

«Next level» historieundervisning?

En studie av læringsspill og kommersielle dataspill i
historieundervisning

Sjur Molden



Masteroppgave i historie

Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap

UNIVERSITETET I BERGEN

Våren 2023

Forord

Å skrive master har vært en spennende og lærerik prosess. Det har også vært krevende, men mye takket være god hjelp har jeg kommet i mål. Det er flere personer som fortjener anerkjennelse og takk for sin innsats i forbindelse med dette prosjektet.

Først og fremst vil jeg takke min veileder Christian Sæle. Han har vært til stor hjelp gjennom hele prosjektet. Når alt var kaos i hodet mitt, så fant Christian en rød tråd. Vi har også hatt mange gode diskusjoner om historie, dataspill og mye annet, som uten tvil har bidratt stort til dette prosjektet.

Jeg vil også takke læreren jeg samarbeidet med i feltarbeidet. Av hensyn til elevenes anonymitet kan du dessverre ikke nevnes med navn her. Jeg setter stor pris på at du lot meg prøve ut spillprosjektene med din klasse og bidro med interessante refleksjoner rundt dataspill i undervisning. Jeg vil også rette en takk til andre lærere og spillentusiaster som jeg har vært i kontakt med underveis i dette prosjektet. Blant dem vil jeg gjerne nevne Tobias Staaby som kom med mange nyttige tips om undervisning med dataspill.

En stor takk må også rettes til alle mine venner på studiet og utenfor som har bidratt med fine stunder hvor ikke alt trengte å handle om masterarbeid. Men jeg setter også stor pris på å ha kunnet spørre om hjelp med masteren når det har vært nødvendig. Jeg vil også takke min familie, som stadig er klar med den faste fredagstacoen. Til slutt må også turpartneren min Molly få ros for å stille med godt humør hver gang vi møtes.

Abstract

This thesis explores the possibilities and challenges connected to teaching history through historical videogames. The research is based on a period where I taught history through two different videogames at the upper secondary level. I have two main research questions: 1) *How can commercial videogames and educational videogames be used to teach history in the classroom?* and 2) *What kind of historical narratives are typical for historical videogames?* My main findings in this project are that videogames can be useful as a tool for teaching history at the upper secondary level. However, I have also found that there are many problematic sides to historical videogames as educational tools. These issues are connected to history didactics, pedagogy, and practical aspects.

The students largely reported that they appreciated learning history through videogames and attributed some of this to the active learning which videogames can facilitate. However, the research points out that having a historical educational frame is key to the educational value of historical videogames. In the interviews, some of the informants commented that the paper they wrote in connection with the *Civilization V* – project helped them reflect on the historical aspects of the game. Another point of discussion in this thesis is whether educational videogames or commercial videogames are preferable as educational tools in history education. While much of the research on historical videogames is focused on commercial videogames, my research suggests that educational videogames might work just as well when teaching history and may well be more practical for classroom use.

The second research question focuses on problems concerning the historical contents of videogames. While many researchers within historical game studies praise historical videogames for their ability to facilitate counterfactual exercises and critical assessments of history, my research suggests that videogames might not be as suited to this as previously assumed. In addition to historical videogames being limited in the possibilities of counterfactual exercises, some of the game mechanics may also contribute to a deterministic understanding of history. Historical videogames are also problematic in the way they represent history. This is largely because of the commercial interests connected to making such games. In this thesis I question some of the historical narratives being presented in commercial videogames like *Civilization V*. Based on my research, I argue that some historical videogames contribute to a

Eurocentric and western historical world view. These historical elements have an impact on how one should engage with historical videogames in the classroom.

Innhold

1 INNLEDNING	1
1.1 INTRODUKSJON TIL TEMA OG PROBLEMSTILLING	1
1.2 STRUKTUR	4
2 TIDLIGERE FORSKNING.....	5
2.1 HISTORISKE SPILLSTUDIER.....	5
2.2 HVA ER ET HISTORISK DATASPILL?	6
2.3 DATASPILL I UNDERVISNING.....	7
3 HISTORIEDIDAKTISKE PERSPEKTIVER.....	11
3.1 HISTORIEBEVISSTHET	11
3.2 HISTORISKE FORTELLINGER.....	14
3.3 HISTORISK TENKNING	15
3.4 KONTRAFAKTISK HISTORIE.....	15
4 METODE.....	17
4.1 VALG AV METODE.....	17
4.2 KONTEKST FOR FELTARBEIDET	19
4.3 INTERVJUENE.....	20
4.3.1 Intervjurunde 1 – Dilemmaspiilet 9. april	21
4.3.2 Intervjurunde 2 – Civilization V og sammenligning av spillene.....	22
4.3.3 Intervju med lærer.....	23
4.4 SPØRREUNDERSØKELSENE.....	24
4.5 ANALYSE AV OPPGAVENE.....	26
4.6 OBSERVASJON	28
4.7 DATASPILLENE	29
4.7.1 Civilization V.....	30
4.7.1 Dilemmaspiilet 9. april.....	31
5 UNDERVISNINGEN MED CIVILIZATION V OG DILEMMASPILLET 9. APRIL.....	32
5.1 OPPGAVEN TIL CIVILIZATION V.....	32
5.2 UNDERVISNINGEN MED CIVILIZATION V.....	33
5.3 UNDERVISNINGEN MED DILEMMASPILLET 9. APRIL.....	36
5.4 PRAKTISKE UTFORDRINGER VED UNDERVISNING MED DATASPILL.....	37
6 HISTORISKE DATASPILL OG LÆRING	39
6.1 ELEVENES KOMMENTARER PÅ UNDERVISNING MED DATASPILL	39
6.2 SPILLKOMPETANSE BLANT ELEVENE	43
6.3 RESULTATER FRA OPPGAVEN.....	45
6.4 HVA MENER ELEVENE DE HAR LÆRT AV SPILLPROSJEKTENE?	47
7 LÆRINGSSPILL VERSUS KOMMERSIELLE DATASPILL	52
8 KONTRAFAKTISK HISTORIE OG DETERMINISME I HISTORISKE DATASPILL	58
8.1 KONTRAFAKTISK HISTORIE I DATASPILL.....	58
8.2 DETERMINISME I HISTORISKE DATASPILL	61
8.3 DETERMINISME I SPILLPROSJEKTET MED CIVILIZATION V.....	64
9 DATASPILL SOM HISTORISKE REPRESENTASJONER.....	66
9.1 HISTORISKE FORTELLINGER I DATASPILL.....	67
9.1.1 Begrensninger ved dataspill-formatet.....	68
9.1.2 Forenkling av historie i Civilization V.....	68
9.1.3 Hva inkluderes i historiske dataspill?.....	70
9.1.4 Hva utelates i historiske dataspill?.....	71

9.2 DATASPILL SOM HISTORISKE REPRESENTASJONER I HISTORISKE SPILLSTUDIER	73
10 KONKLUSJON	77
10.1 FORSKNINGSSPØRSMÅL 1 – <i>HVORDAN KAN MAN BRUKE LÆRINGSSPILL OG KOMMERSIELLE DATASPILL I HISTORIEUNDERVISNING?</i>	77
10.2 FORSKNINGSSPØRSMÅL 2 – <i>HVA SLAGS HISTORISKE FORTELLINGER FINNER MAN I HISTORISKE DATASPILL? ..</i>	79
LITTERATURLISTE	82
VEDLEGG	87

1 Innledning

1.1 Introduksjon til tema og problemstilling

Mange barn, unge og voksne over hele verden bruker flere timer hver dag på dataspill.¹ Flere av disse timene går til dataspill som er historiske representasjoner eller som på en eller annen måte har en tilknytning til et historisk tema.² Dette ser vi blant annet i spill som *Battlefield 1* og *Call of duty WW2* som handler om hver av de store verdenskrigene (1 og 2VK). Disse spillene forsøker å presentere spillerne med realistiske representasjoner av fortiden. Andre spill som *Civilization*-serien og *Total war*-serien gir spillerne innsyn i historiske prosesser og lar dem ta strategiske valg basert på periodenes muligheter og begrensninger. På bakgrunn av utbredelsen av slike typer spill kan man si at dataspill har fått en sentral rolle i hvordan historie blir formidlet i dagens samfunn.³

Dataspill har blitt et eget og sentralt kulturuttrykk i vårt samfunn, og er dermed noe skolen må ta stilling til.⁴ Dette er både forankret i skolens samfunnsmandat der det står at «elevene skal få oppleve et variert spekter av kulturuttrykk gjennom sin tid i skolen»,⁵ og i historiefagets relevans og sentrale verdier der dataspill spiller en rolle i samfunns- og kulturutviklingen.⁶ Erik Lund skriver at det moderne historiefaget må ta stilling til elevenes hverdagslige møte med historien og inkludere forskjellige former historie i undervisningen.⁷ Ettersom dataspill unektelig er et slikt hverdagslig møte med historie for mange elever og samtidig et voksende kulturuttrykk i dagens samfunn, er ikke dataspill noe skolen helt kan unngå. Hvordan man gjør det og utnytter seg av dataspill er en annen sak. Man er ikke nødt til å spille dataspillene for å lære noe om dataspill som et medium, men det er likevel interessant å se på mulighetene for å bruke dataspill som undervisningsverktøy.

¹ Medietilsynet, «Barn og medier-undersøkelsen 2018», 3.

² MacCallum-Stewart og Parsler, «Controversies: Historicising the Computer Game», 203; Metzger og Paxton, «Gaming History: A Framework for What Video Games Teach About the Past», 533.

³ Christensen, «Paedagogus: Video Games and Classical Antiquity», 107.

⁴ Kulturtanken, den kulturelle skolesekken. «Dataspill som kulturuttrykk i DKS-ordningen.»

⁵ Utdanningsdirektoratet. «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.»

⁶ Utdanningsdirektoratet. «Læreplan i historie fellesfag.»

⁷ Lund, *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere* (Oslo: Universitetsforlaget, 2020), 32.

Historiske dataspill har potensiale for å være gode undervisningsverktøy i historiefaget.⁸ Gode dataspill kan være engasjerende, samtidig som de kan ha historisk innhold i form av aktører, fortellinger og verdener.⁹ Noe av det som gjør dataspill unike er elementet av interaktivitet. Det går ut på at spilleren selv kan være med på å påvirke utfallet av fortellingen i spillet. Når spillet er bygget opp med historiske rammer, kan man skape en lærings situasjon der elevene aktivt undersøker historiske representasjoner ved å ta sine egne valg i en historisk kontekst. Samtidig finnes det flere problematiske sider ved dataspill. Dataspill er som regel ment for underholdning, ikke undervisning. Dette medfører store historiedidaktiske utfordringer. Disse utfordringene er spesielt knyttet til de kommersielle interessene i historiske dataspillene og hvordan det påvirker utformingen av spillene og de historiske fortellingene som blir formidlet. I tillegg er mange dataspill komplekse og krever mye tid, ressurser og spillkompetanse av læreren. Det er ikke alle skoler som har det nødvendige utstyret for undervisning med de mest aktuelle historiske dataspillene, og lærere som ikke er vant med å spille dataspill kan oppleve de mest avanserte spillene som utfordrende.

I mitt masterprosjekt undersøker jeg to forskningsspørsmål: 1) *Hvordan kan man bruke læringsspill og kommersielle dataspill i historieundervisning?* og 2) *Hva slags historiske fortellinger finner man i historiske dataspill?* Grunnen til at jeg stiller disse litt forskjellige spørsmålene, er at datainnsamlingen ledet meg til å stille spørsmål ved tidligere antagelser om og forventninger til historiske dataspill som et undervisningsverktøy og som historiske representasjoner. De historiske fortellingene i dataspill som diskuteres i denne oppgaven er relevant for undervisning med historiske dataspill.

Forskningen i denne oppgaven er basert på egen datainnsamling fra en videregående skole i Bergen og tidligere forskning på historiske dataspill. Datainnsamlingen er knyttet til en periode der jeg selv underviste med to ulike dataspill, samt gjennomførte spørreundersøkelser og intervjuer med elever angående undervisningen. I tillegg har jeg sett på oppgaver som elevene skrev i forbindelse med det ene spillprosjektet. Resultatene fra datainnsamlingen diskuteres i lys av litteratur om historiske dataspill, historiedidaktikk, historiefaget og spillpedagogikk. Etersom min forskning er knyttet til undervisning i den norske skolen er det også naturlig å inkludere noen perspektiver fra den nye læreplanen.

⁸ Skaug, Husøy, Staaby og Nøsen, *Spillpedagogikk: Dataspill i undervisningen* (Bergen: Fagbokforlaget, 2020), 5.

⁹ McCall, «Teaching History With Digital Historical Games: An Introduction to the Field and Best Practices».

1.2 Struktur

I kapittel 2 om tidligere forskning vil jeg se på litteratur om historiske dataspill og om dataspill som undervisningsverktøy. Dette kapittelet handler om pedagogiske perspektiver på dataspill og om forskningen som er gjort på historiske dataspill. I dette kapittelet vil jeg også definere hva historiske dataspill er og introdusere to kategorier av slike spill. Neste kapittel handler om historiedidaktiske perspektiver knyttet til historiske dataspill. I metodekapittelet presenterer jeg de ulike metodene jeg har tatt i bruk i denne oppgaven og går inn på min metodiske tilnærming til datainnsamlingen. Jeg presenterer også intervjuguidene og spørsmålene til spørreundersøkelsen. Her vil jeg også forklare hvordan de to dataspillene som ble brukt i feltarbeidet fungerer. I kapittel 5 beskriver jeg undervisningen med de to dataspillene. Her går jeg også inn på ulike praktiske utfordringer knyttet til to nokså ulike spillprosjekter.

Hoveddelen begynner med kapittel 6 der jeg starter analysen av datainnsamlingen og diskuterer funnene mine. Jeg har ikke noen separate kapitler der jeg bare fører analyse eller diskusjon. I stedet vil analysere og diskutere fortløpende. I kapittel 6 ser jeg på elevenes meninger om undervisning med dataspill og de spillprosjektene jeg gjennomførte med dem. I det 7. kapittelet sammenligner jeg kommersielle dataspill og læringsspill som undervisningsverktøy. I kapittel 8 stiller jeg spørsmål rundt de kontrakfaktiske forholdene i historiske dataspill og hvorvidt historiske dataspill bidrar til eller motvirker en deterministisk tankegang. I kapittel 9 problematiserer jeg de historiske fortellingene som går igjen i historiske dataspill. Til slutt vil jeg komme med en konklusjon hvor jeg oppsummerer funnene mine.

2 Tidligere forskning

I dette kapittelet går jeg inn på tidligere forskning på historiske dataspill og undervisning med dataspill. Dette innebærer blant annet å etablere defensjoner av noen viktige begreper og å gå igjennom noen sentrale pedagogiske perspektiver. Jeg går først inn på forskningsfeltet «historiske spillstudier» og presenterer noen ulike definisjoner av historiske dataspill. Deretter vil jeg gå inn på ulike pedagogiske perspektiver på undervisning med dataspill.

2.1 Historiske spillstudier

Det å forske på historiske dataspill er relativt nytt, og spesielt i tilknytning til skolen og undervisning. Samlebegrepet «Historical game studies» eller «historiske spillstudier» ble først tatt i bruk av Adam Chapman i 2016 da han forsøkte å skrive et samlende verk om historie i dataspill. Chapman definerer dette forskningsfeltet som «...the study of those games that in some way represent the past or relate to discourses about it...».¹⁰ Chapman mener altså at all forskning som omhandler representasjoner av fortiden i dataspill vil gå under kategorien historiske spillstudier.

Selv om Chapman kom opp med dette samlebegrepet i 2016, kan vi spore historiske spillstudier tilbake til 2005 da William Uricchio skrev artikkelen «Simulation, History, and Computer Games».¹¹ Mange av de sentrale figurene innen historiske spillstudier regner dette som den uoffisielle starten på analyser av historie i dataspill.¹² Dette er ikke fordi han var den første til å skrive om historiske dataspill, men fordi ingen før ham har hatt en like stor påvirkning. Grunnlaget for Uricchios påvirkning er hans tanker om at historiske dataspill ikke kan analyseres på lik måte som tradisjonelle historiske verk i skriftlig form, men må heller forstås på sine egne premisser, altså som en unik måte å formidle historie på. Dette er fremdeles et sentralt poeng blant mange av dem som forsker på historiske dataspill.¹³

¹⁰ Chapman, *Digital Games as History: How Videogames Represent the Past and Offer Access to Historical Practice* (New York: Taylor & Francis, 2016), 16.

¹¹ Uricchio, «Simulation, history, and computer games. Handbook of computer game Studies».

¹² Chapman, *Digital Games as History*, 17.

¹³ Chapman, *Digital Games as History*; ; Metzger og Paxton, «Gaming History».

2.2 Hva er et historisk dataspill?

Som tidligere nevnt, er det mange dataspill som har noe med historie å gjøre, for eksempel gjennom bruk av historiske karakterer eller historiske omgivelser. Ulike aktører innen historiske spillstudier har forskjellige meninger om hva som gjør et dataspill til et historisk et. Adam Chapman definerer historiske dataspill som «digital games that make meaning out of the past».¹⁴ Han mener altså at alle dataspill som inneholder fortellinger om fortiden er historiske. Dette er en ganske bred definisjon, men den får støtte innad i historiske spillstudier. Noe av grunnen til dette er nok knyttet til at historiske spillstudier er et relativt nytt felt som ikke enda har delt seg i særlig mange undergrupper. Historiske spillstudier er dermed å regne som en overordnet del av et voksende forskningsfelt som har nytte av generelle og bredt dekkende begrepsforklaringer.

Likevel er det noen som har andre tanker om hva et historisk dataspill kan være. Historikerne Esther MacCallum-Stewart og Justin Parsler som har spesialisert seg på dataspill, mener at et historisk dataspill «...has to begin at a clear point in real-world history and that history has to have a manifest effect on the nature of the game experience».¹⁵ Denne definisjonen er spissere enn Chapmans. MacCallum-Stewart og Parsler legger mer vekt på at historiske dataspill må ha en tidsspesifikk historisk setting og at spillopplevelsen skal gi historiske inntrykk. Jeremiah McCall er en sentral figur i historiske spillstudier. Han er historiker og har fokusert mye av sin forskning på hvordan man kan bruke historiske dataspill i historieundervisning. McCall mener at historisk setting ikke er nok for å regne et dataspill som historisk. Han skriver at et historisk dataspill må ha en historisk verden, med karakterer som har historiske motparter, og hvor man spiller gjennom representasjoner av historiske hendelser. MacCallum-Stewart og Parsler og McCall sine definisjoner er såpass spisse at det er få dataspill som ville oppfylt alle kriteriene. Dette begrenser mulighetene for å undersøke et bredt spekter av dataspill som har noe med historie å gjøre. Jeg velger derfor å forholde meg til Chapmans definisjon av historiske dataspill, som er presentert ovenfor.

Så et historisk dataspill er et dataspill som på et eller annet vis har noen historiske elementer ved seg. Men hva er kjennetegnene til et spill og mer spesifikt et dataspill? Dette kan virke

¹⁴ Chapman, *Digital Games as History*, 13.

¹⁵ MacCallum-Stewart og Parsler «Historicising the Computer Game», 204.

åpenbart, men likevel er det nyttig å klargjøre dette i konteksten av denne oppgaven. Katrin Becker er en internasjonalt anerkjent forsker på undervisning med digitale verktøy. Hun presenterer 5 kriterier som avgjør om noe er et spill. Disse er: 1) Det må være interaktivt, 2) ha regler som begrenser mulighetene til spilleren, 3) ha ett eller flere mål som spilleren skal nå, 4) må ha en slags målbar form for progresjon og suksess og 5) det må være en tydelig ending der spilleren vet om hen har vunnet eller tapt.¹⁶ Spilldesignerne Katie Salen og Eric Zimmerman har en lignende definisjon: «a game is a rule-based system in which players undergo a conflict or competition in an attempt to achieve a quantifiable goal, such as winning or losing».¹⁷ For å oppsummere må altså et spill åpne for at spilleren kan ta valg i møte med ulike konflikter, der handlingsmulighetene og utfallene er begrenset av spillets regel-system/rammer. Valgene man tar i spillet skal gi en målbar progresjon som skal ha en tydelig avslutning, gjerne i form av seier eller tap. Så er spørsmålet: Hva gjør et spill til et dataspill? Anne Eilertsen, Adrian Holm og Tor-Ivar Krogsæter definerer dataspill slik: «Dataspill, også kalt videospill, er spill og andre interaktive opplevelser som spilles ved hjelp av elektronisk utstyr. Spillene er programmer som kjøres på en datamaskin, enten i form av en personlig datamaskin, en dedikert spillkonsoll eller en mobiltelefon».¹⁸ Dataspill er altså et spill som visualiseres gjennom et elektronisk verktøy.

Jeg ønsker å komme med én til klargjøring av denne masteroppgavens spill-begreper før vi går videre. Innad i historiske spillstudier finnes det flere ulike kategoriseringer av historiske dataspill. I denne oppgaven forholder jeg meg til to kategorier: kommersielle dataspill og læringsspill. Kommersielle dataspill er spill som er laget for å være underholdende med et mål om å selge mest mulig.¹⁹ Læringsspill på den andre siden, har et delt fokus. Læringsspill skal først og fremst være lærerike, men har samtidig et mål om å være underholdende.²⁰

2.3 Dataspill i undervisning

I denne delen vil jeg gjøre rede for noen perspektiver på dataspill som et undervisningsverktøy. Nøkkelordene i dette kapittelet er interaktivitet og «gamer mode». Mange av dem som har forsket på historiske dataspill har også undersøkt potensialet for å bruke slike spill i skolen. I

¹⁶ Becker, *Choosing and Using Digital Games in the Classroom: A Practical Guide* (Sveits: Springer International Publishing, 2017), 5.

¹⁷ Salen og Eric Zimmerman, *Rules of Play: Game Design Fundamentals* (Cambridge: MIT Press, 2003), 80.

¹⁸ Store norske leksikon. «dataspill» av Adrian Holm, Anne Eilertsen og Tor-Ivar Krogsæter, 28.03.2023. <https://snl.no/dataspill>

¹⁹ Skaug mfl. *Spillpedagogikk*, 9.

²⁰ Skaug mfl. *Spillpedagogikk*, 8.

Norge er Tobias Staaby og Alexander Husøy blant de mest sentrale aktørene. De kaller seg selv spillpedagoger og har reist Norge rundt og holdt foredrag om undervisning med dataspill. I den internasjonale forskningen har McCall, Squire, Becker, Klevjer, Kapell og Elliot kommet med ulike perspektiver på dataspillenes plass i klasserommet. Ikke alle disse skriver spesifikt om historiske dataspill, men alle kommer med tanker rundt deres erfaringer med dataspill som et undervisningsverktøy. Staaby og Husøy skrev, i samarbeid med Jørund Skaug og Odin Nøsen, boken *Spillpedagogikk* som diskuterer ulike dataspills muligheter og begrensninger i klasserommet.²¹ Boken gir mange tips til lærere som ønsker å ta i bruk dataspill i sin undervisning. Becker skriver også om spillpedagogikk på en generell basis. Hennes bok, *Choosing and Using Digital Games in the Classroom – a Practical Guide*, fungerer som en håndbok for lærere som trenger inspirasjon og tips til hvordan dataspill kan brukes i klasserommet.²² Blant dem som har forsket på dataspill i skolen finnes det flere ulike tilnærminger. Noen har et generelt fokus der pedagogiske perspektiver er mest sentralt, mens andre er opptatt av praktiske utfordringer rundt tidsbruk, mangel på digitale verktøy og manglende kunnskap om dataspill.

Ikke fullt så mange skriver spesifikt om hvordan dataspill kan brukes i historiefaget, men det er noen nevneverdige. Historiker Kurt Squire og Medieviter Rune Klevjer skriver begge om hvordan strategispill-serien *Civilization* kan brukes i historieundervisning.²³ Deres artikler samler ulike læreres erfaringer med *Civilization*-spillene og gir innsyn i hvilke fallgruver man kan gå i, og hvilke mulige gevinster man kan få av å ta i bruk dette spillet. McCall og historikerne Matthew W. Kapell og Andrew B. R. Elliot skriver om generelle perspektiver på historiske dataspill som undervisningsverktøy.²⁴

I boken *Spillpedagogikk* presenterer Skaug mfl. ulike hovedelementer i dataspill som de mener er grunnlaget for hvorfor dataspill *kan* fungere godt i klasserommet.²⁵ Disse hovedelementene kan oppsummeres som interaktivitet og innlevelse.²⁶ Alle spill er interaktive. Det går ut på at spillerne må samhandle med spillet for å kunne oppnå progresjon. Når elevene får spille

²¹ Skaug mfl. *Spillpedagogikk*.

²² Becker, *Choosing and Using Digital Games in the Classroom*.

²³ Squire, «Replaying History: Learning World History Through Playing Civilization III»; Klevjer, «*Civilization IV* i den videregående skolen: mellom fortrolighet og fremmedgjøring».

²⁴ McCall, «Teaching History With Digital Historical Games»; Kapell og Elliot, «Playing with the Past: Digital Games and the Simulation of History».

²⁵ Skaug mfl. *Spillpedagogikk*.

²⁶ Skaug mfl. *Spillpedagogikk*, 16.

dataspill har de mulighetene til å ta ulike valg underveis som påvirker spillopplevelsen. I pedagogikken står elevautonomi som en sentral del av læringsmotivasjon.²⁷ Skaug mfl. er opptatt av sammenhengen mellom autonomi og motivasjon for læring og kommenterer at gode dataspill gir spilleren en følelse av kontroll og autonomi som igjen kan føre til mestringsfølelse og velvære gjennom eierskap til spillets gang.²⁸

Det andre hovedelementet ved et godt dataspill er innlevelse. I denne konteksten beskriver Skaug mfl. innlevelse som det å sette seg inn i spillverdenen og karakterene du spiller som.²⁹ De skriver videre at innlevelse er helt essensielt for at et dataspill skal kunne fungere optimalt. Dersom man ikke bryr seg om karakterene og hendelsene i spillet så vil man få svært lite nytelse ut av selve spillopplevelsen. Et dataspill må altså ha en viss underholdningsverdi for at det også skal ha en nytte som et undervisningsverktøy. For hvis spillet virkelig klarer å fange spilleren, kan det være stor verdi i å følge opp engasjementet med faglige perspektiv.³⁰ Skaug mfl. låner begrepet «flow» fra psykologien til å beskrive et fenomen som kan oppstå når man også opplever innlevelse i et dataspill.³¹ Flow går ut på å være i en sone der du balanserer utfordring og mestring.³² Når et dataspill er godt utformet er spillet ikke så enkelt at det blir kjedelig og ikke så vanskelig at du ikke klarer det, men et sted midt i mellom der du møter på reelle utfordringer som du klarer ved å prøve og feile.

Innlevelse og flow har en bakside. Denne baksiden blir ofte kalt *gamer mode* og handler om at spilleren bare fokuserer på selve spillet og målene spillet gir, noe som resulterer i at spilleren ikke får med seg de ulike forholdene spillet kan representere.³³ I 2004 fant spillpedagogen Jonas Linderoth at spilling uten veiledning ikke gir noen substansiell læring.³⁴ Skaug mfl. skriver også om dette fenomenet. De mener at problemet ligger i dataspillenes grunnleggende formål som underholdning.³⁵ Gamer mode ligner på begrepet flow når det settes i konteksten av dataspill. Forskjellen mellom begrepene er at flow ikke nødvendigvis gir det tunnelsynet som gamer mode gir, og at du fremdeles kan gjøre refleksjoner mens du er i en flow. Det er nok ikke mulig å unngå at elevene havner i gamer mode fra tid til annen, men det er mulig å begrense hvor ofte

²⁷ Manger, «Motivasjon for skularbeid», 154.

²⁸ Skaug mfl. *Spillpedagogikk*, 18.

²⁹ Skaug mfl. *Spillpedagogikk*, 19.

³⁰ Isbister, *How Games Move Us: Emotion by Design* (Cambridge: MIT Press, 2016).

³¹ Skaug mfl. *Spillpedagogikk*, 20.

³² Csikszentmihalyi, *Flow: The Psychology of Optimal Experience* (New York: Harper & Row, 1990).

³³ Frank, *Gamer mode: Identifying and managing unwanted behaviour in military educational wargaming*, 12.

³⁴ Linderoth, *Datorspelandets mening: Bortom idén om den interaktive illusionen*.

³⁵ Skaug, mfl. *Spillpedagogikk*, 43.

dette skjer. Flere studier viser at læreren og undervisningsopplegget er helt sentral for læring med dataspill.³⁶ Her er det tydelig at dataspillene i seg selv ikke gir noe særlig av læringsverdi, men at læreren kan designe et opplegg rundt dataspillet som gjør det til et godt undervisningsverktøy.

Innlevelse henger tett sammen med engasjement og motivasjon. Det er lett å tenke at dataspill i utgangspunktet er engasjerende og at de dermed vil fungere bra i undervisning, men dette trenger ikke være tilfellet. Skaug mfl. kommer med flere eksempler der elever tilsynelatende hadde det gøy mens de bygget vikingskip i *Minecraft* og mens de spilte gjennom slaget ved Lexington og Concord i *Assasin's Creed III* uten at det nødvendigvis ga motivasjon for å lære noe.³⁷ Her blir det igjen lagt vekt på læreren og oppleggets avgjørende rolle i dataspillenes læringsverdi.

³⁶ de Freitas «Are Games Effective Learning Tools? A Review of Educational Games»; Hanghøj og Brund, «Teacher Roles and Positionings in Relation to Educational Games»; Wouters, Nimwegen, Van Oostendorp og Van Der Spek, «A Meta-analysis of the Cognitive and Motivational Effects of Serious Games».

³⁷ Skaug, mfl. *Spillpedagogikk*, 44.

3 Historiedidaktiske perspektiver

I dette kapitlet skal jeg se på ulike historiedidaktiske tradisjoner og sammenhengen med historiske dataspill. Det innebærer å se nærmere på begrepene historiebevissthet, historiske fortellinger, historisk tenkning og kontrafaktisk historie. Disse begrepene er sentrale i hoveddelen (kapittel 6-9) av denne oppgaven, og det vil dermed være hensiktsmessig å gjøre rede for hvordan jeg bruker dem. Jeg konsentrerer meg i hovedsak om hvordan historiedidaktisk litteratur forholder seg til disse begrepene, men jeg inkluderer også noen av læreplanens formuleringer. Begrepene kan knyttes til to sentrale historiedidaktiske fagtradisjoner: den angloamerikanske og den tysk-nordiske. Den angloamerikanske har historisk tenkning som sitt nøkkelbegrep, mens den tysk-nordiske tradisjonen er sentrert rundt historiebevissthetbegrepet.³⁸

3.1 Historiebevissthet

Historiedidaktikere Lise Kvande og Nils Naastad beskriver historiebevissthet som «måten vi orienterer oss på i tid, som et samspill mellom nåtidsforståelse, fortidstolkning og framtid forventninger».³⁹ En lignende definisjon finner vi i Erik Lund sin bok *Historiedidaktikk* der han skriver at historiebevissthet handler om hvordan tolkninger av fortiden påvirker hver enkeltes forståelse av nåtiden og at forholdet mellom fortiden og nåtiden legger forventninger rundt fremtiden.⁴⁰ Historiebevissthet er også sentralt for hvordan vi forstår oss selv og samfunnet vi er en del av.⁴¹ I denne oppgaven kan man altså tenke på historiebevissthet som et individs forståelse av seg selv og samfunnet rundt seg, bygget på tolkninger av fortiden, forståelse av nåtiden og forventninger om fremtiden.

Historiebevissthet er et av kjerneelementene i den nye læreplanen fra 2020. Læreplanen har en lignende formulering på historiebevissthet som de presentert over, men presiserer også at «elevne skal forstå seg selv som historieskapte og historieskapende med en fortid, nåtid og fremtid».⁴² Her legges det altså vekt på at elevne har en aktiv rolle i historiebevissthetens

³⁸ Lund, *Historiedidaktikk*, 21, 28.

³⁹ Kvande og Naastad, *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis* (Oslo: Universitetsforlaget, 2013), 45.

⁴⁰ Lund, *Historiedidaktikk*, 28.

⁴¹ Sæle, «Jødene som fanger av det jødiske: En analyse av norske historielærebøker for videregående skole».

⁴² Utdanningsdirektoratet. «kjerneelementer.»

utvikling og at de selv har mulighet til å påvirke fremtiden. Dette er relevant for dataspill og tilknytningen til kontrafaktisk historie og determinisme. Jeg kommer mer inn på disse begrepene under.

Historiebevissthet er noe som utvikler seg gjennom ulike møter med historie. Disse møtene kan skje både på og utenfor skolen. En av de ledende historiedidaktikerne i Norden, Bernard Eric Jensen, er opptatt av historiebevissthetsdidaktikk. Historiebevissthetsdidaktikk handler om å bevisstgjøre elevene på historiebevissthetens utvikling gjennom mange forskjellige arenaer. Jensen mener at skolen bør inkludere ulike historiske arenaer i historieundervisningen.⁴³ Jensen skriver det slik:

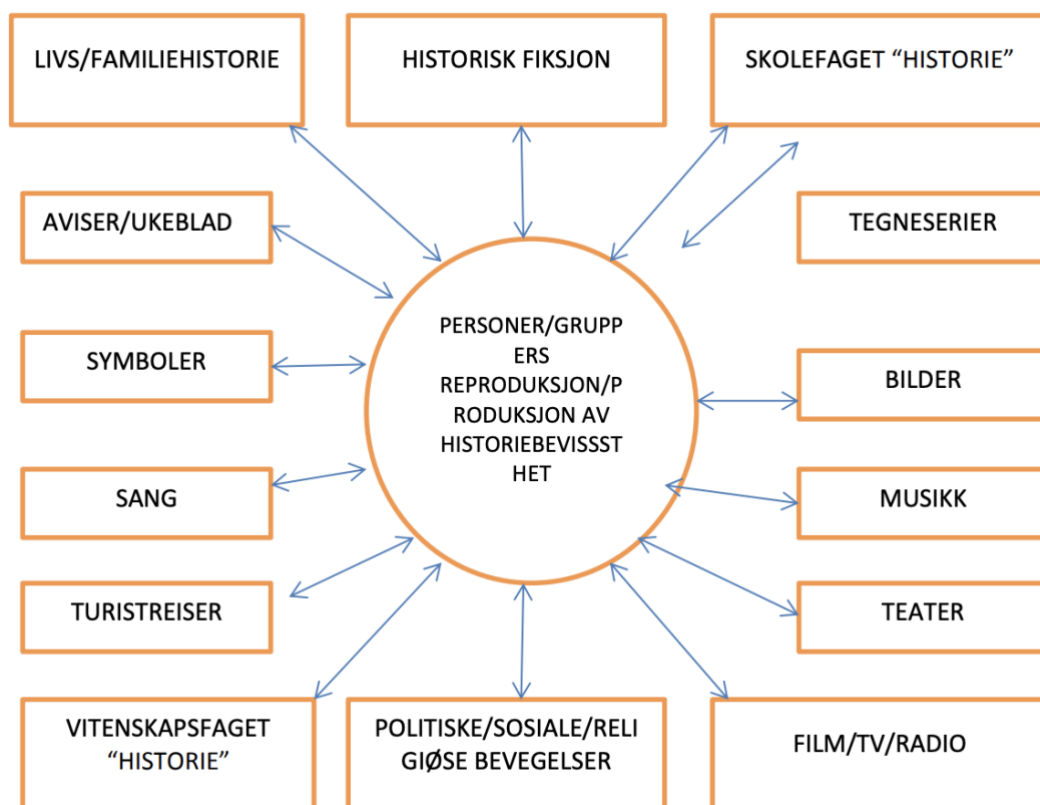
Historiebevissthetsdidaktikk vil beskæftige sig med historie så vel i som uden for skolen samt med det komplicerede samspil, der kan være mellem at bruge historie i en skolesammenhæng og i den verden, der befinder sig uden for skolens og universitetets murer.⁴⁴

Man opplever altså historie på ulike steder, og erfaringene man gjør seg er med på å forme og utvikle sin egen historiebevissthet. Erfaringene kan komme fra mange forskjellige steder og i ulike former, som i en serie, film, samtaler med foreldre og besteforeldre, undervisning på skolen, musikk osv. Med utviklingen av historie i dataspill er det også naturlig å se på dataspill som en arena for utvikling av historiebevissthet. For å videre visualisere denne samlingen av inntrykk som er historiebevisstheten, har Jensen laget den åpne skalamodellen.⁴⁵ Her kan man se at ulike arenaer påvirker historiebevisstheten, og at forståelsen av disse arenaene igjen blir påvirket av utviklingen av historiebevisstheten.

⁴³ Jensen, «En offensiv historiedidaktik».

⁴⁴ Jensen, «En offensiv historiedidaktik».

⁴⁵ Jensen, «En offensiv historiedidaktik».



(Den åpne skalamodellen)

Den åpne skalamodellen har likheter med hvordan historiedidaktiker May-Brith Ohman Nielsen tolker utvikling av historiebevissthet. Hun beskriver historiebevisstheten som tosidig og presenterer en modell der historie kan være vitenskapelig, analyserende og drøftende, eller være fascinerende og legitimerende.⁴⁶ De to sidene er ikke gjensidig utelukkende, men heller overlappende. Det vil si at det ofte er samspill mellom de to kategoriene. Den vitenskapelige siden av historiebevisstheten handler om historiske metoder som analyse, kildekritikk, årsak og virkning osv. Den fascinerende og legitimerende siden handler om eksistensielle spørsmål som identitet og fellesskap, gåtefulle aspekter ved fortiden og framstillinger av fortiden som skal legitimere samtidens normer og praksiser.

Lund presenterer Nielsen sin modell i sin bok *Historiedidaktikk*, og stiller spørsmålet: «Hvordan ble du interessert i historie?».⁴⁷ Poenget hans er å illustrere hvordan den tosidige historiebevisstheten blir til. Han hevder at for de fleste kommer interessen for historie gjennom de ikke-vitenskapelige aspektene ved historie, og at interessen for det vitenskapelige ved

⁴⁶ Nielsen, «Historiebevissthet og erindringsspor».

⁴⁷ Lund, *Historiedidaktikk*, 31.

historie kommer i etterkant, selv for dem som studerer historie.⁴⁸ Den ikke-vitenskapelige historiebevisstheten kommer fra helt hverdagslig eksponering av historie som med TV-serier, spill, filmer osv. mens den vitenskapelige historiebevisstheten gjerne overlates til skolen. Lund mener at det er viktig at historiefaget tar stilling til og bevisstgjør elevene overfor det de opplever av historie i hverdagen sin.⁴⁹ Videre skriver han at skolen må være åpen for den ikke-vitenskapelige historiebevisstheten, samtidig som den må legge stor vekt på det vitenskapelige ved historie. Dataspill er for mange en kilde til hverdagslige historiske inntrykk som kan ha en stor påvirkning på historiebevisstheten og verdensbildet til de som spiller historiske dataspill. I kapittel 8 og 9 går jeg inn på hva slags historie man finner i historiske dataspill.

3.2 Historiske fortellinger

Historiker Jörn Rüsen kopler historiebevissthet opp mot noe han kaller «narrativ kompetanse».⁵⁰ Han mener at historiebevisstheten er bygget opp som en fortelling og at det å skape forståelse for sin egen historiebevissthet er å utvikle en narrativ kompetanse.⁵¹ For Rüsen handler dette både om å tilegne seg historiekunnskap og å kunne analysere og stille seg kritisk til tidligere erfaringer. En slik holdning til historiebevissthet, som et narrativ bygget på historisk forståelse, henger sammen med historiefagets utvikling knyttet til rekonstruksjon av fortiden. Historiker Hayden White skrev i 1973 om historiske narrativ og kom fram til at det å gjenfortelle fortiden som objektive fakta er en umulig oppgave.⁵² Han begrunner dette med å blant annet problematisere tilgjengeligheten av kilder. Ifølge White er både for mange og for få kilder problematisk, ettersom for å få kilder vil gi et ufullstendig bilde, og for mange kilder vil være uoverkommelig og vil dermed bære preg av forskerens utvalg. Det White gjennomgående argumenterer for er at det finnes en subjektiv forbindelse mellom forskeren og historien han skriver og at det dermed vil være umulig å skrive en objektivt sann beskrivelse av fortiden. Dette er et perspektiv jeg ønsker å ta med i min analyse: Hvordan kan historiske dataspill forstås som historiske fortellinger. Koplingen mellom historiske fortellinger og dataspill er noe jeg går mer inn på i kapittel 8 og 9.

⁴⁸ Lund *Historiedidaktikk*, 31.

⁴⁹ Lund *Historiedidaktikk*, 32.

⁵⁰ Rüsen, «Historical narration: Foundation, Types, Reason».

⁵¹ Rüsen, «Historical narration: Foundation, Types, Reason».

⁵² White, «Interpretations in History».

3.3 Historisk tenkning

Nøkkelbegrepet i den angloamerikanske historiedidaktiske tradisjonen er historisk tenkning. I hovedsak handler historisk tenkning om å ha en faglig tilnærming til historie, der elever skal tilegne seg kunnskap om fortiden gjennom kildearbeid og refleksjoner rundt årsaker og konsekvenser. I tillegg er det et poeng at man skal kunne sette seg inn i situasjonen til historiske aktører. Dette kalles gjerne for historisk empati. Den angloamerikanske tradisjonen fokuserer på at elever skal kunne lese, skrive og reflektere som historikere.⁵³ Rent praktisk handler dette om å tilegne seg historisk kunnskap og å kunne analysere kilder på en historievitenskapelig måte.

Lund skiller mellom to ulike kunnskaper i historiefaget.⁵⁴ Den første typen er «vite-at»-kunnskap, som er et samlebegrep for faktakunnskap og realhistorisk kunnskap. Dette kan forstås som selve innholdet i historiefaget. Den andre typen er «vite-hvordan»-kunnskap. Det handler om hvordan vi begrunner det vi besitter av «vite-at»-kunnskap. Det betyr at man skal utvikle evnen til å underbygge faktakunnskaper med historievitenskapelige metoder. Den praktiske tilnærmingen til kildearbeid i den angloamerikanske historiedidaktiske tradisjonen er relevant for inkluderingen av historiske dataspill i historieundervisning. Dette handler både om å forstå historiske dataspill som en kilde til historisk kunnskap, og å utvikle historisk empati gjennom å sette seg inn i valgmulighetene til historiske aktører.

3.4 Kontrafaktisk historie

I 1988 skrev historiker James B. M. Schick «Objectively, individuals have choices, however limited. Without the element of choice, history does become “One damned thing after another”».⁵⁵ Et av premissene ved et valg er at man har to eller flere muligheter å velge mellom. Dette premisset gjelder også for historie. I oversatt betydning vil det si at når noe har skjedd, var det uendelig mange andre utfall som kunne ha skjedd. Undersøkelser av disse alternative historiske utfallene kalles gjerne for kontrafaktisk historie. Det å undersøke kontrafaktisk historie handler ikke om å se på alle mulige utfall, men å se på realistiske alternative scenarier ved et punkt i historien.

⁵³ Store norske leksikon «historiedidaktikk» av Jan Frode Hatlen, 04.05.23. <https://snl.no/historiedidaktikk>

⁵⁴ Lund, *Historiedidaktikk*.

⁵⁵ Schick, «Historical choices», 24.

Tidligere ble kontraktfaktisk historie sett ned på av mange historikere, blant annet av Martin Ryle og Edward Palmer Thompson. Thompson skrev i 1978 at kontrafaktisk historie er «Geschichtswissenschaft, unhistorical shit».⁵⁶ Ryle skrev at også at kontrafaktisk historie er uhistorisk og la til at det heller tilhørte sosiologien.⁵⁷ Her var tankegangen at historie skulle være et forsøk på komme så nærme fortiden som mulig, og at det å se på hva som kunne ha skjedd ikke kunne ha en plass i historiefaget. I senere tid har flere gått vekk fra dette og legger heller vekt på verdien av å se på alternative historiske scenarioer.⁵⁸ Her er tanken at kontrafaktiske undersøkelser skal bidra til å få en økt forståelse av komplekse situasjoner i fortiden og innsikt i ulike valg historiske aktører stod overfor. I læreplanen står det under kjerneelementet historisk empati, sammenhenger og perspektiver at elevene skal «forstå at den historiske utviklingen ikke var forutbestemt, men et resultat av menneskers valg og prioriteringer».⁵⁹ Her blir det presisert at historiefaget skal vise at historien er flertydig og at mennesker har en reell påvirkningskraft på verdenen. Dette regnes som et anti-deterministisk syn på historien.

Som tidligere nevnt, er alle spill interaktive. Det innebærer at spilleren må kunne påvirke framgangen i og utfallet av spillet. Et historisk dataspill vil derfor alltid være en kontrafaktisk representasjon av historie, der spilleren utforsker og lager sine egne historiske fortellinger ut ifra spillets rammer.⁶⁰ McCall beskriver dette forholdet slik: «The central role of choice within systems and replayability make playing and studying historical games quite complementary to the practice of counterfactual history with its focus on what if».⁶¹ Dataspill er unike i deres mulighet til å gi visuelle representasjoner av kontrafaktiske fortellinger. Samtidig har dataspill noen begrensninger ettersom spilleren må holde seg innenfor spillets valgmuligheter, og rammene som er satt av spillutviklerne. I kapittel 8 vil jeg se nærmere på kontrafaktisk historie og determinisme i dataspill. Der vil jeg diskutere om dataspill faktisk er gode arenaer for kontrafaktiske undersøkelser og i hvilken grad dataspill motvirker eller bidrar til deterministisk tankegang blant spillerne.

⁵⁶ Thompson *The Poverty of Theory & Other Essays* (London: Merlin Press, 1978), 300.

⁵⁷ Martin Ryle, publisert i «Humanist mailing list», 2 nr. 592 (11.02.1989).

http://lists.village.virginia.edu/lists_archive/Humanist/v02/0117.html

⁵⁸ Lund, *Historiedidaktikk*; Kvande og Naastad, *Hva skal vi med historie?*

⁵⁹ Utdanningsdirektoratet. «kjerneelementer.»

⁶⁰ Chapman, *Digital Games as History*, 232.

⁶¹ McCall, «Teaching History With Digital Historical Games», 525.

4 Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for metodene jeg har tatt i bruk i denne oppgaven og min metodiske tilnærming til datainnsamlingen. I tillegg vil jeg reflektere rundt mine metodevalg og komme med et kritisk blikk på min datainnsamling sett i retrospekt. Datainnsamlingen vil også vurderes i lys av metodisk litteratur. I slutten av dette kapittelet vil jeg gå igjennom de to spillene som ble brukt i feltarbeidet.

4.1 Valg av metode

Etter jeg hadde bestemt meg for å forske på historiske dataspill måtte jeg etablere noen forskningsspørsmål og finne ut hva slags metoder som ville være nyttige for utforskningen av disse. Jeg tok kontakt med spillpedagog og lektor Tobias Staaby for å høre hva han tenkte om prosjektet mitt. Han rådet meg til å forske på egen undervisning, ettersom det allerede finnes en del forskningsprosjekter om dataspill og undervisning som baserer seg på intervjuer med lærere. Flere metastudier peker også på en mangel på kvalitativ forskning på undervisningsprosjekter med ulike dataspill i spesifikke fag.⁶² Det er flere grunner til at jeg bestemte meg for å gjennomføre feltarbeid med egen undervisning. En grunn er at jeg ønsket å teste ut undervisning selv for å forbedre egen praksis som lærer. Jeg hadde prøvd å undervise med dataspill før, men ikke like inngående som i dette prosjektet. Jeg så derfor frem til å danne flere egne erfaringer knyttet til undervisning med dataspill i historiefaget.

I tillegg hadde jeg nettopp gjennomført et aksjonsforskningsprosjekt i forbindelse med langpraksis på videregående skole. Jeg så for meg at jeg kunne bruke aksjonsforskning som en ramme for feltarbeidet, samt som en måte å undersøke spesifikke tiltak knyttet til undervisning med dataspill. Litt ut i prosjektet bestemte jeg meg for legge fra meg aksjonsforskning som en sentral metodisk ramme. Aksjonsforskning handler om å undersøke spesifikke tiltak i undervisning som skal forbedre egen praksis.⁶³ Dette er nyttig når man undersøker teknikker og vaner man har i klasserommet og ønsker å undersøke nye undervisningsmetoder. Ettersom jeg hadde lite erfaring med dataspill i undervisning fra før av, hadde jeg ikke noe grunnlag for å gjennomføre tiltak og sammenligne undervisning før og etter tiltakene. Derfor bestemte jeg

⁶² Skaug mfl., *Spillpedagogikk*, 35.

⁶³ Ulvik, «Aksjonsforskning – en oversikt», 40.

meg for at aksjonsforskningen ikke skulle styre feltarbeidet. Likevel er feltarbeidet mitt inspirert av aksjonsforskning. Noe av poenget med feltarbeidet var tross alt å undersøke ulike forhold rundt min egen undervisning med dataspill.

Etter jeg hadde bestemt meg for å gjennomføre feltarbeid, var neste steg å utforme en plan for undervisning og datainnsamling. Jeg bestemte meg tidlig for å holde forskningen åpen for ulike vinklinger, og å la dataene lede etterarbeidet. Dette forbindes gjerne med induktiv tilnærming, der man trekker slutninger ut ifra bevisene man innhenter.⁶⁴ Sosiologen Tove Thagaard påpeker at en slik tilnærming er nyttig når man undersøker noe som ikke er forsket mye på fra før av,⁶⁵ noe som må sies å være tilfellet for dataspill i historieundervisning. Samtidig har induktiv metode en åpenbar svakhet. Når resultatene styrer forskningen kan man ledes til feilslutninger på grunnlag av marginalt datagrunnlag, som kan representere engangstilfeller. Dette er i midlertidig tilfellet for mye av kvalitativ forskning der det finnes lite tidligere forskning. Dette prosjektet må altså ses i lys av andre kvalitative studier på historiske dataspill i undervisning. Det andre forskningsspørsmålet, om historiske fortellinger i dataspill, er et resultat av denne metodiske tilnærmingen. Jeg hadde i utgangspunktet ikke sett for meg at jeg skulle i så stor grad problematisere innholdet i dataspill, men datainnsamlingen min ledet meg til denne diskusjonen, og har bidratt til å svare på forskningsspørsmål 1 – om historiske dataspill i historieundervisning.

For å kunne danne et best mulig bilde av undervisningen i feltarbeidet ønsket jeg å ta i bruk flere ulike metoder. Med en blanding av kvantitative og kvalitative metoder var målet å få innsikt i både klassens, enkeltelevers og lærerens tanker om undervisningen og de to dataspillene. De kvalitative metodene jeg valgte er intervju, observasjon og tekstanalyse. De kvalitative metodene fungerer i samspill med den valgte kvantitative metoden, i form av spørreundersøkelse. Poenget med trianguleringen av metoder var å kunne sette resultatene opp mot hverandre. Spørreundersøkelsene skulle representere tendenser for hele klassen og bygge på eller stille spørsmål ved svar som ble gitt i intervjurunden. Samtidig ga elevintervjuene mulighet for å utdype svar som ble gitt i spørreundersøkelsen. Intervjuene med læreren som observerte undervisningen ga et annet perspektiv enn de andre datainnsamlingene. Hans perspektiver var nyttig for det samlede inntrykket av undervisningen. Til slutt ble elevoppgaver

⁶⁴ Knutsen, «Erkjennelse eller illusjon? Et forsvar for den induktive metode»

⁶⁵ Thagaard, *Systematikk og innlevelse*, 12.

knyttet til undervisningen med *Civilization V* analysert og diskutert sammen med læreren. Dette skulle gi innblikk i elevens faglige utbytte av undervisning med *Civilization V*.

4.2 Kontekst for feltarbeidet

Gruppen som ble forsket på i dette masterprosjektet var en klasse på 3 trinn på en videregående skole i Bergen. Klassen gikk vanlig studiespesialiserende løp. Det var 30 elever i klassen, der forholdet mellom gutter og jenter var omtrent likt. Klassen var sammen i fellesfagene. Jeg hadde ingen relasjoner til noen av elevene før dette prosjektet. Undervisningsopplegget er i utgangspunktet laget for videregående elever, men mye av lærdommen fra dette prosjektet er også relevant for undervisning med dataspill på ungdomsskole. I tillegg er det fullt mulig å endre vinklingen på undervisningen og kople inn andre fag enn historie. Det er flere grunner til at jeg valgte å forske på en videregående klasse. Først og fremst var dette praktisk. Jeg hadde kontakter på skolen som var villig å delta i prosjektet, i tillegg til at denne skolen hadde utstyret som var nødvendig for gjennomføringen av undervisningen med *Civilization V*. Undervisningsopplegget jeg så for meg i starten av prosjektet var også mest passende til videregående-elever.

I utgangspunktet er det elevene i den aktuelle klassen jeg har forsket på, men læreren er også å regne som et forskningsobjekt ettersom jeg intervjuet ham. Lærerens posisjon er annerledes enn elevenes ettersom han ikke var en del av fenomenet som ble forsket på, men en (deltakende)⁶⁶ observatør. Læreren tok ikke del i selve planleggingen av undervisningen, men hadde muligheten til å endre på opplegget om han skulle ha ønsket det, noe som ikke ble tilfellet. Læreren var min tidligere historielærer. Når det er en relasjon mellom forskeren og en observatør kan det ubevisst eller bevisst påvirke vurderingene som blir gjort både underveis og etter et feltarbeid.⁶⁷ Som jeg går inn på senere (under 4.6 observasjon) har jeg forsøkt å minimere denne påvirkningen. En annen utfordring er hvordan man skal håndtere en eventuell uenighet eller konflikt mellom partene. Dersom det oppstår en konflikt kan det påvirke forskningen enten ved at man står i konflikten eller unngår den. Jeg har forsøkt å holde meg så

⁶⁶ I spillprosjektet med *Dilemmaspiillet 9. april* var læren kun observatør, men i undervisningen med *Civilization V* var han med som ekstrahjelp.

⁶⁷ Halvorsen, *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (Oslo: Cappelen akademisk forlag, 2003).

nøytral som overhodet mulig i løpet av feltarbeidet, men jeg kan likevel ikke utelukke at læreren som observert kan ha påvirket meg, undervisningen og resultatene.

4.3 Intervjuene

Intervjuene med elevene ble gjennomført i to runder. Den første intervjurunden skulle egentlig foregå etter vi var ferdig med å spille *Civilization V*, men på grunn av forskyvninger i opplegget ble timen med *Dilemmasillet 9. april* gjennomført tidligere, og det ble dermed naturlig å gjennomføre denne intervjurunden først. Første intervjurunden handlet da om undervisningsopplegget med *Dilemmasillet 9. april* og om dataspill i undervisning generelt, mens den andre intervjurunden handlet om *Civilization V* og sammenligning av de to spillprosjektene.

Før elevene ble bedt om å melde seg til intervju informerte jeg dem om at de ville bli bedt om å delta i begge intervjurundene. Jeg ønsket å ha de samme elevgruppene i begge intervjurundene for å ha best mulig grunnlag for sammenligning. På dette tidspunktet presiserte jeg også at deltakelse i intervjuene var helt frivillig og at de kunne trekke seg når som helst. I utgangspunktet så jeg for meg 2 grupper med 4 informanter i hver. Jeg valgte denne mengden elever i hver gruppe fordi jeg tenkte det ville gi elevene et godt utgangspunkt til å ytre seg. Oppveiningene her gikk ut på at jeg ønsket å høre meningene til flest mulig elever, men at jeg samtidig måtte passe på at alle elevene som deltok i gruppeintervjuene følte seg komfortable med å dele sine meninger. Derfor ville jeg ikke ha for mange elever i hver intervjugruppe. Da det bare var 7 elever som meldte seg valgte jeg å gå for grupper på 3 og 4. Det er mulig at det hadde vært bedre med to grupper med 3 for å unngå variasjon i gruppesammensetningene, men samtidig var det ønskelig å få flest mulig perspektiver i intervjuene. For å minimere egen påvirkning av resultatene fra intervjuene ble intervjugruppene valgt tilfeldig. Trekning ble gjort ved å telle 1 og 2 på annenhver elev som hadde meldt seg. Rekkefølgen var den alfabetisk organiserte klasselisten.

Et intervju vil alltid bære preg av forskerens subjektivitet.⁶⁸ Forskerens påvirkning kommer gjerne som et resultat av å utforme spørsmålene og å styre samtalen. I tillegg kan intervjuet påvirkes av relasjonen mellom den som holder intervjuet og informantene. I første

⁶⁸ Christoffersen og Johannessen, *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (Bergen: Abstrakt forlag, 2012).

intervjurunde kan informantene ha opplevd det som skummelt å skulle snakke sammen foran en person de ikke kjente så godt, og i den andre intervjurunden kan noen ha opplevdd det som ubehagelig å reflektere rundt spillprosjektene når de hadde blitt bedre kjent med meg. I tillegg kan noen ha holdt tilbake kritiske tanker om spillprosjektene fordi de ikke ønsket å kritisere undervisningen foran meg. Informantene kan også ha påvirket hverandre. Det kan for eksempel være lett for å bare akseptere det en informant har sagt i stedet for å si seg uenig. Det kan også hende at noen ikke ønsker å si så mye på grunn av relasjoner til andre i gruppeintervjuet.

Alle intervjuene var semistrukturerte. Det innebærer at spørsmålene som var gjort klar på forhånd fungerte som et utgangspunkt for en relativt åpen samtale rundt det gitte temaet.⁶⁹ Det var altså ønskelig å bygge videre på interessante kommentarer selv om det ikke var en del av intervjuguiden. Likevel var det et poeng i å holde på noe av strukturen, slik at begge intervjugruppene kom innom temaene fra intervjuguiden. Dette ga et bedre utgangspunkt for å sammenligne diskusjonene fra de to gruppene.

For å kunne holde fokus på samtalen i intervjuene valgte jeg å ta opptak av intervjuene og å transkribere i ettertid. Å ta opptak av intervju krever skriftlig tillatelse av informantene. Det er også et krav om at informantene blir informert om ulike rettigheter de har, hva slags data som hentes og hvordan denne dataen blir lagret. Informantene fikk utdelt et skjema som vi gikk igjennom før første intervjurunde. Skjemaet er godkjent av NSD og ligger vedlagt til slutt. Opptaket ble gjennomført ved bruk av analog lydopptaker og har blitt lagret på denne lydopptakeren uten tilgang til nettverk. Jeg transkriberte lydopptakene i ettertid. Transkriberingen ble skrevet ordrett fra lydopptakene, med unntak av sensitive opplysninger som har blitt anonymisert. Alle referanser til intervjuene er anonymisert.

4.3.1 Intervjurunde 1 – *Dilemmasplet* 9. april

Den første intervjurunden ble gjennomført like etter undervisningstimen med *Dilemmasplet* 9. april. Dette kan være både en fordel og en ulempe, ettersom informantene hadde timen ferskt i minne, men de hadde kanskje ikke fått samlet tankene på dette tidspunktet. For å forberede informantene startet jeg hvert intervju med å be informantene skrive ned noen stikkord knyttet til hovedspørsmålene i intervjuene.

⁶⁹ Christoffersen og Johannessen, *Forskningsmetode for lærerutdanningene*, 79.

I første intervjurunde hadde jeg noen oppvarmingsspørsmål før jeg begynte med hovedspørsmålene. Oppvarmingsspørsmålene var blant annet: har dere spilt dataspill før? Har dere spilt noe lignende til disse spillene? Hvilke spill spiller dere til vanlig? Hoveddelen av intervjuet startet med spørsmål om hva informantene likte og ikke likte med undervisningen med *Dilemmaspillet 9. april*. Dette er et ganske stort spørsmål å starte med, men tanken var at dette ville åpne for kommentarer som jeg kanskje ikke ville fått hvis jeg stilte for spesifikke spørsmål. Jeg brukte svarene fra dette første spørsmålet som et utgangspunkt for videre diskusjon. Når jeg opplevde at elevene var ferdig med å diskutere de ulike temaene, tok jeg diskusjonen videre til de forberedte spørsmålene i intervjuguiden. Her er spørsmålene i intervjuguiden:⁷⁰

1. Hva synes dere om undervisningen vi har hatt med *Dilemmaspillet 9. april*?
2. Følte dere at dere lærte noe av å spille *Dilemmaspillet 9. april*? – eksempler?
3. Stoppet dere opp og tenkte over historiske hendelser i spillet ditt mens dere spilte? – eksempler?
4. Hvordan forholdt dere dere til den reelle historien når dere spilte *Dilemmaspillet 9. april*?

4.3.2 Intervjurunde 2 – *Civilization V* og sammenligning av spillene

Denne intervjurunden ble holdt uken etter vi hadde hatt siste spilløkt med *Civilization V*. Disse intervjuene ble gjennomført mens klassen hadde historietime, der de skrev på oppgaven til *Civilization V*. Også denne gangen ba jeg informantene om å notere noen stikkord til hvert av spørsmålene fra intervjuguiden. Ettersom informantene i disse intervjugruppene hadde vært med på den første intervjurunden, anså jeg det ikke som nødvendig å ha åpningsspørsmål for å varme opp denne gangen. Det var også en del flere spørsmål i denne runden, og jeg ønsket ikke at intervjuene skulle ta for lang tid. På samme måte som med forrige runde startet jeg med et relativt åpent spørsmål der elevene kunne kommentere hva de likte og ikke likte med undervisningen med *Civilization V*. Også her brukte jeg svarene deres som springbrett til andre interessante temaer. Spørsmålene fra intervjuguiden ble dermed besvart når de naturlig dukket

⁷⁰ Alle intervjuguidene ligger også vedlagt. Ettersom det ikke er så mange spørsmål i intervjuguidene har jeg tatt de med i sin helhet her. Dette er også gjort for å enkelt kunne se sammenhengen mellom den metodiske planleggingen og temaene som ble undersøkt.

opp i diskusjonen, og ikke i en fast rekkefølge. En del av spørsmålene i intervjuguiden ble overført fra den første intervjurunden for å kunne sammenligne svarene. Intervjuguiden var som følger.

1. Hva synes dere om undervisningen vi har hatt med *Civilization V*?
2. Hva synes dere om vanskelighetsgraden på spillet?
3. Følte dere at dere lærte noe av å spille *Civilization V*? – eksempler?
4. Stoppet dere opp og tenkte over historiske hendelser i spillet ditt mens dere spilte? – eksempler?
5. Ble dere på noe tidspunkt så opptatt av å nå mål i spillet at dere ikke tenkte over historiske sammenhenger i lengre perioder?
6. Hva synes dere om oppgaven vi knyttet opp mot *Civilization V*?
7. Er dere mest positiv til kommersielle dataspill eller læringsspill?
8. Likte dere best undervisningen med *Civilization V* eller *Dilemmaspillet 9. april*?
Hvorfor?
9. Hva synes dere om at skolen tar ting som dere synes er kjekt hjemme og prøver å bruke det i en undervisningssetting?

4.3.3 Intervju med lærer

Intervjuene med læreren ble også gjennomført i to runder, etter hvert av undervisningsoppleggene. Temaet for intervjuene med læreren var hans observasjon av de to spillprosjektene. Læreren fikk på samme måte som elevene, mulighet til å gjøre seg noen tanker om spørsmålene i intervjuguiden før intervjuene begynte. Lærerintervjuene var også semistrukturert.

Det første intervjuet med læreren hadde to mål. Jeg ønsket å høre litt om hans tidligere erfaringer med dataspill i undervisning og holdning til det. I tillegg ville jeg vite hva han hadde observert i undervisningsøkten med *Dilemmaspillet 9. april*. I undervisningen med *Dilemmaspillet 9. april* var læreren bare observatør. Se intervjuguide under.

1. Har du brukt dataspill i undervisning før?
2. Hva er din holdning til dataspill i historieundervisning?

3. Hva er dine tanker om dataspill som er ment for undervisning og har du brukt slike spill før?
4. Hva har du notert deg angående timen du nettopp observerte?
5. Er det noe du synes jeg kunne gjort annerledes?
6. Hva synes du om *Dilemmaspillet 9. april*? – Er det et spill du selv kunne brukt i undervisning?
7. Opplevde du at elevene var engasjert i denne timen?

I den andre intervjurunden ønsket jeg å få innsikt i lærerens observasjoner av undervisningen med *Civilization V* og hans tanker om de to typene dataspill som ble brukt. For sammenligningens skyld er noen av spørsmålene i første og andre intervjurunde lik. Se intervjuguide under.

1. Hva har du notert deg angående timene du observerte med *Civilization V*?
2. Er det noe du synes jeg kunne gjort annerledes?
3. Hva synes du om *Civilization V*? – Er det et spill du selv kunne brukt i undervisning?
4. Har du noen tanker om mulige problemer/utfordringer ved å bruke *Civilization* og lignende underholdningsspill?
5. Opplevde du at elevene var engasjert mens de spilte *Civilization V* og opplevde du at engasjementet var større eller mindre sammenlignet med *Dilemmaspillet 9. april*?
6. Opplevde du at elevene klarte å spille *Civilization V* på et greit nivå?
7. Hva synes du om å knytte spillingen opp mot en oppgave?
8. Har du noen tanker om andre vurderingsformer man kunne brukt i et spillprosjekt med *Civilization V*?

4.4 Spørreundersøkelsene

Spørreundersøkelsene ble gjennomført like før intervjuene. Elevene som deltok på intervjuene hadde også muligheten til å delta på spørreundersøkelsene. Intervjuene og spørreundersøkelsene skulle utfylle hverandre med tilbakemeldinger om undervisningen med *Dilemmaspillet 9. april* og *Civilization V*, og diverse andre forhold rundt dataspill i historieundervisning. Spørreundersøkelsene var anonyme. Dette er viktig for å sikre mest mulig ærlige svar. Elevene ble informert om dette på forhånd, og ble minnet på om at ærlige svar er

det som ville hjelpe meg mest i forskningsprosjektet. Dette stod også inne på selve spørreundersøkelsen. I tillegg var det presisert i introen til spørreundersøkelsen at svarene ikke kom til å påvirke elvenes forhold til læreren. Spørreundersøkelsene ble gjennomført i løpet av historietimene, men det var selvsagt frivillig å delta.

Spørreundersøkelsen hadde lignende spørsmål som de i intervjuene. Altså var det én spørreundersøkelse som hovedsakelig handlet om undervisningen med *Dilemmaspillet 9. april* og én spørreundersøkelse som handlet om *Civilization V* og sammenligning av de to undervisningsoppleggene. I tillegg til disse hovedtemaene hadde jeg noen spørsmål om ulike forhold rundt bruken av dataspill i undervisning. Se vedlegg for fullstendig spørreskjema.

Å utforme gode spørsmål er helt essensielt for en god spørreundersøkelse.⁷¹ Jeg forsøkte å gjøre spørsmålene så enkle og presise som mulig for å unngå forvirring og mulige feilkilder. Likevel så jeg i ettertid at noen av spørsmålene ble litt tvetydige. Jeg går inn på de spesifikke spørsmålene og hva som kan ha skapt forvirring når jeg går igjennom de ulike spørsmålene i hoveddelen. Jeg benyttet meg av et prekodet spørreskjema. Det betyr at alle spørsmålene hadde svaralternativer.⁷² Det var ikke nødvendig med åpne spørsmål i denne situasjonen ettersom jeg også gjennomførte intervjuer. Noen spørsmål var ja-nei spørsmål og varianter av det, med mulighet for å svare «vet ikke», mens andre spørsmål hadde svaralternativer i en skala fra 1-6.

Det er flere faktorer som kan påvirke kvaliteten på spørreundersøkelser. Det er fort gjort å lage for generelle spørsmål som gir ulike svar ut ifra hvordan informantene tolker spørsmålet. Det er dermed viktig å bruke tydelige begreper som ikke åpner for tvetydige spørsmål. Line Christoffersen og Asbjørn Johannessen kommenterer blant annet viktigheten av at svaralternativene ikke er overlappende.⁷³ Med dette menes det at ulike kategorier må være gjensidig utelukkende. Når man former svaralternativer er det også viktig å få med så mange relevante kategorier som mulig. Hvis ikke kan informantene ende opp med å velge mellom alternativ de ikke kjenner seg igjen i. En sentral diskusjon i utforming av spørreundersøkelser er hvorvidt man bør inkludere et svaralternativ for de som ikke vet hva de skal svare, eller ikke ønsker å svare. Statsviter Jon A. Krosnick og sosiolog Stanley Presser viser til flere studier som hevder at reliabiliteten til undersøkelsene ikke blir negativt påvirket av å inkludere «vet ikke»

⁷¹ Christoffersen og Johannessen, *Forskningsmetode for lærerutdanningene*, 129

⁷² Christoffersen og Johannessen, *Forskningsmetode for lærerutdanningene*, 130

⁷³ Christoffersen og Johannessen, *Forskningsmetode for lærerutdanningene*, 132

som et svaralternativ.⁷⁴ Nøytrale svaralternativer ble heller sett på som en styrke, ettersom respondenter uten en formening eller tilstrekkelig kunnskap om temaet, ikke påvirket resultatene til de som ønsket å svare. Jeg har derfor inkludert «vet ikke» som et alternativ i alle spørsmålene med svaralternativ.

I etterkant oppdaget jeg en utfordring knyttet til spørsmålene med skala. Min tankegang var at det ville være greit for elevene å vurdere spørsmål med skala i et terningkast-format fra 1 til 6. Denne skalaen er problematisk i situasjoner der det er nyttig med et nøytralt svaralternativ. Dette har gjort at noen av spørsmålene i skjemaet tvang elevene til å ta en negativ eller positiv stilling i situasjoner hvor de egentlig helst ville være nøytrale. Disse spørsmålene er derfor ikke like nøyaktige som de kunne ha vært med et nøytralt alternativ. På grunnlag av dette har jeg valgt å se vekk ifra noen spørsmål der resultatene kan ha blitt påvirket av dette. Noen spørsmål er likevel tatt med ettersom noen resultater var såpass entydige at en nøytral kategori ikke ville påvirket resultatene i noe særlig grad. Det er likevel viktig å notere seg at disse spørsmålene kommer med asterisken som er nevnt over.

Spørreundersøkelsene er ganske omfattende med mange spørsmål. Den første spørreundersøkelsen har 26 spørsmål og den andre 34. For at en spørreundersøkelse skal ha noe for seg, må den kunne svare på problemstillingen.⁷⁵ Dette er noe av grunnen til at jeg har tatt med så mange spørsmål. Som jeg kom inn på i starten av dette kapittelet hadde jeg en åpen tilnærming til feltarbeidet og datainnsamlingen. Derfor gikk jeg for å skaffe bred dekning ved å stille mange ulike spørsmål med forskjellige vinklinger. Det kan være en ulempe å ha så mange spørsmål da respondentene kan miste fokus og interesse,⁷⁶ men ettersom det ble satt av tid i historietimene for at elevene skulle gjennomføre spørreundersøkelsene så jeg ikke på det som et stort problem.

4.5 Analyse av oppgavene

Som tidligere nevnt, skrev elevene en oppgave knyttet til undervisningen med *Civilization V*.⁷⁷ Jeg har valgt å bruke disse oppgavene som en del av datainnsamlingen. Målet med oppgaven

⁷⁴ Krosnick og Presser, «Question and Questionnaire Design».

⁷⁵ Christoffersen og Johannessen, *Forskningsmetode for lærerutdanningene*.

⁷⁶ Christoffersen og Johannessen, *Forskningsmetode for lærerutdanningene*.

⁷⁷ Jeg gjør rede for oppgaven i kapittel 5.

var å få innblikk i elevenes evne til å reflektere rundt historiske elementer ved *Civilization V* og deres sammenligner av hendelser i spillet og realhistorien. Læreren trakk ut 10 tilfeldige oppgaver. Dette antallet ble valgt for å begrense datamengden, men samtidig gi en god representasjon av hele klassen. Så lenge man ikke analyserer oppgavene til hele klassen, er det alltid mulig at oppgavene som ble trukket ikke er representative. Likevel er det sannsynlig at et antall på 10 oppgaver har gitt en relativt god innsikt i variasjonen på oppgavesvarene og det generelle nivået klassen lå på. I tillegg til å analysere noen av oppgavene fikk jeg se karakteroversikten til hele klassen.

I utgangspunktet var det et poeng å gjøre oppgavene anonyme før jeg leste de for å kunne analysere de uten å være påvirket av hvem som hadde skrevet oppgaven. Jeg innså fort at det ikke var noe poeng i å holde oppgavene anonyme for meg selv. Jeg skjønnte nemlig hvilke elever som hadde skrevet de ulike oppgavene ut ifra tema og hva slags sivilisasjon de skrev om. I ettertid har jeg innsett at dette kan være en fordel heller enn en ulempe. Ved å kople elevoppgavene opp mot mine erfaringer fra undervisningen og ved å se på elevenes kommentarer fra intervjuene, har jeg fått innsikt i noen elevers erfaringer gjennom hele spillprosjektet. Jeg har også fått muligheten til å sammenligne noen elevers kommentarer fra intervjuene med deres oppgaver, noe som har bidratt til noen interessante refleksjoner rundt engasjement og læring.

Christoffersen og Johannessen omtaler dokumentanalyse slik: «Dokumentanalyse tar altså for seg levninger fra fortiden som analyseres ut ifra det ståstedet forskeren har.⁷⁸ Her handler det om å undersøke dokumenter som skal kunne gi svar på de spørsmålene og problemene som er gitt av forskeren. Christoffersen og Johannesen skriver videre at problemstillingen – forskerens ståsted – er helt sentral for analysen og avgjør dokumentets verdi.⁷⁹ I min analyse av elevoppgavene var jeg ute etter å finne ut hvordan elevene hadde løst oppgavene og hva svarene kunne si om undervisningen med *Civilization V*.

Det finnes ulike måter å gjennomføre dokumentanalyse på. I forskning på utdanning er det vanligst å bruke case- eller aksjonsforsknings- formatet. I dette tilfellet var det mest aktuelt å bruke caseformatet ettersom jeg ønsket å gå i dybden på et fenomen og ikke se på ulike undervisningstiltak. Casen er avgrenset til spillprosjektet med *Civilization V* og er basert på 10

⁷⁸ Christoffersen og Johannessen, *Forskningsmetode for lærerutdanningene*, 88.

⁷⁹ Christoffersen og Johannessen, *Forskningsmetode for lærerutdanningene*, 88.

analyseenheter i form av elevoppgaver knyttet til prosjektet. Å gjennomføre en tekstanalyse går ut på å dele opp biter av et dokument og tolke disse bitene i en relevant kontekst.⁸⁰ I min analyse gikk dette ut på å notere interessante utsagn i elevtekstene og å sette dem inn i konteksten av undervisning med *Civilization V*. Interessante utsagn kunne i denne konteksten være elever som kom med kreative og gode sammenligninger mellom spillet og realhistorien. Det var også relevant å komme fram til noen karakterer på oppgavene og sammenligne karakterene med hva disse elevene rapporterte fra selve spillingen. I tillegg til å si noe om undervisningen med *Civilization V* kunne oppgavesvarene si noe om oppgaven i seg selv og hvor godt den fungerte i samspill med undervisningen.

Læreren og jeg samarbeidet om analysen av oppgavene. Vi leste oppgavene hver for oss og skrev kommentarer for hver oppgave og ga dem en karakter fra 1-6. Deretter diskuterte vi funnene våre sammen og kom fram til en felles karakter. Med unntak av 2 oppgaver hvor vi hadde gitt litt forskjellige karakterer, var vi stort sett enig om karakterene. I diskusjonen viste det seg at vi også hadde gitt elevene svært like begrunnelser. Grunnen for dette er nok at vi samarbeidet gjennom hele prosjektet og hadde ganske sikkert lignende forventninger til hva elevene skulle få ut av prosjektet.

4.6 Observasjon

Observasjon er en sentral del av forskning på undervisning. Det er i klasserommet ting skjer og mye av det kan være vanskelig å rapportere gjennom spørreundersøkelser og intervju. I denne oppgaven vil jeg derfor tilføye mine egne observasjoner der det er relevant. Observasjoner er ikke alltid den sikreste kilden til presise data, men kan bidra med relevante eksempler og refleksjoner så lenge visse forhåndsregler er tatt.⁸¹ I denne oppgaven har jeg benyttet meg av deltakende observasjon. Det er annerledes enn vanlig observasjon på den måten at man selv tar del i det fenomenet man ønsker å studere. I en slik setting er det som regel ikke mulig å notere underveis. Jeg skrev derfor ned detaljerte referater etter hver time. Det vil uansett være en stor grad av subjektivitet i observasjon, men ved å skrive referat begrenser man muligheten for å huske feil fra timene. Jeg kommer ikke til å gå igjennom referatene, men vil bruke observasjonene som suppleringsmateriale til de andre metodene i diskusjonsdelen.

⁸⁰ Christoffersen og Johannessen, *Forskningsmetode for lærerutdanningene*, 94.

⁸¹ Halvorsen, *Å forske på samfunnet*, 84.

I tillegg ba jeg den andre læreren som også observerte om å skrive ned notater etter hver time. Vi sammenlignet og diskuterte observasjonene våre etter hver time. Ettersom noen av lærerens observasjoner og tanker kommer til å være en del av denne oppgaven er det nødvendig å gå litt inn på hans påvirkning. Læreren har tidligere erfaring med dataspill og undervisning og har derfor i utgangspunktet mer kunnskap enn meg når det kommer til slike spillprosjekter. Det var derfor en slags kompetanse-skjevhet i diskusjonene. Jeg har forsøkt å skille mine observasjoner fra hans ved å skrive ned refleksjoner før jeg diskuterte med han, men det er likevel mulig at noen av mine tanker om spillprosjektene er påvirket av denne læreren. I hoveddelen vil jeg involvere noen av lærerens kommentarer og perspektiver på dataspill i historieundervisning, men ikke uten å problematisere disse perspektivene.

4.7 Dataspillene

Før jeg beskriver de to dataspillene vil jeg først begrunne hvorfor jeg valgte å bruke disse to spillene i feltarbeidet. Det er i hovedsak to grunner til at jeg valgte å bruke *Civilization V*. Den første grunnen er at jeg har mye erfaring med dette spillet. Skaug mfl., påpeker at læreren må kunne mye om spillet hen skal undervise med.⁸² I tillegg hadde jeg lenge tenkt at *Civilization V* kunne fungere godt i historieundervisning fordi det inneholder ganske mange historiske elementer. Skolen jeg gjennomførte spillprosjektet på hadde allerede installert den tidligere versjonen av *Civilization*, *Civilization IV*. I utgangspunktet tenkte jeg det ville gå fint å bruke den versjonen av spillet, men etter at jeg hadde testet det ut kom jeg frem til at dette spillet ikke ville fungere like bra i undervisningen som den nyere versjonen. Det er fordi den eldre versjonen er mindre intuitiv å spille og fordi grafikken er betydelig dårligere enn ved den nyere versjonen, noe jeg så for meg ville negativt påvirke elevenes spillopplevelse. Det finnes også en nyere versjon av *Civilization*, men det ville vært for dyrt å kjøpe 15 lisenser for dette spillet. I tillegg er denne versjonen noe mer komplisert enn de tidligere versjonene, som er ganske kompliserte fra før av.

Før dette masterprosjektet hadde jeg allerede undervist en gang med *Dilemmaspiillet 9. april*. Dette var en time jeg var ganske fornøyd med, men som jeg også ønsket å gjøre noen endringer på. Jeg så derfor på dette masterprosjektet som en mulighet til å videreutvikle min undervisning

⁸² Skaug mfl., *Spillpedagogikk*.

med dette spillet. I tillegg var det et poeng i dette prosjektet å sammenligne et læringsspill og et kommersielt dataspill. Ettersom jeg allerede hadde trening i å bruke *Dilemmaspillet 9. april* og siden det er et av de eneste historiske læringsspillene jeg kjenner til, var det et naturlig valg for feltarbeidet i dette prosjektet.

4.7.1 *Civilization V*

Civilization V er et strategispill som er laget for underholdning. Spillet går ut på å utvikle en sivilisasjon fra den første byen som opprettes i tiden rundt jordbruksrevolusjonen, til nåtiden med et moderne samfunn og flere byer. Spillerne må ta avgjørelser om hvor de vil plassere byene sine, diplomatiske forhold og teknologisk utvikling. Spillet kan minne noe om en avansert form av brettspillet *Risk*, i hvert fall om man ønsker å avansere sin sivilisasjon gjennom krigføring.

Spilleren kan vinne på flere måter. Militær og vitenskapelig seier er de to vanligste seierformene. Man oppnår disse målene ved å enten erobre andre sivilisasjoner, eller å ha forsket på mest teknologier. I tillegg er det mulig å vinne en kulturell og en religiøs seier. Hvordan man vinner spillet var ikke et stort fokus i undervisningen ettersom ingen ville komme så langt i spillet at det hadde noe å si. Det var hva elevene opplevde på reisen som betydde noe. Her var det for mange utfordrende nok å bare skulle overleve de mange farene som kom deres vei. Andre sivilisasjoner kan nemlig ønske å erobre dine landområder. Det er også like mulig at indre konflikter fører til sivilisasjonens fall. En avgjørende mekanikk i spillet er din befolkningens tilfredshet. Dersom du ikke klarer å holde befolkningen tilfreds risikerer du at sivilisasjonen din stagnerer og at det blir opprør.

Hvordan man forholder seg til andre sivilisasjoner er også avgjørende for spillets gang. Det er flere muligheter for interaksjon med andre sivilisasjoner. Man kan blant annet handle og bytte ressurser, inngå forskningsavtaler og ulike allianser. Man kan også gå til krig mot andre sivilisasjoner, men dette er noe man må tenke nøye gjennom da det bringer med seg mange negative følger. Akkurat som i virkeligheten, koster det masse å gå til krig. Produksjonen i sivilisasjonen din vil i hovedsak handle om å produsere midler til krigen, i stedet for å utvikle sivilisasjonen. Krig bringer også med seg misnøye blant befolkningen som igjen bremser vekst og teknologisk utvikling. Du risikerer også å ødelegge relasjoner med andre sivilisasjoner som

ikke er tilhengere av krigen. Alle disse negative konsekvensene må veies nøye opp mot verdien av nye landområder og de nye ressursene du ønsker å kapre.

4.7.1 Dilemmaspeillet 9. april

Dilemmaspeillet 9. april er laget av universitetet i Aarhus og er ment for undervisning på ungdomsskole og videregående. I dette spillet fungerer man som Danmarks statsminister under Tysklands invasjon av Danmark i andre verdenskrig. Spillet er tekstbasert og presenterer informasjon om situasjonen og veien videre. Spillet starter kvelden 8. april 1940. Denne kvelden blir man informert om at tyske tropper har stasjonert seg nær den danske grensen. Som statsminister må man velge hvordan man skal reagere på dette. Man kan forhøre seg med ulike ministre, men det endelige valget står på deg. I første omgang handler valgene om hva man vil gjøre med det danske militæret. Etter hvert må man bestemme hva man skal gjøre med regjeringen og kongefamilien.

Hvert valg har flere konsekvenser. Motstand mot tyskerne forverrer forholdet til Tyskland, men forbedrer forholdet til de allierte. Motstand vil føre til flere drepte tyske soldater, men også flere døde danske soldater og sivile. Det vil også være vanskeligere å sikre selvstyre under okkupasjonen dersom du ikke overgir deg raskt nok. Slike konsekvenser må man tenke på gjennom hele spillet. I tillegg må man avgjøre om regjeringen og kongen skal fortsette kampen i eksil, eller om det beste er å samarbeide med okkupasjonsmakten. Gjennom hele spillet er det tydelig på alle ministre at militær motstand ikke er holdbart og at man på et tidspunkt må ta stilling til et okkupert Danmark. For hver utvikling blir man presentert med informasjon om den oppdaterte situasjonen. Når spillet tar slutt får man en fortelling om situasjonen man endte i og hvordan okkupasjonen av Danmark utspilte seg videre gjennom krigen ut ifra utgangspunktet som er gitt av spillerens valg. De ulike fortellingene er utarbeidet av danske historikere som har forsøkt å lage så virkelighetsnære scenarioer som mulig.

5 Undervisningen med *Civilization V* og *Dilemmaspillet 9. april*

I dette kapittelet går jeg inn på selve undervisningen med *Civilization V* og *Dilemmaspillet 9. april* og ser på ulike praktiske forhold knyttet til en slik type undervisning. Først redegjør jeg for hvordan jeg gjennomførte timene med de to spillene, og kommer med noen kommentarer på hva som kunne ha blitt gjort annerledes fra et pedagogisk perspektiv. Deretter ser jeg på ulike praktiske og tekniske forhold som kan skape utfordringer med slike spillprosjekt. Her går jeg inn på generelle utfordringer knyttet til dataspill i undervisning, som tid, lærere og spillkompetanse og nødvendig utstyr.

5.1 Oppgaven til *Civilization V*

Et sentralt element ved undervisningen med *Civilization V* er oppgaven elevene skulle skrive etter at de hadde spilt. Derfor redegjør jeg for denne oppgaven før jeg går igjennom undervisningsopplegget. Elevene kunne velge mellom 4 spørsmål i oppgaven. Alle elevene skulle skrive hver sin oppgave, men kunne samarbeide med gruppen sin om å ta notater underveis. Et mål med oppgavene var å knytte spillet opp mot realhistorien. I tillegg skulle oppgaven fungere som en måte å veilede elevene sin refleksjon både underveis og etter spillingen. De to første oppgavene ble knyttet til kompetansemålet «utforske menneskers handlingsrom og valgmuligheter i konfliktsituasjoner og vurdere konsekvenser av valgene de har tatt».⁸³ Oppgavene ble formulert slik:

1. Hva måtte du tenke på når du etablerte byer i *Civilization V*? Sammenlign dine vurderinger i spillet med hvordan en ekte by er plassert. Eksempel: hvordan er plasseringen på en av dine byer i forhold til Bergen og hvorfor ligger Bergen der den gjør? Du kan velge by selv.
2. Hva skaper uro i en sivilisasjon? Se på hvilke faktorer som kan påvirke tilfredsheten til innbyggerne i sivilisasjonen din i *Civilization V* og sammenlign med en sivilisasjon/nasjon/keiserrike osv. som har gjennomgått store utfordringer utenfor spillet. Mange store sivilisasjoner har falt sammen, hvorfor og hvordan? Tenk på folkets tilfredshet, styring av statskassen, tilgjengelighet på goder og mat osv.

⁸³ Utdanningsdirektoratet. «kjerneelementer.»

Oppgave 3 og 4 ble formulert slik og kan knyttes til disse kompetansemålene:

3. Se på måten plassering av ressurser, områdets natur og klima påvirker utviklingen av din sivilisasjon og diskuter hvordan dagens verdensbilde kan forklares ut ifra de nevnte faktorene. Tenk på tilgjengelig på mat og vann, og mulighet for utvikling. Med dagens verdensbilde tenker jeg på styrkeforhold mellom ulike verdensdeler og teknologisk utvikling.
 - *Drøfte i hvilken grad utviklingen i ulike perioder har vært preget av brudd eller kontinuitet, og vurdere hva som gjør en hendelse i fortiden betydningsfull.*
 - *Vurdere hvordan mennesket har forholdt seg til naturen, forvaltet og brukt ressurser og bruke historiske perspektiver i samtale om bærekraftige løsninger.*⁸⁴

4. Velg ut minst 3 teknologier fra teknologi-treet i Civilization V som du synes er spesielt sentrale i utviklingen til dagens samfunn. Redegjør for hvilke konsekvenser disse teknologiske utviklingene hadde for verdenssamfunnet. I din redegjørelse ønsker jeg at du bruker bonusene som spillet gir deg etter å ha fullført de teknologiene du har valgt til å diskutere konsekvensene. Synes du spillet viser viktigheten av de teknologiske utviklingene du har valgt?
 - *Drøfte i hvilken grad utviklingen i ulike perioder har vært preget av brudd eller kontinuitet, og vurdere hva som gjør en hendelse i fortiden betydningsfull.*
 - *Reflektere over hvordan teknologiske omveltninger fra den industrielle revolusjonen til i dag har endret menneskers liv og formet forventninger til fremtiden.*⁸⁵

5.2 Undervisningen med *Civilization V*

Før jeg tok over undervisningen brukte jeg tid på å bli kjent med klassen og observerte noen timer. I denne observasjonsperioden informerte jeg også elevene om det kommende spillprosjektet og ba klassen om å se en Youtube-video som det første steget i å lære seg *Civilization V*. Skolen jeg gjennomførte spillprosjektet på hadde et eget gaming-rom med nok PC-er til at elevene kunne spille i grupper på 2-3. I tillegg hadde gaming-rommet en storskjerm som jeg kunne bruke til å vise elevene ulike ting ved spillet.

⁸⁴ Utdanningsdirektoratet. «kjerneelementer.»

⁸⁵ Utdanningsdirektoratet. «kjerneelementer.»

Civilization V er et ganske komplisert dataspill med mange ulike regler og dynamikker. Hele den første uken var derfor satt av til å lære spillet. Opplæringen skjedde i flere faser. Først gikk jeg igjennom et par runder i starten av *Civilization V* hvor jeg viste elevene hvordan spillet fungerer og diskuterte strategiske valg jeg tok underveis. Resten av timen gikk til frispilling der jeg og den andre læreren hjalp gruppene underveis. Neste timen startet også med noe informasjon fra meg, men også her ble det lagt vekt på å la elevene prøve seg fram selv. I første time var det store nivåforskjeller mellom de få som hadde spilt slike strategispill før og resten som hadde lite eller ingen erfaring med slike spill. Mot slutten av neste time hadde nivåforskjellene blitt betydelig mindre og mange av elevene virket å ha fått en grunnleggende forståelse av spillet og spillmekanikkene. Det var riktig nok noen elever som fremdeles slet med spillet. På slutten av siste opplæringstime informerte jeg om at vi i neste time skulle begynne med selve prosjektet og å se på oppgavene knyttet til spillingen.

I denne fasen av spillprosjektet skulle elevene samle erfaringer fra spillingen som de kunne bruke til oppgaven de skulle skrive i etterkant. Denne fasen startet med en gjennomgang av oppgaven og informasjon om hvordan elevene skulle forholde seg til oppgaven mens de spilte. Elevene trengte ikke bestemme seg for hvilken oppgave de ville skrive før etter de var ferdig å spille. Jeg tipset derfor elevene om at det ville vært lurt å notere litt til alle oppgavene. I tillegg til gjennomgangen av oppgaven, tok jeg en siste forklaring på hovedmekanismene ved spillet. Denne gangen fokuserte jeg på det store bildet i spillet og hvordan elevene skulle tenke strategisk med et langsiktig perspektiv. Dette gikk hovedsakelig ut på at gruppene måtte ha en visjon for sivilisasjonen deres. Elevene måtte spille på minimum normal vanskelighetsgrad, slik at de skulle møte reell motstand fra KI-en⁸⁶ og oppleve noen av utfordringene fra realhistorien. Elevene fikk også beskjed om at gruppene måtte ha en som tok notater og at denne rollen måtte være på rulling. Denne delen av prosjektet med spilling varte i 2 uker, med 4 økter på 90 minutter.

Etter spill-delen av prosjektet var det satt av tid på skolen til å skrive på oppgavene. I starten av første økt med oppgaveskriving gikk jeg på nytt igjennom de ulike oppgavealternativene og svarte på spørsmål fra elevene. Her gikk også inn på kompetansemålene knyttet til hver oppgave. For mange elever gikk det mye tid til å velge oppgave. Det var egentlig tenkt at

⁸⁶ I dataspill er motstanderne styrt av en KI (kunstig intelligens) når du ikke spiller online, mot andre mennesker.

elevene skulle skrive resten av oppgaven hjemme etter én økt med skriving på skolen. Men ettersom mange av elevene ikke hadde kommet så langt og mange hadde behov for veiledning, ble det bestemt at elevene skulle få enda en økt med skriving på skolen. I begge øktene med oppgaveskriving hadde elevene behov for en del hjelp. Elevene jeg snakket med trengte stort sett hjelp til hva de skulle sammenligne spillet med, altså hva fra den realhistorien som var aktuelt for deres erfaringer fra spillet. Ved slutten av andre økt med skriving nærmet de fleste elevene seg en ferdig oppgave.

Etter å ha gått gjennom undervisningen med *Civilization V* har jeg gjort meg noen tanker om et slikt spillprosjekt. Akkurat her går jeg bare inn på selv undervisningen og mine tanker om den, mens i hoveddelen (kapittel 6-9) vil jeg se på hva datainnsamlingen kan si om dataspill og historieundervisning. Noe av det første jeg erfarte i undervisningen er at man mister oppmerksomheten til veldig mange elever med en gang de får tilgang til spillet. Så hvis man skal ha en felles gjennomgang av et eller annet kan det være lurt å gjøre dette før elevene får skru på PC-ene. En annen ting som ble veldig tydelig var at det er svært travelt i starten. Mange elever trenger hyppig hjelp med spillet. Selv om vi var to lærere i dette prosjektet følte vi begge at vi løp konstant fra gruppe til gruppe for å hjelpe. Til vanlig vil man gjerne ikke være to lærere og da vil det nødvendigvis bli enda travlere. Det kan derfor være en idé å bruke *Civilization V* som en del av et tverrfaglig prosjekt der du kan ha flere lærere med i undervisningen.

Skaug mfl. er tydelig på at man trenger å en faglig innramming på et spillprosjekt for at elevene skal lære noe av spillingen.⁸⁷ Dette er noe jeg også erfarte i dette prosjektet. En faglig innramming på et spillprosjekt betyr ikke at man nødvendigvis må ha en oppgave, men man bør ha noe opplegg som får elevene til å reflektere over spillet både underveis og i etterkant. Jeg valgte å bruke en skriftlig oppgave for å få dette til, men det er fullt mulig å ta i bruk andre metoder, som muntlige diskusjoner. Da kunne man for eksempel ha spilt i kortere intervaller der man diskuterer progresjonen sammen med elevene i plenum. Når vi spilte med oppgavene som utgangspunkt brukte jeg tid i starten av hver time til å gå igjennom noen viktige aspekter ved spillet, samt hvordan det hadde sammenheng med oppgavene. Hva jeg fokuserte på var avhengig av hva elevene hadde spurt om i de foregående timene. I den siste timen med spilling oppfordret jeg elevene til å teste ut ulike ting i spillet som de ikke hadde prøvd ut enda. Dette gjaldt spesielt dem som enda ikke hadde gått i krig mot andre sivilisasjoner. Poenget var at de

⁸⁷ Skaug mfl., *Spillpedagogikk*.

skulle få erfare konsekvensene av de ulike tingene de ikke hadde gjort i spillet enda. Helt mot slutten av siste time satt jeg av tid til å ta bilder av brukergrensesnittet⁸⁸ i spillet. Denne informasjonen kunne de ha nytte for i oppgaven deres. Dette gjaldt blant annet informasjon om statskassen, tilfredshet blant innbyggerne, hvilke bygninger de hadde bygget. En siste ting som er verdt å nevne er at elevene kommer i all sannsynlighet til å trenge hjelp med oppgaveskrivingen, og det bør settes av tid på skolen til å jobbe med dette.

5.3 Undervisningen med *Dilemmaspillet 9. april*

Jeg startet undervisningstimen med *Dilemmaspillet 9. april* med en kort presentasjon der jeg gikk igjennom konteksten til spillet. Dette innebar å fortelle om situasjonen i Europa like før andre verdenskrig. Jeg satte deretter fokuset på invasjonen av Norge og Danmark. Jeg unnlot å fortelle hva som skjedde under selve invasjonen på dette tidspunktet, men snakket om hvorfor det skjedde og sammenlignet situasjonene i de to landene. Gjennomgangen av selve invasjonen sparte jeg til etter elevene hadde prøvd ut spillet selv.

Før elevene tok opp spillet viste jeg startsidene til spillet (på nett) og forklarte hva spillet går ut på og litt om hvordan det fungerer. Jeg forklarte også at selv om spillet handler om Danmark, kan man likevel godt tenke at *Dilemmaspillet 9. april* handler om invasjonen av Norge, da scenarioene passer ganske bra for begge situasjonene. Jeg ba elevene om å sette seg godt inn i hver situasjon før de tok valgene. Elevene kunne velge selv om de ville spille individuelt eller i par, men jeg anbefalte dem å teste det ut selv, og så heller diskutere valgene med sidemannen. De fleste elevene spilte gjennom spillet mer enn 1 gang. Etter at elevene hadde spilt i omtrent 20 minutter gikk vi gjennom scenarioene de hadde opplevd sammen. Deretter spilte vi gjennom spillet i plenum der vi ble enig om hvert valg. For hvert dilemma forklarte jeg kjapt situasjonen og valgalternativene vi hadde. Jeg spurte så elevene om hvilket alternativ de foretrakk og hvorfor de tenkte slik.

I siste delen av timen hadde jeg en kort presentasjon om den reelle invasjonen av Norge og Danmark under andre verdenskrig. Her hørte jeg først med elevene om hva de kunne om dette og bygget på det de sa. Til slutt tok jeg en liten refleksjon rundt kontrafaktisk historie og hva

⁸⁸ Brukergrensesnittet i dataspill er all informasjonen man har tilgjengelig på skjermen. I *Civilization V* handler informasjonen om hvordan det står til med ulike aspekter ved sivilisasjonen.

som er poenget med det. Her gikk jeg innpå helhetsforståelsen man kan få av å undersøke hva som kunne ha skjedd. Opplegget tok til sammen litt over 60 min.

Denne timen gikk stort sett bra, og det er ikke så mye jeg ville gjort annerledes. Læreren som observerte timen var enig med dette og synes elevene både var engasjert i temaet og opplevde at mange fikk et godt læringsutbytte av timen. I intervjuene etter timen var det likevel noen av informantene som kommenterte at spillet var litt forvirrende og at de ikke hadde lært så mye om den ekte invasjonen av Danmark under andre verdenskrig. Dette vil jeg gå mer inn på i kapittel 6 og 7, men hovedpoenget her er at det nok ville vært lurt å gjøre formålet med denne undervisningstimen mer tydelig, og å ta opp kontrafaktisk historie som et tema tidligere i økten.

5.4 Praktiske utfordringer ved undervisning med dataspill

Tid er en åpenbar utfordring når det kommer til undervisning med dataspill i historiefaget. Dersom man virkelig skal få full uttelling for bruken av dataspill, spesielt av typen kommersielle, må man sette av godt med tid til spilling og arbeid på skolen.⁸⁹ Klevjer observerte et spillprosjekt med *Civilization IV* der det ble undervist i samfunnsfag og engelsk. I dette prosjektet ble det ikke satt av tid til opplæring på skolen og prosjektet ble avbrutt etter 3 uker da læreren følte elevene ikke kunne spillet godt nok og ikke så noe særlig potensiale for faglig læring.⁹⁰ Klevjer kommenterer at *Civilization IV* er et ganske komplisert spill og at det kan være lurt å heller forsøke seg på dataspill som er enklere for elevene å sette seg inn i.

Det er ingen tvil om at Civilization-spillene er svært kompliserte, og etter å ha spilt de ulike versjonene i mange år, lærer jeg fremdeles mange nye ting. Likevel er det ikke slik at elevene nødvendigvis må være eksperter for å få noe ut av spillet, og det er mulig at de kan få noe ut av spillet dersom de får en forståelse av de grunnleggende elementene ved spillet. Men, dersom man ønsker at elevene skal få denne grunnleggende forståelsen er det nok nødvendig med en opplæringsperiode der man veileder elevene gjennom den første fasen med spilling.⁹¹ Når du legger sammen opplæringsfasen, perioden med spilling etter opplæringen, og faglig etterarbeid kan man fort ende opp med å bruke over 1,5 måned på et slikt prosjekt. Kanskje ville det også

⁸⁹ McCall, «Teaching History With Digital Historical Games», 533

⁹⁰ Klevjer, «*Civilization IV* i den videregående skolen».

⁹¹ McCall, «Teaching History With Digital Historical Games».

vært lurt å inkludere en pre-fase der man forbereder elevene på tematikken i spillet og dataspill som en historisk representasjon. Da ser man på 2 måneder med forberedelse, gjennomføring og etterarbeid for å spille et dataspill på skolen.

Noe av poenget med å inkludere *Dilemmasillet 9. april* i dette prosjektet var å sammenligne læringsspill med kommersielle dataspill. Læringsspill har stort sett ikke de samme utfordringene med tid som de kommersielle dataspillene har. De fleste læringsspill tar kort tid å lære seg og kan spilles fra start til slutt på én eller et par skoletimer. I kapittel 7 sammenligner jeg disse to typene dataspill videre. Der vil jeg også diskutere hvorvidt det er verdt å bruke såpass mye tid på kommersielle dataspill når typiske læringsspill kan gjennomføres på 60-90 minutter.

Undervisning med dataspill krever at læreren har god spill-kompetanse.⁹² Læreren som gjennomfører opplegget bør være godt kjent med spillet slik at hen er klar over mulighetene og utfordringene som vil dukke opp i spillet. Det er også nødvendig for å lære elevene de tekniske elementene ved de spesielt komplekse spillene. Lærere som ønsker å bruke dataspill som *Civilization V* vil måtte bruke mye tid på privaten til å teste ut og bli trygg på spillet. Dette er mye å forvente av lærere som ikke allerede spiller dataspill på fritiden. Det kan altså være en stor dørstokk-mil for lærere med liten grad av spillkompetanse å begynne med slike kompliserte spill.

En annen problematikk knyttet til dataspill i undervisning, som igjen i hovedsak handler om kommersielle dataspill, er utstyret som trengs. De fleste dataspill krever relativt gode PC-er, og ofte holder det ikke med elevenes bærbare datamaskiner. Dersom man skal gjennomføre et spillprosjekt som med *Civilization V*, vil det være en forutsetning at skolen har et gamingrom med PC-er som kan håndtere spillet. Avhengig av hvor mange man er i klassen trenger man ca. 10-15 PC-er, slik at elevene kan fordeles på grupper som ikke er større enn 3 hver. Dersom elevene blir flere enn dette på hver gruppe er det fare for at noen ikke får være noe særlig med i beslutningsprosessene og ikke føler eierskapet til spillet. *Civilization V* krever ikke veldig avanserte og dyre PC-er, men det er nok ikke mange skoler rundt i Norge som har fasilitetene til å gjennomføre et slikt spillprosjekt. Det er mulig dette vil endre seg framover dersom det blir mer fokus på dataspill som et undervisningsverktøy.

⁹² Skaug mfl., *Spillpedagogikk*, 28.

6 Historiske dataspill og læring

Dette kapitlet handler om historiske dataspill og læring, og innleder hoveddelen i denne masteroppgaven. Jeg kommer til å bruke data fra spørreundersøkelsene og intervjuene til å undersøke elevenes erfaringer fra spillprosjektet og deres meninger om en slik type undervisning. Jeg går også inn på resultatene fra oppgaven og hva elevenes synes om å knytte spillprosjektet opp mot en slik vurderingsform. I tillegg vil jeg diskutere i hvor stor grad spillkompetanse kan påvirke læringsmuligheter i et spillprosjekt. Til slutt vil jeg se på hva elevene mener de har lært av spillprosjektet og sette det elevene rapporterer opp mot det som i utgangspunktet var formålet med undervisningen. Dette kapitlet handler i hovedsak om forskningsspørsmål nr. 1 – om hvordan læringsspill og kommersielle dataspill kan brukes i historieundervisning.

6.1 Elevenes kommentarer på undervisning med dataspill

I spørreundersøkelsene og intervjuene kommenterte de fleste at de var positive til bruk av dataspill i historiefaget. Spørsmålet i spørreundersøkelsen utdypet ikke noe mer enn at 82% av elevene var positive til dataspill, slik som de vi brukte i spillprosjektene.⁹³ Jeg gikk derfor mer inn på dette i intervjuene og spurte informantene: Hvis de var positive til dataspill i historiefaget, hvorfor de var det? De som var positive til dataspill var alle enig om at det var en aktiv måte å lære historie på. Én av informantene i intervjuene var delvis skeptisk til bruken av dataspill i undervisning, men også hun satte pris på den aktive rollen man har i læring med dataspill.

Intervjugruppene reflekterte ganske presist holdningen i spørreundersøkelsene, der de aller fleste var positive til dataspill i historiefaget. Likevel ble det kjent at noen av informantene, da særlig én, hadde noen innvendinger. Denne informanten (samme som over) mente at lærerrepresentasjon og oppgaver er den beste historietimen fordi da lærte hun mest. Disse timene var derimot ikke favoritter hos de andre informantene. De kommenterte at det kunne være greit

⁹³ Tall som er hentet fra min datainnsamling vil bli avrundet i teksten. Utvalget mitt er begrenset og variasjoner på under 1% er av svært liten signifikans. Hvis et alternativ gir f. Eks. 4,3% mens et annet alternativ gir 85,6% gir ikke de ekstra desimalene noe stor påvirkning på resultatet. I min datainnsamling vil tallene uansett differere såpass at det ikke vil være nødvendig å gå ned på desimaltall for å forstå resultatene. Likevel vil det være mulig å se desimaltall der diagrammer er inkludert i teksten.

med slike timer av og til, men at prosjekter slik som spillprosjektene, ga en variasjon i hverdagen. Disse informantene mente at historiefaget lett kunne bli litt monotont ettersom de mente mange av timene fulgte lærerpresentasjon-og-oppgaver-formatet.

Det er verdt å merke seg at den lite varierte undervisningsformen informantene beskrev i intervjuene ikke nødvendigvis gir et fullstendig bilde av virkeligheten. Det er for eksempel ikke sikkert at læreren vil si seg enig om at undervisningen er såpass monoton som oppgitt i intervjuet. Det er godt mulig at læreren tar i bruk flere metoder, men at dette ikke er noe elevene er bevisst på. Det kan også være vanskelig å huske alle timene man har hatt som elev og beskrive de på en nyansert måte. I tillegg er det lett for informantene å bli enig med hverandre når man sitter og diskuterer et tema i en gruppe. Når en sier at det er monotone timer i historiefaget, kan det være lett for de andre å følge den tanken, i stedet for å vurdere for seg selv om det faktisk stemmer.

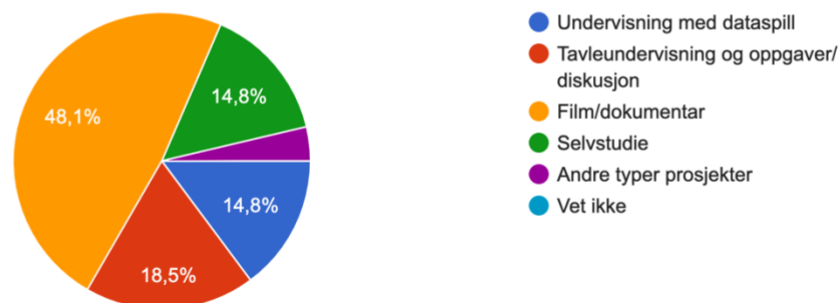
Selv om variasjon stort sett er positivt, blir ikke alle undervisningsøkter gode bare ved å gjøre noe annerledes. Når det gjelder undervisning med dataspill er det viktig å anerkjenne at det var en betydelig gruppe, på 18%, som ikke var positiv. Denne gruppen svarte ikke at de var negative til dataspill i skolen, men at de var usikre. Andre som har gjort lignende undersøkelser har også funnet at det nesten alltid vil være noen elever som ikke liker å lære gjennom dataspill.⁹⁴ Det er altså ikke gitt at et spillprosjekt vil være engasjerende for alle. Samtidig er det mye å forvente at et undervisningsopplegg skal treffe alle elevene, men det er greit å være klar over at ikke alle ungdommer liker dataspill. Det kan også være at noen av elevene liker dataspill utenfor skolen, men misliker måten skolen bruker de på. Det kan skje ved at det blir satt begrensinger og forventninger til noe eleven til vanlig bare driver med for gøy. Dette var ikke tilfelle for dem som så på seg selv som «gamere» og som hadde spilt *Civilization V* før. I intervjuene ga de uttrykk for at de likte opplegget og at dataspill i skolen både er gøy og motiverer for læring.

I spørreundersøkelse nr. 2 kan vi se at elevene foretrekker historieundervisning med film/dokumentar. Resten av elevene er fordelt ganske jevnt på selvstudium, dataspill og tavleundervisning. Det finnes noen åpenbare svakheter med dette spørsmålet. Det kommer ikke frem hva elevene legger vekt på ved de ulike undervisningsformene – velger de film/dokumentar fordi det er lærerikt eller fordi det er gøy/avslappende? I tillegg gjelder

⁹⁴ Klevjer, «*Civilization IV* i den videregående skolen»; Skaug, *Spillpedagogikk*, 44; McCall, «Teaching History With Digital Historical Games», 533.

spørsmålet bare for én time, og ikke for alle timene de skal ha i faget. Det betyr at svarene sier lite om hva de foretrekker over tid. Elevene ville nok ikke likt å se film/dokumentar hver eneste historietime, selv om de foretrekker det i en enkelttime. Det er selvsagt nødvendig å variere mellom de ulike undervisningsformene, både for variasjonens skyld og for elevenes forskjellige preferanser. Når det kommer til undervisning med dataspill er det ikke helt tydelig i dette spørsmålet hvilken type dataspill det refereres til. Det er mulig elevene tenker at dersom undervisningen med dataspill skal være for én time må det være læringsspill som *Dilemmaspillet 9. april* og ikke *Civilization V*. Det kan ha påvirket resultatet og fått flere til å velge andre alternativer. En time med læringsspill kan tross alt minne litt om tavleundervisning med oppgaver, i hvert fall slik jeg la opp undervisningen med *Dilemmaspillet 9. april*.

Hvis du skulle ha en time med historie, hvilket av disse alternativene hadde du foretrukket som elev?
27 svar



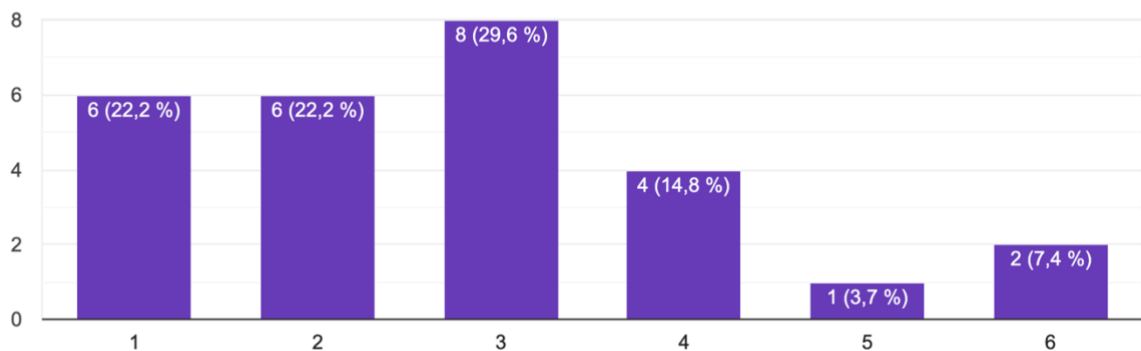
Når man skal bruke dataspill og spesielt da av typen kommersielle, vil nok mange lærere tenke at de må tilpasse bruken av dataspill til skolen slik at elevene kan lære noe av det. Skaug mfl. er opptatt av dette og mener at selv om det finnes dårlige og gode dataspill, faller det meste på læreren og opplegget rundt spillet.⁹⁵ Før jeg begynte med dette prosjektet tenkte jeg at dataspill kunne ha en verdi i seg selv og at man kunne lære om historie bare ved å spille. Jeg var også nysgjerrig på om det ville være nødvendig å ha en oppgave tilknyttet prosjektet for at elevene ville lære noe, og om en slik oppgave ville negativt påvirke spillgleden. Min forventning var at for mye opplegg rundt spillingen kunne ødelegge noe av spillgleden, men at det var nødvendig for å veilede faglige refleksjoner rundt spillingen. I spørreundersøkelsen og i

⁹⁵ Skaug mfl., *Spillpedagogikk*, 45.

intervjuene spurte jeg informantene om hvordan oppgaven påvirket spillgleden mens de spilte *Civilization V*. Jeg ble overrasket da jeg fant at de fleste synes det gikk helt fint å ha en oppgave knyttet til spillingen, og at det ikke påvirket spillgleden i noe særlig grad. I en rangering fra 1-6 lå 74% av elevene på den siden som mente oppgaven ikke påvirket spillgleden noe særlig. I rangering fra «det påvirket ikke i det hele tatt» til «det påvirket litt», er elevene fordelt på 22 – 22 – 30 prosentandel i hver av postene. Det var likevel noen som mente oppgaven ødela noe av spillgleden. 15% mente at spillgleden ble litt ødelagt av oppgaven, 4% mente det ødela ganske mye av spillgleden, og 7% mente det fullstendig ødela for spillgleden.

Påvirket oppgaven hvor gøy det var å spille Civilization V?

27 svar



(Rangeringen går fra 1: «det påvirket ikke i det hele tatt» til 6 «det ødela spillgleden fullstendig»)

Svarene på spillglede i sammenheng med oppgaven kan bety flere ting. Det er mulig at elevene er så vant med å ha innleveringer og prøver at det ikke påvirker læringsgleden i noe særlig. Det er også mulig at ulike faktorer kan ha påvirket svarene. Spørsmålet over er ganske åpent og det kan være vanskelig for elevene å vurdere i hvilken grad oppgaven påvirket dem, spesielt med tanke på at de tok spørreundersøkelsen en uke etter de var ferdig med å spille. Flere av informantene rapporterte at de ikke hadde spilt så mye dataspill i skolen før, og kanskje det er vanskelig for dem å vurdere sin egen opplevelse av spillglede i skolen når de har lite annet å sammenligne det med.

6.2 Spillkompetanse blant elevene

Som sagt er *Civilization*-spillene ganske komplekse. Målet var derfor ikke at alle elevene skulle kunne *Civilization V* inn og ut, men å gi dem en god nok forståelse av spillet til at de kunne ta logiske valg basert på hva de viste fra realhistorien. I starten av opplegget slet mange med spillet. Da handlet det om både tekniske elementer som «Hvordan flytter jeg denne krigeren?» og strategiske spørsmål som «Er dette et lurt sted å grunnlegge en by?». I intervjuet og samtalene jeg hadde med læreren som observerte, rapporterte han at de fleste elevene utviklet seg stort fra time til time, og at mange hadde en grei forståelse av spillet etter opplæringsperioden. Utviklingen fortsatte ut over i spillprosjektet og mot slutten kunne de fleste ta selvstendige og gjennomtenkte valg. Dette merket vi tydelig da det ikke lenger var så mange som trengte hjelp når vi passerte halvveis i spillprosjektet.

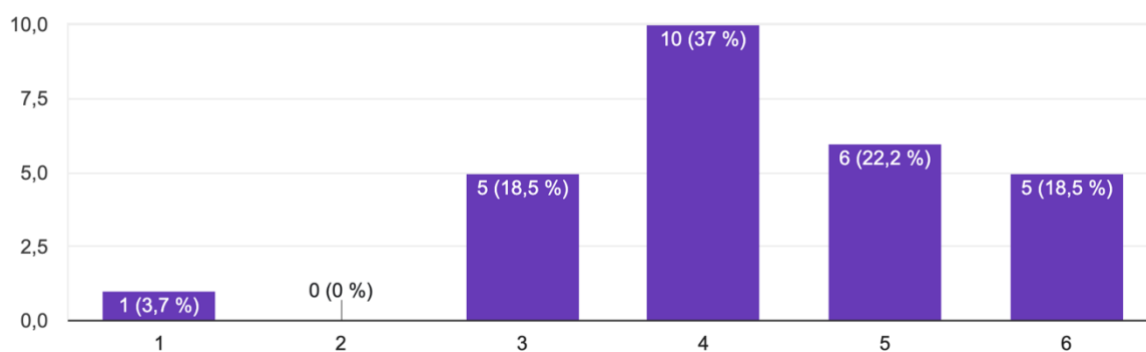
Likevel var det noen som aldri helt forstod seg på spillet. 3 av de 27 informantene som deltok i spørreundersøkelsen hevdet at de ikke kunne spillet etter opplæringsperioden. Når informantene ble spurt om å rangere hvor vanskelig de synes *Civilization V* var svarte 9 (33%) at spillet var «litt vanskelig» og 3 (11%) at spillet var ganske vanskelig. Det er altså 3 elever som går igjen, som mener de ikke fikk til spillet, i tillegg til en større gruppe som rapporterte at de slet litt med å forstå spillet. Igjen er det greit å nevne at et undervisningsopplegg sjeldent vil treffe alle elevene og det vil alltid være noen som synes at oppgavene er vanskelige. Det er likevel interessant å diskutere i hvor stor grad mangel på spillkompetanse kan påvirke læringsutbyttet av undervisning med dataspill.

Læreren som observerte timene, og som selv har erfaring med dataspill i undervisning, var tydelig på at man ikke trenger å være veldig god i et dataspill for å lære noe av det. Samtidig mente han at elevene trenger en grunnleggende forståelse av spillet for å kunne se historiske sammenhenger. I denne klassen mestret de fleste både spillingen med *Civilization V* og oppgaven på en god måte, og det er derfor vanskelig å komme med noen konklusjoner på hvor flink man må være i spillet for å få noe ut av opplegget. For å undersøke dette nærmere måtte jeg nok hatt et større utvalg elever. Det kunne også vært nyttig å ha en kjennskap til disse elevene som slet med spillet slik at jeg kunne sett hvordan de håndterte den faglige delen ved spillprosjektet sammenlignet med andre prosjekter og vurderinger.

Det er flere mulige grunner til at noen ikke mestret *Civilization V*. Det ble tydelig i intervjuene og i spørreundersøkelsene at en stor gruppe ikke så opplæringsvideoen som elevene ble bedt om å se på forhånd. I spørreundersøkelsen rapporterte litt over halvparten at de ikke hadde sett denne videoen. Selv om elevene hadde opplæring med meg i første time, hadde det vært nyttig om flere så opplæringsvideoen i tillegg. Det var også en del elever jeg observerte som ikke brukte tid på å tenke over valgene de tok, men bare klikket i vei nesten uten å se på situasjonene de stod i. Det virket som om flere av disse gruppene bare var opptatt av å krige. Det er mulig de ikke fikk med seg at det er andre aspekter ved spillet. Noen av elevene viste ingen interesse i å lære seg spillet og virket noe apatiske til hele opplegget. Dette gjaldt kanskje 2 elever. Når elevene ble spurt om de synes spillprosjektet var lærerikt svarte de fleste at de synes det var litt til veldig lærerikt. 5 elever mente det ikke var så veldig lærerikt og 1 mente det ikke var lærerikt i det hele tatt. Resten svarte «litt lærerikt», «ganske lærerikt» og «veldig lærerikt». Altså var det bare 1 som svarte at spillprosjektet ikke var lærerikt i det hele tatt, selv om det var flere som rapporterte at de ikke mestret spillet. Det skal sies at dette spørsmålet er ganske åpent for tolkning og det er mulig at det er lettere å si at man ikke klarte spillet enn det er å si at man ikke lærte noe av hele opplegget.

Var undervisningen med Civilization V lærerik?

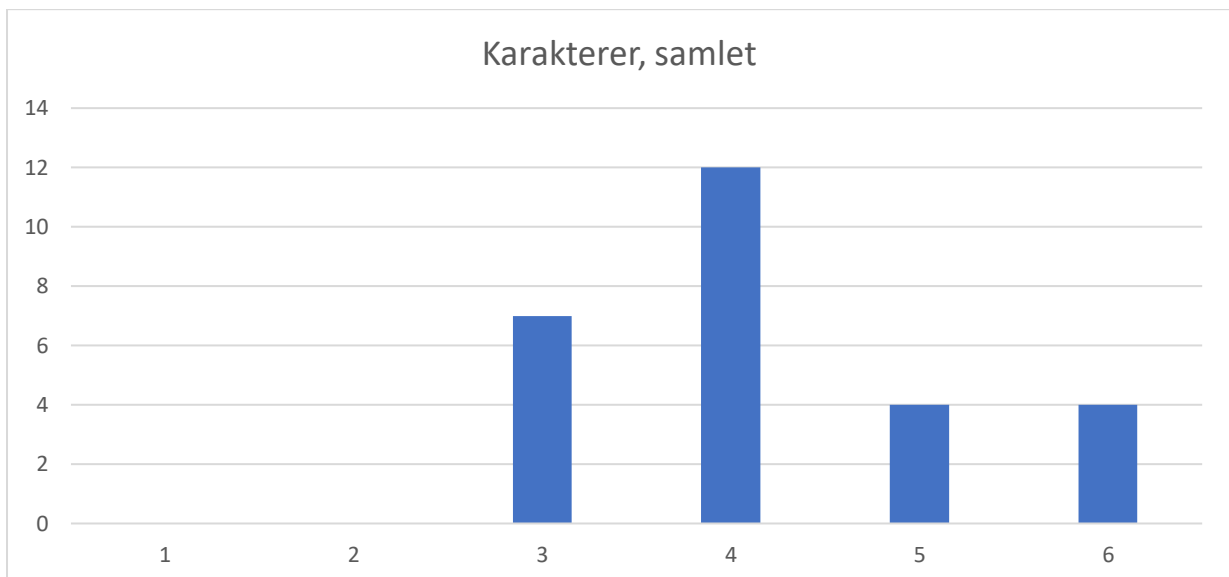
27 svar



(1 er «ikke lærerikt i det hele tatt», 2 er «ganske lite lærerikt», 3 er «litt lite lærerikt», 4 er «litt lærerikt» 5 er «ganske lærerikt» og 6 er «veldig lærerikt»)

6.3 Resultater fra oppgaven

En interessant ting med diagrammet over er at det ligner en del på karakterfordelingen til oppgavene dersom man ser hver av søylene som karakterer på 1-6. Se fordeling av karakterer under. Der kan vi se at elevene har prestert ganske likt, men at jentene er litt mer representert i toppskiktet, med 2 flere 6ere. I min og lærerens observasjon av spillingen med *Civilization V* opplevde vi begge at guttene stort sett var bedre på spillet enn jentene, i hvert fall i starten. Dette jevnet seg noe ut etter hvert. Dette kan tyde på at tidligere spillerfaring ikke betyr så mye for læringsutbyttet, målt ut ifra prestasjoner i oppgavene. Noen av de beste og mest reflekterte oppgavene ble skrevet av elever som etter min opplevelse strevde med spillet. Kanskje er det slik at de som ikke kan spillet så godt eller er så vant med dataspill, bruker mer tid på å tenke over valgene de tar i spillet. De kan da komme fram til avgjørelser ved å bruke det de vet fra historiefaget, og ikke bare det de kan om spillet. Det kan hende at de som er vant med dataspill er mer fokusert på å prøve og feile, og at de bruker sin forkunnskap om andre dataspill heller enn historiekunnskap til å ta avgjørelser i spillet. Det kan ha gjort det vanskeligere å se sammenhenger mellom spillet og realhistorien når de skulle skrive oppgaven i etterkant.



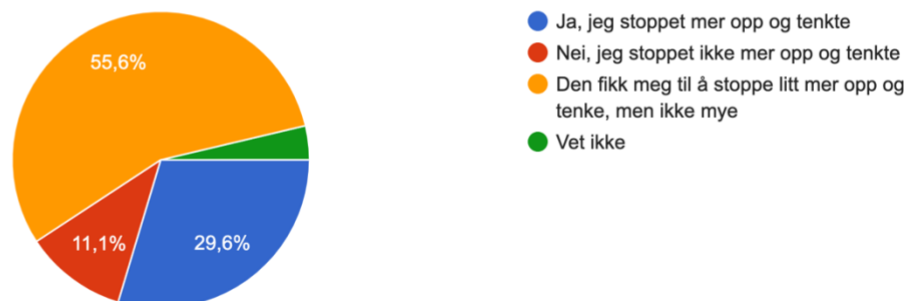
Karakter	Gutter	Jenter	Totalt
6	1	3	4
5	2	2	4
4	7	5	12
3	4	3	7
2	0	0	0
1	0	0	0
Ikkje levert	3	1	4

(Ifølge læreren er dette en ganske normal karakterfordeling for denne historieklassen)

Noe som bygger videre på denne tanken om at det å være god i spillet fra før kanskje ikke er det beste for læringen, er at gruppen med gamere ikke fikk toppkarakterer (5 eller 6). Gamerne og resultatene deres i oppgavene kan knyttes opp mot gamer mode. Disse elvene som var veldig opptatt av selve spillingen med *Civilization V* kan ha kommet i lengre perioder med gamer mode enn andre elever og dermed hatt vanskeligere for å få med seg det som var av faglig relevans i spillet. Én av disse gamerne var svært ivrig under selve spillingen og hadde mange gode ideer til hva han kunne skrive om i oppgaven. Jeg snakket med denne eleven et par ganger under spillingen, men ettersom det var flere andre elever som trengte mer hjelp så jeg det ikke som nødvendig å veilede han ofte. Eleven spurte heller ikke selv om hjelp. Det er usikkert hvorvidt han ikke trengte hjelp eller om det var noe stolthet i å klare spillet helt selv. Når eleven skulle skrive oppgaven virket det også som om han hadde mer enn nok med å holde seg til ordgrensen ettersom han hadde såpass mange ting han ville ha med. Oppgaven hans nådde likevel ikke helt opp. Både læren og jeg mente oppgaven lå på en 4er, til tross for at eleven var veldig engasjert i hele prosjektet. Det skal selvfølgelig sies at 4 ikke er en dårlig karakter, men jeg opplevde at ambisjonen til eleven var høyere. Læreren sa også at denne eleven som regel lå i 5er-siktet i historiefaget. Flere av de andre gamerne hadde lignende resultater. Det er likevel mulig at denne gruppen elever egentlig hadde lært mye, men at de kanskje ikke fikk vist det i særlig stor grad i oppgaven.

Påvirket oppgaven din motivasjon for å stoppe opp og tenke over ulike sider ved Civilization V sitt forhold til den reelle historien?

27 svar



Flere av informantene kommenterte at de lærte mye av å skrive oppgaven siden det fikk dem til å reflektere rundt spesifikke historiske aspekter ved *Civilization V*. Én av informantene forklarte det slik: «Fordi hvis du bare spiller spillet og ikke tenker så mye over det du gjør, så tror jeg ikke du kommer til å lære så mye av det. Men det handler liksom om å bruke det du har lært og sette det i en kontekst». En av informantene mente også at det var lettere å reflektere rundt spillet når de hadde oppgavene til å veilede refleksjonen. En annen sa at han hadde økt motivasjon i arbeidet med oppgaven ettersom han skulle skrive om noe han hadde opplevd og ikke måtte starte helt på bar bakke. Det viser seg altså at mange av elevene opplevde at oppgaven var til stor hjelp, og at det veiledet refleksjonen rundt opplevelsene i spillet. Det viser at vurdering knyttet til et spillprosjekt kan være positivt for læringsutbyttet og ikke trenger å være negativt. Det fungerer også som en påminnelse om at vurdering ikke trenger å være en nødvendig onde, men at vurdering for læring er mulig og svært nyttig når man får det til. Som man ser i diagrammet over var det likevel ikke slik at oppgaven fikk elevene til å stadig stoppe opp og reflektere. Cirka en tredjedel av klassen mente oppgaven gjorde en stor forskjell, men hele 56% mente at oppgaven bidro til litt mer refleksjon, men ikke mye.

6.4 Hva mener elevene de har lært av spillprosjektene?

Når jeg først spurte informantene i intervjuene om de hadde lært noe av undervisningen med *Civilization V* og *Dilemmaspillet 9. april* svarte samtlige at de ikke hadde lært så veldig mye. De var spesielt opptatt av mangel på nye faktakunnskaper. Noe som er interessant her er at

elevene automatisk forbinder lærdom i historiefaget med faktakunnskaper. Det har skjedd en gradvis utvikling over tid der den norske skolen har lagt stadig mindre vekt på faktakunnskaper i historiefaget. Vi har all fakta tilgjengelig stort sett hele tiden, og poenget med det moderne historiefaget er i langt større grad å utvikle historiebevissthet gjennom historiske undersøkelser og kildearbeid enn å bare skulle huske ting. Likevel virker flere av elevene å vektlegge «vite-at-kunnskap» over forståelse av historiske metoder og historiske tenkemåter.⁹⁶

I 2014 gjorde Christian Engen Skotnes en undersøkelse av hva 16-år gamle elever tenkte om historiekunnskap. Han fant at elevene først og fremst tenkte på historiekunnskap som å vite om historiske fakta, og at poenget med historie er å kunne ting om fortiden for å lære om nåtiden.⁹⁷ Mats Håkonsen gjorde en lignende undersøkelse i 2018 og Janne M. Hedemann i 2022.⁹⁸ De kom begge fram til de samme funnene: Elevene forbinder historiefaget med faktakunnskaper om fortiden og poenget med historiefaget er å bruke faktakunnskapene om fortiden til å lære om nåtiden, og å unngå å gjøre de samme feilene som har blitt gjort i fortiden. Håkonsen og Hedemann undersøkte også hva lærerne synes om historiefaget. Lærerne pekte på læreplanens mål om utvikling av historiebevissthet og kildekritisk bevissthet. Skolen og lærerne kan ha alle gode intensjoner, men elevene virker fremdeles å ha andre forventinger til hva historiefaget er.

Når jeg spurte informantene i intervjuene videre om hva de hadde lært sett bort ifra faktakunnskaper, kom de med noen interessante refleksjoner. De snakket blant annet om hvordan teknologisk utvikling har påvirket menneskeheten, om hvordan krigføring påvirker samfunnet og administrative utfordringer innad i en sivilisasjon. Dette er i tillegg til kommentarene om komplekse historiske situasjoner og vanskelige valg i fortiden. Altså hadde elevene fått innsikt i mye av det som var målet med spillprosjektene, men uten at de selv nødvendigvis var så bevisst på det. Det at elevene oppnådde en slik læring er selvsagt positivt, men samtidig er holdningen til hva historiefaget er og hva man skal få ut av det problematisk.

⁹⁶ I en annen klasse jeg har undervist i ble denne holdningen tydelig da vi diskuterte ChatGPT og historiefaget. Flere av elevene mente at det var unødvendig å lære historie fordi de kunne bare spørre en kunstig intelligent chat. Det kan virke som om utviklingen som har skjedd i læreplanene ikke helt har nådd elevene, og at de fremdeles er mest opptatt av hva de må huske heller enn hva de må forstå.

⁹⁷ Skotnes, *Hva kan man når man kan historie? En studie av 16-åringers forståelse av historiekunnskap og historiefaget i skolen*, 4.

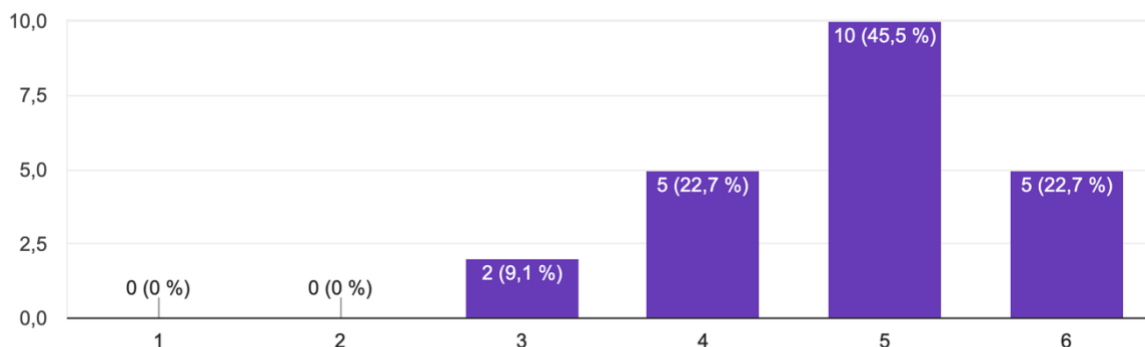
⁹⁸ Håkonsen, *Historie i og utenfor skolen: En studie av hvordan et utvalg videregående elever opplever historiefagets nytteverdi for eget liv og virke*; Hedemann, *Hva skal vi med historie i videregående skole?*

Det kan hende at mangel på tydelighet når det kommer til formålet med undervisningen har påvirket motivasjonen til en del av elevene i spillprosjektene, spesielt blant dem som i utgangspunktet ikke hadde noe særlig spill-interesse. Det er mulig at de opplevde spillingen som meningsløs ettersom de ikke ble presentert med særlig mange faktaopplysninger, og at det derfor lenge bare ble spilling for spillingens skyld. Dette var tydelig blant én av informantene som var veldig opptatt av at hun ikke lærte noe av spillingen og som følte seg dårlig forberedt til en eventuell prøve om invasjonen av Danmark under 2VK eller om sivilisasjonen hun styrte i *Civilization V*. Det er mulig at situasjonen hadde vært annerledes dersom det hadde blitt satt av mer tid i starten til å redegjøre for spillenes relevans for historielæring.

En annen mulig forklaring på forvirring rundt formålet med undervisningen kan være fokus på karakterer. Det er mulig at elevene er mest opptatt av hvordan undervisningen direkte forbereder dem til en vurdering og at faktakunnskaper er lettere å forholde seg til i en vurderingssituasjon enn det å skulle reflektere rundt kontrafaktisk historie. I ett av intervjuene diskuterte vi hvordan *Dilemmaspletet 9. april* kunne ha blitt brukt i en eventuell vurderingssituasjon. Informantene i denne gruppen var usikre på hvordan dette skulle ha blitt gjort. Noen mente de måtte ha lest seg opp på invasjonen av Danmark under andre verdenskrig for en eventuell prøve. Igjen kommer det fram at målet med denne typen undervisning ikke har kommet tydelig nok fram. Hvis jeg skulle hatt en prøve hvor jeg inkluderte noe fra denne timen, ville spørsmålet handlet om å reflektere rundt historisk konsekvenstenkning. Da kunne elevene ha brukt sine erfaringer fra spillet i drøftingen. Det kunne selvsagt vært relevant å bruke Danmark som et eksempel i en slik oppgave, men jeg ville ikke spurt direkte om invasjonen av Danmark.

Var undervisningen med Dilemmasplet 9. april lærerik?

22 svar



(Rangeringen går fra 1=ikke lærerik i det hele tatt, til 6=veldig lærerik)

Det er noen forskjeller mellom svarene som er gitt i intervjuene og i spørreundersøkelsen. I spørreundersøkelsen oppga de aller fleste elevene at de synes timen med *Dilemmasplet 9. april* var lærerik, samtidig som informantene i intervjuene kommenterte at de ikke hadde lært så mye – selv om de faktisk hadde lært en del. Spørsmålet i spørreundersøkelsen er ganske åpent for elevenes egen vurdering av hva som er en lærerik undervisningstime. Spørreundersøkelsen og intervjuene må derfor ses i sammenheng av hverandre. For mens flere av informantene var opptatt av at de ikke hadde lært noe særlig med fakta, kommenterte også de samme informantene at de hadde forstått litt mer om hvor komplekse situasjoner mange historiske personer stod overfor. Her viser informantene historisk empati, som er en sentral del av historisk tenkning. Det kan være at elevene først tenker på mangelen av faktakunnskap, og så kommer på at de har lært andre ting etterpå. Det er også mulig at de bare tenker at en undervisningstime som regel er lærerik uten å selv reflektere rundt hva det var som var lærerikt. I tillegg kan det hende at de opplevde mine presentasjoner i timen som lærerike, men ikke deres egne refleksjoner underveis i spillingen. Altså kan noen av elevene i spørreundersøkelsen ha tilegnet læringsverdien til de faktaene og perspektivene jeg presenterte og ikke deres refleksjoner rundt situasjonen i spillet.

I dette kapittelet har jeg kommet inn på elevenes erfaringer knyttet til historiske dataspill i historieundervisning. Funnene i dette kapittelet gir noen føringer for hvordan nevnte spill kan brukes som undervisningsverktøy. Først og fremst viser resultatene at elevene stort sett er

positive til å bruke dataspill i undervisning. I likhet med tidligere forskning,⁹⁹ viser også mine funn at det er viktig å ha en faglig innramming for at elevene skal lære noe av dataspillene. Oppgavene som var knyttet til *Civilization V* hjalp elevene å sette spillet inn i en historisk kontekst og å reflektere over de historiske aspektene ved spillet. I tillegg viste det seg at oppgavene ikke var et stort hinder for spillgleden.

Det er ikke mulig å trekke noen allmenne konklusjoner på sammenhengen mellom spillkompetanse og læring ut ifra dette prosjektet. Likevel tyder resultatene mine på at elevene ikke nødvendigvis trenger å være særlig dyktige spillere for å lære noe av dataspill. Min forskning viser at det er mulig for elever uten særlig høy spillkompetanse å komme med gode refleksjoner rundt historisk innhold i dataspill. Resultatene indikerer også at for stort engasjement for spill-delen av et spillprosjekt kan potensielt negativt påvirke læring. Det siste funnet i dette kapitlet handler om elevenes tilsynelatende fokus på faktakunnskaper i historiefaget. Selv om elevene viser innsikt i historisk tenkning, måler de først og fremst læringsutbyttet ut ifra mengden «vite-at»- kunnskap de har tilegnet seg. Her ville det vært hensiktsmessig å tydeliggjøre for elevene formålet med å spille dataspill i historieundervisningen.

⁹⁹ Skaug mfl., *Spillpedagogikk*.

7 Læringsspill versus kommersielle dataspill

I dette kapittelet går jeg inn på hva elevene og læreren synes om læringsspill og kommersielle dataspill som undervisningsverktøy. I tillegg går jeg inn på hvordan historiske spillstudier har forholdt seg til disse to typene dataspill. Forventningen min før jeg startet dette prosjektet var at kommersielle dataspill ville være både mer underholdene og ha mer læringsverdi enn læringsspill, men resultatene fra min undersøkelse indikerer at dette ikke nødvendigvis er tilfellet. Denne delen henger sammen med forskningsspørsmål 1, og gir noen refleksjoner rundt valg av dataspill for historieundervisning.

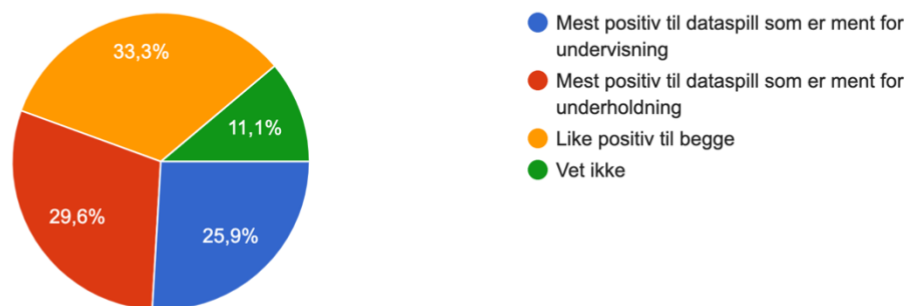
Det som i utgangspunktet trekker mot kommersielle dataspill som undervisningsverktøy er underholdningsverdien som ligger i slike dataspill. Dette kan knyttes opp mot det å lære mens man har det gøy, som er mye av poenget med dataspill i undervisning. Flere av informantene i intervjuene var opptatt av denne sammenhengen. De snakket om at læring kobler seg til gode opplevelser og at læring i situasjoner der du har det gøy sitter lengre. En av informantene sa at han allerede hadde glemt mye av *Dilemmaspillet 9. april* etter 3 uker, men at han nok ikke kom til å glemme at han hadde spilt *Civilization V* og at i det spillet var det viktig å blant annet planlegge hvor man etablerte byer og hvilke resurser man hadde tilgjengelig. Denne informanten, sammen med 2 av de andre i intervjugruppen, mente altså at uavhengig av hvor mye potensiell læring det ligger i et dataspill, så vil det dataspillet som er gøyest å spille ha en lengre læringseffekt. Dette handler nok om at man glemmer ting som er kjedelig, mens man har lettere for å minnes gode opplevelser. Følgelig vil det kanskje også være lettere å tenke på forholdene rundt slike opplevelser og kanskje også hva man lærte fra det. Likevel må dette settes i kontrast til gamerne¹⁰⁰ som var svært engasjerte i spillingen, men som ikke klarte å overføre dette engasjementet til toppkarakterer. Det er altså ikke sikkert at det å ha det gøy fører til særlig mye læring i konteksten av et spillprosjekt. Her bør det igjen noteres at elevene kan ha lært mer enn det de nødvendigvis klarte å vise i oppgaven. I tillegg er det verdt å merkes at informanten i intervjuet ikke snakket om hvor mye han hadde lært, men var opptatt av at det han hadde lært, husket han. Det er altså mulig at læring mens man har det gøy ikke nødvendigvis resulterer i et større læringsutbytte, men at det kan bidra til langvarig læring.

¹⁰⁰ Her refererer jeg til samme gruppe som den under kapittel 6.3.

Begge dataspillene jeg brukte resulterte i stort elevengasjement og resultatene tyder på at mange av elevene oppnådde en del av den ønskede læringen. Elevene er klare på at de gjerne vil bruke dataspill mer. I to forskjellige spørsmål svarte 68% av elevene at de ønsker å spille flere dataspill av typen læringsspill og 56% av elevene ønsker å ha flere lengre spillprosjekter som med *Civilization V*. I den oppsummerende spørreundersøkelsen der elevene ble spurt om de ønsket å ha flere slike spillprosjekter var det ingen som var motstandere, men 33% mente det holdt å gjøre det én gang, og 11% var usikker på om de ville gjøre det flere ganger. Denne spørreundersøkelsen ble gjennomført like etter elevene var ferdig med å spille *Civilization V*. Selv om spørsmålet er ment å gjelde for både undervisning med læringsspill og kommersielle dataspill er det sannsynlig at noen av elevene forbinder dette spørsmålet med *Civilization V* som de nettopp spilt og ikke *Dilemmaspillet 9. april*. I tillegg kan ordleggingen ha forsterket tanken om at spørsmålet handler om *Civilization V* og kommersielle dataspill. Jeg mistenker at elevene forbinder begrepet «spillprosjekt» med *Civilization V* og ikke *Dilemmaspillet 9. april*. Selv om begge undervisningsoppleggene er tenkt gå under kategorien spillprosjekt, er det nok en del som vil tenke at et prosjekt må gå over en lengre periode og ikke bare en undervisningsøkt på 90 minutter.

I historieundervisning; er du mest positiv til å bruke dataspill som er ment for undervisning (Dilemmaspillet 9. april), eller dataspill som er ment til underholdning (Civilization V)?

27 svar



I den oppsummerende spørreundersøkelsen ble elevene også spurt om å sammenligne læringsspill i form av *Dilemmaspillet 9. april* med spill som er ment for underholdning, som *Civilization V*. I dette spørsmålet er elevene ganske jevnt fordelt mellom de som var mest positiv til *Dilemmaspillet 9. april* og de som var mest positiv til som *Civilization V*. Dette betyr ikke nødvendigvis at elevene synes læringsspill er like underholdende å spille som kommersielle dataspill, men at de er like positive til begge typene dataspill som et undervisningsverktøy.

Dersom man likevel skal sammenligne spillene er det flere som rapporterer at de ønsker å spille læringsspill igjen enn det er elever som ønsker å spille kommersielle dataspill igjen. Samtidig er det noen flere som rapporterer høyere grad av engasjement med *Civilization V* enn *Dilemmasillet 9. april*. I intervjurunden etter *Civilization V* var de fleste enige om at hvis de måtte velge så foretrakk de å spille kommersielle dataspill over læringsspill. Det er mulig at engasjementet ved å spille *Dilemmasillet 9. april* kom av at det var en ny måte å jobbe med historie på, og ikke at *Dilemmasillet 9. april* er så engasjerende i seg selv.

Kommentaren fra informantene over om at han hadde glemt alt fra *Dilemmasillet 9. april* og at han ikke kom til å glemme det han hadde lært av *Civilization V*, ble ikke kommentert på av de andre informantene i intervjugruppen, og den andre intervjugruppen nevnte ikke dette. I tillegg hadde elevene nettopp fullført spillprosjektet med *Civilization V*, mens det var nesten en måned siden de hadde spilt *Dilemmasillet 9. april*. Det er mulig at elevene også vil glemme det han har lært fra *Civilization V* etter like lang tid. I tillegg er det mulig at elevene fikk trent sin historiske empati og/eller reflektert over enkeltpersoners rolle i historiske hendelser, men dette er lite håndfast for mange elever, og som tidligere nevnt vil elever ofte nedvurdere egne refleksjoner når de blir spurt om egen læring.

I planleggingsfasen av dette prosjektet snakket jeg med flere lærere som hadde erfaring med dataspill i historieundervisning. Jeg tenkte det ville være interessant å sammenligne læringsspill og kommersielle dataspill, og spurte disse lærerne om de visste om noen gode læringsspill. De fleste lærerne hadde ikke brukt læringsspill i historieundervisning og var mer opptatt av de kommersielle dataspillene. De kom stort sett med den samme forklaringen: At det er de kommersielle dataspillene som er gøy å spille, og mye av poenget med å ta i bruk dataspill er at det skal være gøy. I intervjuet med læreren forklarte han sin holdning til læringsspill slik:

Det kan jo ha noe for seg når det blir gjort skikkelig, sånn som det dilemmasillet du viste nå. Det er jo ment for undervisning og det funker jo fint som en liten sånn refleksjonsoppgave. Det kan jo funke, men over lengre tid så ville det ha vært veldig kjedelig for det er jo ikke meningen at det skal underholde, det er meningen at du skal lære [...] Mens kommersielle spill har en helt annen oppbygning der poenget er at du skal prøve og feile. Du har en historisk kontekst, som i *Civilization* da, der er det mange

feil du må begå før du finner fram til endemål. Og det er jo der underholdningen ligger og der læringen kommer fra, ved å prøve og feile i en underholdende historisk kontekst.

Læreren gir altså inntrykk for at de fleste læringsspill ofrer noe av underholdningsverdien i dataspill ved å begrense friheten til spillerne for å holde på noen historiske rammer. Dermed oppstår det, ifølge han, et dårlig kompromiss som verken gir fordelene ved lærerstyrt undervisning eller ved undervisning med dataspill. Han utelukker riktig nok ikke at det kan finnes gode læringsspill, men forteller at han selv ikke hadde noe særlig erfaring med slike spill.

Min undersøkelse tyder på at det ikke er så sikkert at kommersielle dataspill fungerer bedre enn læringsspill. Elevene, og læreren selv, rapporterte stort engasjement i timen med *Dilemmaspillet 9. april*. I intervjuene kommenterte flere av informantene at elevengasjementet i den timen var mye høyere enn vanlig og at noen av elevene som vanligvis ikke deltok i diskusjoner var ganske aktive. I tillegg rapporterte flere av informantene at de hadde lært mye om hvor vanskelige valg historiske aktører måtte ta og hvor komplekse slike politiske situasjoner som invasjonen av Danmark kan være. Informantene kom med lignende svar om hva de hadde lært av *Civilization V*. Altså er det stort engasjement med begge spillene, og elevene mener å ha lært omtrent det samme. Når man da legger til at *Dilemmaspillet 9. april* kan gjennomføres på én klokke er det usikkert om kommersielle dataspill som *Civilization V* er så overlegne i skolesammenheng.

Det er ikke bare læreren som er mest opptatt av kommersielle dataspill. Jeg erfarer at feltet historiske spillstudier legger nærmest all vekt på kommersielle dataspill, både blant dem som fokuserer på historiske forhold i dataspill og blant dem som er opptatt av undervisning med historiske dataspill. Spillene som går igjen er stort sett *Europa Universalis*, *Age of Empires*, *Civilization*, *Total War*, *Call of Duty*, *Assassins Creed* og *Battlefield*.¹⁰¹ Spørsmålet er om det ligger en forventning eller forståelse i feltet om at kommersielle dataspill er best for undervisning, og at man derfor har en begrenset innsikt i læringsspill. Med noen få unntak, og særlig da en artikkel som trekker frem *Dilemmaspillet 9. april*, så er det stort sett bare kommersielle dataspill som er undersøkt når det kommer til historiefaget.¹⁰² Det finnes riktig

¹⁰¹ McCall, «Teaching History With Digital Historical Games»; Squire, «Changing the Game: What Happens When Video Games Enter the Classroom?»; Chapman, *Digital Games as History*; Klevjer, «*Civilization IV* i den videregående skolen».

¹⁰² Lieberoth, «April 9th 1940, the Nazis are Coming: A Correlational Study of History Game's Mixed Effects on Knowledge, Attitudes and Thinking Skills».

nok en del forskning på læringsspill i skolen på en generell basis. I forskningen blir disse spillene omtalt som «serious games».¹⁰³ Disse spillene er ofte designet for språkfag og realfag, men sjeldent for samfunnsfagene. Det er grunn til å tro at i alle fall noe av kunnskapen fra språkfagene og realfagene kan overføres til historiske læringsspill, og at dette er noe som burde bli diskutert innad i historiske spillstudier. For å lage de beste læringsspillene bør det være en dialog mellom fagfolk, lærere og spillutviklere.¹⁰⁴ Dette er nødvendig for å skape et godt design med et læringsrikt innhold. Men først bør man kartlegge tidligere lærdom om læringsspill slik at man unngår å gjenta feil.

Mitt forskningsprosjekt er lite, og det jeg har samlet inn av data gir ikke grunnlag for allmenne konklusjoner om at læringsspill er bedre, dårligere eller like bra som kommersielle dataspill når det kommer til historieundervisning. Men undersøkelsene som er gjort i dette prosjektet tyder på at læringsspill i det minste fortjener mer oppmerksomhet. Elevene rapporterte stort sett at de både likte *Dilemmaspillet 9.april* godt og at de lærte en del av det. Med tanke på hvor mange tekniske utfordringer som er knyttet til kommersielle dataspill, kan læringsspill potensielt fungere som en god erstatning for lærere som ikke har tilgang til gamingrom, eller som mangler spillkompetanse til å bruke de mer avanserte dataspillene. *Dilemmaspillet 9. april* er også bare ett eksempel på et historisk læringsspill, og selv om det kom godt ut i min undersøkelse, er det ikke sikkert det finnes så mange andre gode historiske læringsspill der ute. Det er mulig at et økt fokus på læringsspill og deres potensiale for engasjement og læring i historiefaget kan bidra til utvikling av flere gode historiske læringsspill i fremtiden.

Det er verdt å nevne her at det er en skala av kompleksitet i dataspill. Læringsspill vil stort sett være enkle og krever liten eller ingen opplæring. Strategispill som *Civilization V* ligger i andre enden av spekteret og er svært krevende å mestre. I midten av skalaen finner man gjerne «Role-Playing-Games» (RPGs) eller «fortellingsspill» hvor man følger en historie til en/noen få karakter(er). Disse er ikke nødvendigvis læringsspill, men kan tilby flere av de samme fordelene som med læringsspill. På den skolen jeg gjennomførte mitt prosjekt har flere lærere opplevd stor suksess i religionsundervisning med fortellingsspillet *The Walking Dead*. I dette dataspillet følger man en gruppe mennesker som lever i en apokalyptisk verden full av zombier. Spillerens oppgave er å ta valg på vegne av enkeltpersoner og gruppen. Valgene påvirker den videre fortellingen. I undervisningen med dette dataspillet legger lærerne opp til etiske diskusjoner

¹⁰³ Wouters mfl., «A Meta-analysis of the Cognitive and Motivational Effects of Serious Games», 250.

¹⁰⁴ Becker, *Choosing and Using Digital Games in the Classroom*.

rundt valgene man står overfor. Selv om *The Walking Dead* ikke er laget for undervisning er det lite som skal til for å bruke det til nettopp det. Slike dataspill finnes det flere av, også av typen som fokuserer på historiske hendelser og verdener. Jeg har nettopp kommet over dataspillet *Valiant Hearts* som handler om enkelte soldaters opplevelse av 1 verdenskrig. Jeg har ikke hatt muligheten til å spille dette spillet enda, men ser fram til å teste det ut som et mulig dataspill for historieundervisning.

8 Kontrafaktisk historie og determinisme i historiske dataspill

I dette kapittelet vil jeg først diskutere kontrafaktisk historie i historiske dataspill. Her går jeg inn på interaktivitet i dataspill og hvordan det relaterer til kontrafaktisk historie og undervisning. I den andre delen av dette kapittelet ser jeg på determinisme i historiske dataspill og spesielt *Civilization V*. Her diskuterer jeg i hvilken grad dataspill motvirker eller bidrar til en deterministisk tankegang. Utgangspunktet for denne diskusjonen er hvorvidt man har en reell mulighet til å påvirke utfallene av historiske dataspill eller ikke. Dette kapittelet henger sammen med forskningsspørsmål 2 om historiske fortellinger i historiske dataspill, men har også tydelige implikasjoner for undervisning med historiske dataspill.

8.1 Kontrafaktisk historie i dataspill

I realfagene har lærerne mulighet til å illustrere sammenhenger ved å gjennomføre eksperimenter. I kjemi for eksempel, kan elever ta i bruk kunnskap om ulike stoffer og se hvordan de reagerer sammen. Det å spille historiske dataspill, spesielt strategispill, er litt som å spille gjennom en rekke eksperimenter. I slike dataspill bruker man tidligere kunnskap om ulike aspekter ved fortiden og forsøker å ta gode valg der man er i spillet. Der interaksjon med historie i dataspill avviker fra eksperimenter er elementet av usikkerhet i resultatene. Dersom man ikke får riktig resultat i et kjemiekperiment i skolen har man gjort noe feil, mens et valg i et strategispill er avhengig av en hel rekke faktorer. Og selv om valget ender opp med et dårlig utfall trenger det ikke å ha vært det gale valget ut ifra situasjonen man stod i. Man må likevel vurdere hva man kunne ha gjort annerledes dersom en lignende situasjon skulle oppstå igjen og se for seg scenarioene som kan oppstå, nå med ny informasjon om mulighetene. En slik eksperimentell tilnærming som historiske dataspill har til fortiden kan være en fin måte å visualisere historien som en rekke valg med uante konsekvenser.

Gode historiske dataspill kan gi elevene mulighet til å aktivt interagere med historien og være et verktøy for å utforske ulike scenarioer i historiefaget.¹⁰⁵ Slike utforskninger kan gi videre innsikt i sentrale sammenhenger i faget. I spillprosjektene med *Civilization V* og *Dilemmaspiellet*

¹⁰⁵ McCall, «Teaching History With Digital Historical Games».

9. april var målet med undervisningen å gi et overblikk i historiske prosesser og å kunne undersøke mulige valg historiske personer hadde i fortiden. Dette er knyttet til kjerneelementet «Historisk empati, sammenhenger og perspektiver», som blant annet går ut på å «kunne vurdere sammenhenger mellom handlinger, hendelser og fenomener i fortiden» og å «kunne forstå menneskers utfordringer og handlinger i fortiden».¹⁰⁶ I tillegg er dette kjerneelementet tett knyttet opp mot kontrafaktisk historie og determinisme.

Som nevnt er kontrafaktisk historie en del historiske dataspill ettersom dataspill tillater spilleren å påvirke utfallet av historiske fortellinger. I *Civilization V* får man et mulighetsrom hvor man kan påvirke flere aspekter ved verdenshistorien. Dette gjelder (i varierende grad) kultur, religion, teknologi, diplomati og militær dominans. I *Dilemmaspillet 9. april* er mulighetsrommet mindre, og de ulike utfallene er relativt like og endrer ikke noe særlig på hva som skjedde ifølge realhistorien. Likevel er spillet kontrafaktisk ettersom hendelsesløpet endres, i tillegg til at ulike diplomatiske relasjoner blir påvirket av dine valg. I spillet er det ikke mulig å vinne over tyskerne. Dette er mest sannsynlig gjort for å illustrere håpløsheten i det å stå opp mot en såpass overlegen makt, og de begrensede mulighetene Danmark hadde i den situasjonen. Dette er valg som har blitt tatt av historikerne bak *Dilemmaspillet 9. april* og som kanskje hadde endt med andre utfall dersom spillet ble laget for underholdning.

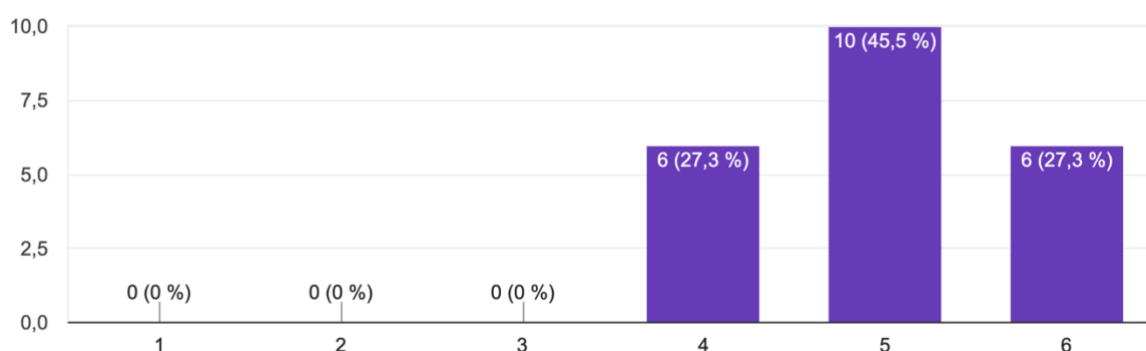
Når man jobber med kontrafaktiske framstillinger av fortiden kan det være vanskelig å holde styr på hva som er en del av de alternative scenarioene og hva som er virkeligheten. I mitt spillprosjekt oppdaget jeg selv utfordringer med dette, spesielt med *Dilemmaspillet 9. april*. 2 av informantene i intervjuene kommenterte at de ble litt forvirret av alle de ulike scenarioene og ble usikker på hva som faktisk skjedde. Dette er på tross av at jeg gikk gjennom invasjonen av Danmark under andre verdenskrig etter elevene hadde spilt gjennom på egenhånd. Det er mulig at timen kunne ha blitt lagt opp på en annen måte slik at den virkelige historien om invasjonen av Danmark under 2VK hadde kommet tydeligere fram. Det kan også være at elevene var slitne og lei når jeg hadde gjennomgangen på slutten av timen. Problemet med forvirring kunne også vært løst ved å tydeliggjøre formålet med kontrafaktisk historie. Altså at jeg på starten av timen gikk mer inn på hvorfor vi skulle undersøke alternative scenarioer, og hva man kan få ut av det. Kanskje det hadde gjort at elevene i større grad hadde satt pris på økt forståelse av historiske prosesser og historisk tenkning, over faktaopplysninger.

¹⁰⁶ Utdanningsdirektoratet, «kjerneelementer.»

I spørreundersøkelsen til timen med *Dilemmasplet* 9. april spurte jeg elevene: «Tror du at man kan lære noe om den reelle historien ved å utforske hvilke andre ting som kunne ha skjedd?». Til dette svarte 27% at man kan lære litt, 46% svarte ganske mye og 27% svarte at man kan lære mye. Selv om dataene viser en tydelig positiv holdning til læring og kontrafaktisk historie, er det sannsynlig at resultatet er sterkt påvirket av undervisningen elevene hadde gått gjennom like før. Mot slutten av timen gikk jeg litt inn på hva kontrafaktisk historie er, og hvorfor man undersøker det. Det aner meg at noen av elevene svarte at kontrafaktisk historie er lærerikt, ikke fordi de selv mener det, men fordi jeg tok det opp i undervisningen.

Tror du at man lærer noe om den reelle historien ved å utforske hvilke andre ting som kunne ha skjedd?

22 svar



Kontrafaktisk historie er likevel en viktig del av historiefaget og måten vi forstår fortiden og nåtiden på. Chapman beskriver forholdet mellom historiefaget og det kontrafaktiske slik:

...there is also an argument to be made that counterfactuals are always in some way part of history because our ideas about what did happen are always constructed in opposition to an idea of what did not. This is obvious in lived experience, regret, for example, always requires imagining alternate courses of action and/or outcomes.¹⁰⁷

¹⁰⁷ Chapman, *Digital Games as History*, 232.

Det ligger altså, ifølge Chapman, et potensial i kontrafaktisk historie, som kan komplimenteres med historiske dataspill. For å utnytte dette potensiale er det nødvendig at elevene har en god forståelse av hva kontrafaktisk historie er, og hvorfor man undersøker slike alternative scenarioer.¹⁰⁸ Hvis ikke kan slike undersøkelser oppleves som lite motiverende og meningsløse. Kontrafaktisk historie er nok ikke et konsept som kan læres bort i løpet av én enkelttime, men er noe man bør ha fokus på over tid, i lengre prosjekter. Det kunne for eksempel vært aktuelt å gå i dybden på kontrafaktisk historie som en pre-fase til spillprosjektet, og som et overordnet metodisk tema for hele prosjektet. Dette er en av de tingene jeg ville vurdert å endre på i min undervisning med både *Dilemmaspillet 9. april* og *Civilization V*.

8.2 Determinisme i historiske dataspill

Mye av poenget med å undersøke kontrafaktisk historie er å motvirke en deterministisk tankegang.¹⁰⁹ Determinisme og kontrafaktisk historie henger sammen. Det å undersøke kontrafaktisk historie kan skape forståelse for at historiske aktører hadde valg, og at det ikke var selvsagt hva som skulle skje. Selv om det kan virke som om *Civilization V* gir spillerne stor frihet til å undersøke kontrafaktiske scenarioer har også dette spillet noen tydelige begrensninger knyttet til det spilltekniske designet.¹¹⁰ Disse begrensningene kan i noen tilfeller bidra til en deterministisk forståelse av historien, heller enn å motvirke det. Dette gjelder spesielt måten spillet representerer teknologisk utvikling og betydningen av miljø og ressurser i spillet.

¹⁰⁸ Kvanne og Naastad, *Hva skal vi med historie?* 185.

¹⁰⁹ Lund, *Historiedidaktikk*, 44.

¹¹⁰ Med spillteknisk design mener jeg hvordan spillet er utformet på bakgrunn av dataspill-formatet.



(Bilde av starten på teknologitreet i *Civilization V*)

Teknologisk determinisme handler om at utviklingen av samfunnet er bestemt av en rekke teknologiske utviklinger.¹¹¹ Teknologitreet i *Civilization V* er en sentral del av spillet og fungerer slik at du avanserer gjennom ulike perioder der du kan forske på ulike ting. Du kan til en viss grad velge hva du vil forske på, men rekkefølgen for de ulike teknologiske oppfinnelsene er bestemt. Det vil si, du kan velge hvilken gren i teknologitreet du vil begynne på, men for å komme videre ut på hver gren må du ha forsket på den teknologien som kom før (se illustrasjon over). Resultatet av denne funksjonen i spillet blir en slags teknologisk determinisme, der historien er nødt til å følge en teknologisk utvikling med en bestemt rekkefølge. Det blir da sett på som en selvfølge at noen teknologier skulle bli oppfunnet før noen andre og at teknologien er en slags forutbestemt kraft som definerer et vellykket samfunn. For eksempel må man forske på kunstig gjødsel før man kommer til fly, selv om disse tilsynelatende ikke har noe med hverandre å gjøre.

Determinisme knyttet til klima og ressurser er også en tydelig del av *Civilization V*. En av de mest avgjørende faktorene for hvordan spillet ditt kommer til å gå er ressursene du har rundt startlokasjonen din. Hvis du ikke starter på et sted med rikelige ressurser og tilgang på vann kan du være sikker på at en annen sivilisasjon kommer til å overkjøre deg etter hvert. Et moderat temperert klima med mye plass for ekspansjon og forskjellige typer ressurser kan mer eller

¹¹¹ Ghys, «Technology Trees: Freedom and Determinism in Historical Strategy Games», *Game Studies*, 15.03.23. https://gamestudies.org/1201/articles/tuur_ghys

mindre vinne spillet for deg. Når man nærmer seg slutten av spillet og man får se hvor på kartet det er olje, aluminium og uran, kommer et nytt punkt hvor tilfeldigheter bestemmer mye av din sivilisasjons muligheter for videre dominans. I *Civilization V* er olje helt avgjørende for en rekke elementer i spillet. Mest av alt er olje nødvendig for å opprettholde forsvarsstyrker på land og hav. Disse spillmekanismene med klima og ressurser skaper en fortelling om fortiden som forutbestemt, der de sivilisasjonene som oppstod i et moderat temperert klima – som de europeiske og Nordamerikanske sivilisasjonene og deler av Asia – uansett ville vokse til å bli dominerende aktører i nåtiden. Dette utelukker mulighetene for at verden kunne ha utviklet seg på andre måter, der andre faktorer enn klima kunne ha ledet til andre utfall. En slik fortelling om verdenshistorien bærer tydelig preg av et eurosentrisk og vestlig verdenssyn. Slike fremstillinger er vanlig i mange historiske dataspill og er noe jeg kommer nærmere inn på i kapittel 9.

Når *Civilization V* er mer eller mindre forutbestemt av geografiske forhold som er utenfor spillerens kontroll og når teknologisk utvikling følger en ganske fastsatt rekkefølge er det rimelig å spørre på om spilleren virkelig har en reell påvirkning på spillets og «historien» gang og utfall. De reelle valgene man tar i *Civilization V* handler i hovedsak om hvor man plasserer byene sine. Dette handler både om flaks og dyktighet. For det er mulig å gjøre det som i utgangspunktet ser ut som en dårlig startlokasjon til en god en hvis man vet hva man gjør. Men dersom to like gode spillere får to forskjellige startlokasjoner, vil den som havner i et moderat temperert klima ha en stor fordel. En god spiller kan også navigere seg gjennom teknologi-treet og den kulturelle politikken på en måte som tjener den type seier hen går for. Når det kommer til diplomati har spilleren frihet til å påvirke relasjonene med andre sivilisasjoner gjennom allianser og handel. Likevel er de diplomatiske mulighetene svært begrenset. Et viktig element i spillet er krigføring. Spilleren har full kontroll over hvem hen vil krige mot og hvordan hen vil gjennomføre dette. Alle disse elementene som spilleren og KI-en kan påvirke gjør at spillverdenen i *Civilization V* vil, i tilnærmet alle scenarioer, se helt annerledes ut i slutten av spillet enn slik verden ser ut i virkeligheten. Det å spille *Civilization V* er altså en kontrafaktisk undersøkelse, men med relativt sterke føringer.

8.3 Determinisme i spillprosjektet med *Civilization V*

I prosessen med å skrive denne masteroppgaven har jeg fått ny innsikt i flere forhold rundt historie og dataspill. Det har gjort meg oppmerksom på et par ting i spillprosjektet som kunne ha blitt gjort annerledes og som burde fått mer oppmerksomhet fra et historiedidaktisk perspektiv. Når jeg lagde oppgavene til *Civilization V* var jeg opptatt av å knytte spillet opp mot realhistorien og historiske konsepter fra virkeligheten. I oppgave 1 handler det om å se på strategiske valg som ble tatt i historien og i oppgave 2 handler det om å se på hvordan befolkninger kan stå opp mot herskere de ikke er fornøyd med. Disse oppgavene opplever jeg ikke som så problematisk fordi de er relativt uavhengig fra spillets egen tolkning av disse konseptene. Elevene kan hente tips fra spillet, men de må også tenke selv og undersøke andre kilder for å komme med gode svar. Det som er mer problematisk er de to siste oppgavene som respektivt handler om klima og teknologi.

Civilization V inneholder altså flere deterministiske historiefortellinger, blant annet med temaene klima, ressurser og teknologi. I både oppgave 3 og 4 blir elevene bedt om å se på ulike forhold som har ledet til dagens samfunn. Disse oppgavene kan være med på å gi en viss legitimitet til de deterministiske forholdene ved spillet. Dette blir tydelig i tilfellet av ressurser og klima. I *Civilization V* er naturen en konstant og blir ikke påvirket av forhold som klimaendringer og overutnyttelse av ressurser. I tillegg har visse sivilisasjoner en tendens til å bli plassert i klimaer som minner om deres plassering på ekte. Det resulterer i at vestlige sivilisasjoner ofte ender opp med en fordel i form av det fruktbare klimaet de blir plassert i. Afrikanske sivilisasjoner derimot blir gjerne plassert i ørkenområder og sliter ofte med mangel på vann og mat gjennom hele spillet. I virkeligheten har den eneste konstanten i klimaet vært forandring. De første menneskene og sivilisasjonene kom fra områder i Afrika og Midtøsten. Flere av disse folkegruppene og sivilisasjonene falt sammen og måtte utvandre til andre deler av verden på grunn av klimaendringer. Når spillet representerer klimaet som en konstant kan det gi inntrykk av at sivilisasjonene som ligger på Eurasia og i Nord-Amerika alltid ville ende opp med å dominere i nåtidens verdensbilde på grunn av deres geografiske plassering. Oppgavene burde nok i større grad ha lagt opp til en kritikk av denne framstillingen i stedet for å bygge på en slik fortellingen som gir en enkel, men lite presis forklaring på nåtidens globale maktforhold.

I dette kapitlet har jeg gått inn på kontrafaktisk historie og determinisme i historiske dataspill. Selv om dataspill er kontrafaktiske av natur, stiller min forskning spørsmål ved kvaliteten og læringsverdien av de kontrafaktiske mulighetene i dataspill. Dataspillene er preget av tekniske begrensninger ved dataspill-formatet og gjennom kommersielle interesser. Formatet og formålet med kommersielle dataspill gir sterke føringer for de historiske fortellingene som blir formidlet. I *Civilization V* ser vi resultatet av dette gjennom en eurosentrisk og deterministisk vinkling på verdenshistorien. Fortellingene er påvirket av spillmekanismer knyttet til teknologisk utvikling og betydningen geografisk plassering. Som nevnt over, er dette noe man bør ta høyde for i undervisning med dataspill. Det vil være nyttig for elevene å bli bevisste på slike fremstillinger i dataspill på skolen, slik at de kan ta med seg kunnskap om dataspill-mediet i historiske arenaer utenfor skolen. Et annet funn som er verdt å notere her er informanten som kommenterte at kontrafaktisk historie kan være forvirrende. Det betyr ikke at kontrafaktiske undersøkelser fungerer dårlig i historieundervisning, men at man bør tydeliggjøre formålet med slike undersøkelser for elevene og skape et tydelig skille mellom realhistorien og det kontrafaktiske.

9 Dataspill som historiske representasjoner

I utformingen av spillprosjektet med *Civilization V* var jeg mest opptatt av å få frem de historiske elementene i spillet som jeg mente hadde læringsverdi for historiefaget. Jeg var i mindre grad opptatt av å sette lys på dataspill som et medium og å jobbe med forståelsen av historie i en slik kontekst. Dette valget var nok påvirket av en noe begrenset forståelse av de problematiske sidene ved historiske dataspill på det tidspunktet. Jeg hadde en forventning om at dataspill i større grad ville åpne for kritisk tenkning på grunnlag av de kontraktfaktiske elementene ved historiske dataspill. Men i dette prosjektet har det blitt tydelig at man ikke har så mange valgmuligheter i historiske dataspill som jeg i utgangspunktet tenkte, og at dataspill som *Civilization V* kanskje bidrar til, heller enn å motvirke, en eurosentrisk og vestlig historiefortelling.

I starten av prosjektet tok jeg det nok litt for gitt at elevene ville se kritisk på historie i et dataspill, ettersom man forbinder dataspill med underholdning og en grad av fiksjon. I ettertid tenker jeg at undervisningen i større grad skulle ha hjulpet elevene med å bli bevisste på dataspill som historiske representasjoner og hvordan man skal forholde seg til dataspill som en historisk kilde. Der en historiker raskt vil evaluere en historieframstillings opphav og tendenser, er dette noe elever må trenes i over tid.¹¹² Hvis jeg skulle ha gjennomført opplegget på nytt ville jeg nok utvidet forarbeidet til å også handle om kildekritiske ferdigheter knyttet til dataspill. Jeg ville nok også ha inkludert en oppgave som kanskje ville vært obligatorisk, i tillegg til de andre oppgavene. Denne oppgaven kunne for eksempel handlet om å redegjøre for utfordringer ved dataspill som en representasjon av historie.

I konteksten av min undervisning og manglende historievitenskapelig fokus på dataspill som historiske representasjoner, går jeg nå inn på historiske forhold i historiske dataspill. I den første delen av dette kapittelet fokuserer jeg på ulike historiske temaene som går igjen i dataspill, hva som blir utelatt, dataspillenes begrensninger og de kommersielle interessene bak produksjonen av dataspill. Hensikten med dette er å problematisere hvordan historie framstilles i kommersielle dataspill. I dette kapittelet bruker jeg *Civilization V* som eksempel for å illustrere hva slags historie spillutviklere formidler i dataspill. Jeg har valgt å bruke *Civilization V*, ikke

¹¹² Wineburg, *Why Learn History (When It's Already on Your Phone)* (Chicago: The University of Chicago Press, 2018).

bare fordi det er et av dataspillene jeg underviste med i dette prosjektet, men også fordi mange av forskerne bruker *Civilization* som et utgangspunkt for diskusjoner om historie i dataspill. I den andre delen av dette kapittelet går jeg inn på hvordan feltet historiske spillstudier har håndtert og undersøkt historiske forhold i dataspill. I den diskusjonen kommer jeg inn på hva slags kritikk historiske spillstudier har fått og reaksjonene fra feltet. Dette kapittelet bidrar til å belyse hvilke fortellinger som finnes i historiske dataspill, noe som igjen legger føringer for hvordan slike dataspill kan brukes i historieundervisning.

9.1 Historiske fortellinger i dataspill

I et intervju med Game Developer (tidligere Gamasutra) snakker Sid Meier, skaperen av *Civilization-serien*, om hvordan han ser på historie i spillene sine:

When you were creating Civilization, how much research did you put into world history? Sid:
Not a whole lot. I did do a little bit of reading ... But basically, I tried to use fairly well known concepts, well known leaders, and well known technologies. I mean, it wasn't intended to be 'bizarre facts about history.' It's more like, 'Here, we all know a little bit about history, but now you get to take control of it, invent gunpowder, and the wheel, electricity, all sorts of cool stuff.' But you don't have to research to know what it is, you just know.¹¹³

I dette sitatet kommer Meier inn på en av de store utfordringene ved historiske dataspill, historie i dataspillene. Målet til de som lager kommersielle dataspill er i hovedsak at spill skal være morsomme å spille. De historiske elementene ved spillet er der som et verktøy for spillopplevelsen, ikke som et grunnlag for økt historisk forståelse blant spillerne. Sid Meier sier i intervjuet over at *Civilization* aldri skulle handle om nisje-historie, men heller om generelle deler av historien som alle har en viss kunnskap om. Det åpenbare problemet med dette er: Hva er den generelle historien som vi alle er enige om og har en viss kunnskap om? I det 21 århundre er det en generell enighet blant de fleste historikere om at historien stadig tolkes og kan ikke presenteres på en objektiv sann måte.¹¹⁴ Disse tolkningene gjør at historie blir fortellinger om hvordan man tenker fortiden var, heller enn beskrivelser av fortiden. Slike fortellingene kan være bygget på alle mulige slags bevis i form av primær- og sekundær- kilder, men fortellingene vil alltid innebære et preg av forskerens subjektivitet. Dette er noe som Sid Meier virker å ikke

¹¹³ Game Developer, «The History of Civilization.»

¹¹⁴ White, «Interpretations in History».

ha tatt høyde for når han presenterer *Civilization* som en historisk representasjon med en «generelt akseptert» fortelling om verdenshistorien. Det finnes fakta som stort sett alle historikere kan være enig om, men når man setter disse sammen til en fortelling om verdenshistorien vil det være mange forskjellige måter å sette sammen brikkene (faktaene) på. Hvilke brikker man skal sette sammen i en fortelling om verdenshistorien er det ingen fasit på.

9.1.1 Begrensninger ved dataspill-formatet

En problemstilling for spillutviklere som er viktig å anerkjenne er datamaskinenes egne begrensninger. En datamaskin krever input i form av 0 og 1, noe som gjør at alle dataspillmekanismer må kunne bli representert gjennom tall. Dette gjør det svært vanskelig for dataspill å forholde seg til komplekse historiske prosesser som ikke nødvendigvis kan representeres gjennom koding. For eksempel blir en sivilisasjonens tilfredshet og lykke i *Civilization V* målt i et tall som for eksempel kan være negativ 5 eller positiv 7. Det gir inntrykk av at en keiser eller konge kunne vite den gjennomsnittlige tilfredsheten av sivilisasjonen sin ved å bare sjekke lykke-meteret. Det samme gjelder for vitenskap og kultur i spillet, som måles i et tall din sivilisasjon genererer per runde. Desto mer kultur, desto fortere kan du innføre ny lovgivning, og mer vitenskap fører til raskere forskning. Du vinner en kulturell seier dersom din kultur er dominant over alle de andre sivilisasjonene og en vitenskapelig seier dersom du er den første til å sende en raket til å utforske verdensrommet. Spillets tekniske begrensninger blir derfor også en begrensning for fortellingene i historiske dataspill.

9.1.2 Forenkling av historie i *Civilization V*

Det finnes flere mekanikker i *Civilization V* hvor komplekse historiske forhold har blitt simplificert. Et eksempel på forenkling i *Civilization V* er diplomati-mekanikken som bare gir deg mulighet til å gå til krig, lage fred, handle og gå i allianse med andre sivilisasjoner. I virkeligheten er diplomati mye mer komplekst enn som så, og består av mange varierende komponenter og aktører med ulike interesser. I tillegg har man teknologi og kultur som i spillet er fremstilt som en samlet utvikling som er lik over hele verden, når det i realiteten er enorme kulturelle og teknologiske forskjeller mellom ulike deler av verden gjennom historien. Et annet eksempel er kamp-mekanikkene. Dette er forenklet til å handle om noen spesifikke militære enheter som blir sammenlignet i deres grunnleggende styrke, i tillegg til bonuser for terreng. I

virkeligheten har militærstrategi utviklet seg mye over mange tusen år, og ting som vær og logistikk er ikke tatt høyde for.

En annen ting som er forenklet i *Civilization V* er de historiske lederne for de ulike sivilisasjonene. Lederne representerer hele sivilisasjoner fra både før og etter ledernes tid. Lederne har egne bonuser som i stor grad representerer stereotyper av disse sivilisasjonene. Eksempler på dette er Mahatma Gandhi som er lederen av India og som gir bonuser til religion og fredelige diplomatiske forhold, mens Napoleon og hans Frankrike er best brukt til å vinne en militær seier ved å erobre hovedstedene til andre sivilisasjoner.

Casey Harelson er lærer ved Huntington Beach High School i California og er en ivrig *Civilization*-spiller. Han stiller i et intervju med EdSurge¹¹⁵ der han diskuterer *Civilization* sin læringsverdi sammen med en tidligere spilldesigner. Harelson mener at de historiske lederne og måten de fungerer på i *Civilization* er uheldig.¹¹⁶ Hans kritikk går ut på at det å gi disse lederne innebygde egenskaper er negativt både fordi det styrer ulike sivilisasjoner i bestemte retninger ut ifra hvordan én leder på et tidspunkt styrte den sivilisasjonen, og fordi det kan gi et inntrykk av at disse lederne alltid skulle opptre på den måten de endte opp med. Den første kritikken går ut på at en sivilisasjon som Tyskland, representert med Otto von Bismarck, kan bli oppfattet som en krigersk nasjon på grunn av bonusene spillet gir deg. Selv om det nok kan argumenteres for at Tyskland har vært en mer krigersk nasjon enn mange andre de siste 200 årene, utelates fullstendig de filosofiske, kunstneriske og vitenskapelige bidragene som har kommet fra Tyskland i samme periode. Dersom *Civilization* virkelig skulle hatt kontraktfaktiske muligheter burde spillet kanskje i større grad åpnet for å satse på for eksempel kultur med Tyskland.

Den andre kritikken til Harelson går ut på at lederne allerede er gitt egenskaper før spilleren får ta kontroll. Gandhi er en fredelig leder som har bonuser for religion og diplomati. Det er selvsagt en fordel å satse på religion når du får disse bonusene, men de diplomatiske bonusene kan også gi Gandhi bonuser i krigføring. Harelson mener at det blir feil å tilegne lederne med bonuser som et utgangspunkt, når spilleren kan velge å gå helt andre veier. Han er opptatt av at

¹¹⁵ EdSurge er et nyhets- og forskningsmagasin om utdanning. For mer informasjon om se: <https://www.edsurge.com/about>

¹¹⁶ Fukumoto, «Sid Meier's Civilization: Is It Educational?». 25.04.2023. <https://www.edsurge.com/news/2015-08-14-sid-meiers-civilization-is-it-educational>

det var handlingene til Gandhi som ga han bonuser i diplomati, og at dersom spilleren velger å gå i krig blir det feil at han skal ha disse bonusene som et utgangspunkt.

Harelson kommer med to gode poenger, men poengene er i en slags konflikt med hverandre. Det kan virke som at Harelson kritiserer *Civilization* både for å ha snevret inn mulighetene til Tyskland, samtidig som han er kritisk til at India har et for stort mulighetsrom. Dette illustrerer hvor vanskelig det er å lage slike dataspill, hvor det er mange parter som har meninger, men hvor underholdningsverdien er det som til syvende og sist bestemmer.

9.1.3 Hva inkluderes i historiske dataspill?

I denne delen kommer jeg inn på hva slags temaer som går igjen i historiske dataspill. Det første vanlige temaet, som kanskje også er det mest åpenbare, er krig. Selv kommer jeg ikke på noen historiske dataspill som ikke har noe med krig å gjøre. Krig brukes enten som setting eller som en handling initiert av spilleren eller av spillets KI. Selv om man kan vinne *Civilization V* uten å være i krig mot en annen sivilisasjon er det svært vanskelig å unngå, og i tillegg legger spillet opp til at du skal gå til krig mot andre sivilisasjoner. Hvis du likevel bestemmer deg for å spille som en fredelig sivilisasjon, vil mange av de andre sivilisasjonene uansett gå til krig, og du er nødt til å ta stilling til det på en eller annen måte. Selv læringsspill som *Dilemmaspiillet 9. april* er laget i konteksten av en krig. Dette har sannsynligvis å gjøre med at det er enklere å lage et underholdene dataspill om perioder der det var mange konflikter og spenning mellom ulike historiske aktører. Det gjengående tematiske fokuser på krig er problematisk da det kan bidra til en fortelling om vår verden som en krigsarena der sivilisasjoner og land er i stadig konflikt med hverandre og hvor imperialismen glorifiseres gjennom spillmekanikker som belønner territoriell ekspansjon. Det er uvisst i hvor stor grad slike fremstillinger påvirker spillerens historiebevissthet, men det er ikke utenkelig at det kan skape en virkelighetsoppfatning som er påvirket av de underholdene elementene ved krigføring i dataspill. Det skal sies at det å gå til krig i *Civilization V* også kan ha negative konsekvenser. Det kan for eksempel negativt påvirke relasjonen mellom din og andre sivilisasjoner. I tillegg vil befolkningen din vil være misfornøyd med langvarig krig. Krigføring krever også mye ressurser, og andre deler av sivilisasjonen din vil stagnere til fordel for krigsinnsatsen.

En annen vanlig tendens ved historiske dataspill er eurosentrisme og vestlig partiskhet.¹¹⁷ De fleste store spillutviklere som lager historiske strategispill er amerikanske og britiske.¹¹⁸ Dataspillene de har laget har mange lignende historiske elementer som i flere tilfeller konsentrerer seg rundt et europeisk verdenssyn. Dette er spesielt tydelig i spillenes fremstilling av teknologisk utvikling der europeiske teknologiske oppfinnelser ofte favoriseres og kan være essensielle for å vinne spillet. I likhet med territoriell ekspansjon, er det også et viktig moment i *Civilization V* å skulle dominere andre spillere gjennom spredning av kultur og religion. Disse dynamikkene har tydelige likhetstrekk med den europeiske koloniseringen, der den europeiske kulturen og levemåten ble sett på som overlegen og at det å spre den til andre deler av verden var nærmest å anse som en naturlig utvikling. Det skal likevel noteres at mange sivilisasjoner fra hele verden er representert i *Civilization V* og det er ikke alltid slik at de europeiske sivilisasjonene ender opp som de sterkeste motstanderne. I tillegg er mange forskjellige religioner, kunstverk og landmerker fra hele verden inkludert. Og selv om den industrielle revolusjonen er et viktig punkt i *Civilization V* er det ikke gitt at en europeisk sivilisasjon skal komme dit først. Likevel legger spillet mye fokus på kolonisering, opplysningstid og industrialisering som europeiske konsepter og som knyttes til europeiske sivilisasjoner gjennom bonuser.

9.1.4 Hva utelates i historiske dataspill?

Samtidig som noe går igjen i historiske dataspill, er det andre ting som utelates. Særlig gjelder dette mer kontroversielle og følelsesladde temaer som slaveri og folkemord. Dette gjelder spesielt historiske strategispill, da det finnes eksempler på andre typer dataspill som inkluderer slike temaer. Dette er typisk for First-Person-Shooter spill (FPS) som gjerne har strengere rammer for hva spilleren kan gjøre innenfor spill-fortellingen. På den måten kan man begrense spillerens muligheter for deltagelse i tragiske hendelser som for eksempel Holocaust, og vil heller sette spilleren i en kontekst der hen skal stoppe noe tragisk fra å skje. I strategispill ligger mye av underholdningsverdien i handlingsrommet til spilleren. Det blir dermed vanskeligere å kontrollere hvordan spillerne vil forholde seg til kontroversielle spillmekanikker. Ofte resulterer dette i at temaer som kan lede til kontrovers heller utelates. Her er det viktig å

¹¹⁷ Chapman, Foka og Westin, «Introduction: what is historical game studies? », 365; Eksempler - Paradox, Firaxis og Creative Assembly

¹¹⁸ Hammar, «Counter-hegemonic commemorative play: marginalized pasts and the politics of memory in the digital game Assassin's Creed: Freedom Cry», 4.

presisere at Holocaust og lignende historiske hendelser ikke er kontroversielle i seg selv.¹¹⁹ Det som kan lede til kontrovers er måten spillutviklerne inkluderer og bruker slike temaer.

I *Civilization V* har spillutviklerne valgt å ikke synliggjøre slaveri og drap av sivile, men det er likevel mekanikker i spillet som impliserer slaveri og til dels folkemord, uten å vise det til spilleren. For eksempel er det mulig å bygge plantasjer og store underverk i spillet, men det er ingen informasjon om hvem som jobber på disse plantasjene og bygger disse underverkene. Vi vet fra realhistorien at slike fysisk krevende jobber ofte ble gjort av slaver. Det er også mulig å rasere byer til grunne når du tar over en by i *Civilization V*. En slik handling må nødvendigvis resultere i rimelig store mennesketap, uten at spillet informerer om dette. Det å ødelegge en hel by blir altså en ren taktisk avgjørelse for din sivilisasjons utvikling.

Det er uvisst hvilke grunner skaperne av *Civilization V* har for å utelate disse elementene av historien, men det er sannsynlig at det ble gjort med frykt for at slike elementer ville ha negativt påvirket salg av spillet. Det er mulig de også tenkte på hva slags påvirkning det kan ha på spillerne hvis de settes i en situasjon hvor de kan velge å bruke slaver som arbeidskraft. I en historisk kontekst har slaver utvilsomt bidratt til utvikling av noen av de største sivilisasjonene og spillet måtte ha reflektert dette bidraget på en eller annen måte dersom det skulle ha blitt tatt med. Andre eksempler på dataspill som utelater følelsesladde temaer er *Hearts of Iron* som er et 2VK strategispill hvor du kan styre blant annet Nazi-Tyskland, men som fullstendig utelater Holocaust og i liten grad går inn på ideologi. *Assassin's Creed: Valhalla* lar deg kontrollere vikinger som plyndrer øst-kysten av England der du får drepe den lokale garnisonen, men (forståelig nok) er det ikke noe snakk om drap og voldtekt av ubevæpnede personer. Her er det greit å nevne at dataspill er noe man skal kose seg med, og det mulig at spillerne ikke hadde satt pris på om dataspill ble såpass dystre, bare fordi de skulle være så historisk korrekte som mulig.

Det finnes eksempler på historiske strategispill som har tatt med slaver og folkemord som spillmekanikker. Dette gjelder spesielt *Total-War*-spillene som dekker tidligere historiske perioder, som *Total War Rome II*. I dette spillet er slaver en sentral del av spillmekanikkene. De gir deg arbeidskraft og potensielt nye soldater, og blir rekruttert fra den tapende faksjonens hær etter du vinner et slag. I spillet er dette synlig gjennom økt inntekt per runde og et større

¹¹⁹ Cassar, Oosterheert og Meijer, «Why teachers address unplanned controversial issues in the classroom».

antall mennesker å trene til militærenheter. Slavemekanikkene i spillet er balansert ved at for mange slaver kan føre til økt uro i byene. Når man får krigsfanger etter en militær seier har man flere alternativer enn å ta de inn som slaver. Man kan velge å slippe de fri, noe som gir et bedre forhold til faksjonen de kjempet for, men dårligere forhold til dine allierte som også kjemper mot denne faksjonen. Det siste valget er å henrette de resterende soldatene som har valgt å overgi seg. Dette er et helt gyldig valg i spillet da det gir deg flere bonuser. Selv om en slik fremstilling kan virke brutal, er det en mer virkelighetsnær fremstilling av fortiden enn det *Civilization V* representerer ved å utelate slike elementer av historien. Hvordan det påvirker spillerens historiebevissthet er igjen uvisst. Det er mulig at det er mindre kontroversielt å inkludere slaveri og slike kontroversielle temaer når det er lang nok avstand i tid. For mens trekanthandelen fremdeles er aktuelt og er tett knyttet opp mot rasisme i flere deler av verden i dag, er det nok færre som er opptatt av bruken av slaver i Romerriket og andre eldre sivilisasjoner.

9.2 Dataspill som historiske representasjoner i historiske spillstudier

Det finnes altså noen fortellinger og temaer som går igjen i historiske dataspill. Disse fortellingene er, i likhet med fortellinger laget av profesjonelle historikere, påvirket av forfatteren. Forskjellen ligger som nevnt i at historikerne gjerne prøver å lage fortellinger som skal ligge så nærme fortiden som mulig, mens de kommersielle aktørene har som mål å bruke historiske fortellinger til å underholde. Jeg erfarer at det i feltet historiske spillstudier har vært lite fokus på historiske fortellinger i kommersielle dataspill. Uricchio var tidlig ute og skrev i 2005 at det var helt avgjørende at dataspill ikke ble sett vekk fra som historiske representasjoner på bakgrunn av historiske fakta-analyser.¹²⁰ Han mener at dette lenge begrenset forståelsen av film som historiske representasjoner. Chapman tok på mange måter over stafettpinnen fra Uricchio og fortsatte å snakke opp dataspill som en egen form for historisk representasjon. Både han og Uricchio er svært opptatt av at dataspill må forstås på sine egne premisser.¹²¹ Kritikker mot historiske spillstudier og svar til kritikken har ofte handlet om dataspillenes element av interaksjon og i hvilken grad det er mulig å representere legitim historiekunnskap i dataspill-formatet.

¹²⁰ Uricchio, «Simulation, history, and computer games. Handbook of computer game Studies».

¹²¹ Chapman, *Digital Games as History*.

Chapman sin artikkel «Is Sid Meier's *Civilization* History?» er et typisk eksempel på hva slags kritikk historiske spillstudier ofte har møtt og hvordan slik kritikk ofte har blitt svart på.¹²² I denne artikkelen viser Chapman til en artikkel av filosofen Alexander R. Galloway som argumenterer for at *Civilization* ikke er historie og at dataspill-formatet ikke kan representere historie. Hovedargumentene til Galloway går ut på at dataspill er systemer som man interagerer med og at det gjør dem uegnet som historiske representasjoner.¹²³ Til dette svarer Chapman at det er nettopp slike interaksjoner mellom spilleren og dataspillenes historiske algoritmer som gjør dataspillene unike og verdifulle.¹²⁴ Chapman er også opptatt av at historie i dataspill i essensen er det samme som ved andre historievitenskapelige skriftlige verk, bare at det representeres i et annet format. Senere går Chapman videre inn på interaksjonsdelen ved dataspill og knytter det opp mot kontraktfaktiske undersøkelser. I *Digital Games as History* skriver han at for å virkelig forstå det som skjedde i fortiden er man nødt til å undersøke hva som kunne ha skjedd.¹²⁵ Det er få som er uenig om at kontraktfaktiske undersøkelser kan hjelpe oss å forstå komplekse hendelser i fortiden, men hvor godt egnet dataspill er til slike undersøkelser er mer usikkert.

Galloway og Chapman kan sies å representere ytterpunkter i denne diskusjonen. For mens Galloway går noe langt i å si at dataspill ikke kan være historie på grunn av elementet av interaksjon, tyder min undersøkelse på at de kontraktfaktiske mulighetene som er tilgjengelig i dataspill ikke er så gode som Chapman gir inntrykk for. Selv om de historiske elementene man møter i dataspill kan være veldig annerledes fra de man møter i en lærebok eller en forskningsartikkel, betyr ikke det at historiske dataspill ikke kan være historie. Men å gå så langt som å si at det kan være historie på lik linje som tradisjonell historie i tekstform, skrevet av historikere, blir å neglisjere den reelle påvirkningen kommersielle krefter har på historiefortellingene i dataspill. I tilfellet med *Civilization* kan man egentlig bare påvirke hvilke sivilisasjoner som blir dominant i nåtiden. Utenom det, så følger man stort sett bare en fortelling om verdenshistorien fra jordbruksrevolusjonen til nåtiden. Mens Chapman snakker opp dataspill som gode arenaer for undersøkelser av hva som kunne ha skjedd,¹²⁶ er de kanskje heller undersøkelser av spillutviklernes tanker om hva som skjedde.

¹²² Chapman, «Is Sid Meier's *Civilization* history? ».

¹²³ Galloway, «Playing the code: Allegories of control in *Civilization*».

¹²⁴ Chapman, *Digital Games as History*.

¹²⁵ Chapman, *Digital Games as History*.

¹²⁶ Chapman, «Is Sid Meier's *Civilization* history?»; Chapman, *Digital Games as History*.

Galloway går selv inn på spillutviklere og deres påvirkning på historie i dataspill. Han er svært kritisk til at spillutviklere skal regnes som historikere på grunnlag av at de har laget dataspill som inneholder historiske elementer.¹²⁷ Her kommer Galloway inn på noe som hadde vært en interessant diskusjon. Galloway kommenterer blant annet at *Civilization* bygger på stereotyper som i stor grad forenkler historien om ulike folkegrupper gjennom historien.¹²⁸ Han går også inn på kommersielle interesser og hvordan det farger innholdet i dataspill. Til dette svarer Chapman:

...videogames are also recognisable metonymic narrative devices, with the developer making similar choices to those historians who write 'proper' history. Far from being a destructive process of eradicating the 'truth' of the past (which is, most likely, irretrievable anyway), the production of a videogame-based history (like any history) is a creative process, as meaning is produced even whilst a duty of care is given to the referential nature of the evidence. When Meier built *Civilization* he didn't erase or ignore the meaning of the past; like all the historians before him, he constituted it. This, of course, is in conflict with empirical-analytical written-representationalist assumptions that are the foundation for much of the informatics critique of *Civilization*, particularly the verticality of the book, which is assumed to be synonymous with history itself.¹²⁹

I stedet for å svare på kritikken mot innholdet og historiske fortellinger i dataspill, går heller Chapman spillutviklerne i forsvar og argumenterer for at de kan lage historiefortellinger på lik måte som profesjonelle historikere gjør. Diskusjonen går på dette tidspunktet vekk fra kritikken om de faktiske fortellingene som er i historiske dataspill og over i en diskusjon om hvorvidt spillutviklere kan eller ikke kan lage legitime historiske fortellinger i et dataspill-format. Feltet historiske spillstudier har i hovedsak fokusert på dataspillenes posisjon som historie, mens en meningsfull debatt om de historiedidaktiske forholdene i dataspill har uteblitt. Med de historiedidaktiske forholdene mener jeg spesielt de typiske fortellingene som går igjen i flere historiske dataspill, og dermed hvilke fortellinger som implisitt og eksplisitt formidles til spilleren. For å virkelig få en forståelse av historie i dataspill ville det vært hensiktsmessig å

¹²⁷ Galloway, «Playing the code: Allegories of control in *Civilization*».

¹²⁸ Galloway, «Playing the code: Allegories of control in *Civilization*».

¹²⁹ Chapman, «Is Sid Meier's *Civilization* history?».

reflektere rundt de problematiske historiske forholdene som oppstår som følge av de kommersielle interessene i spillindustrien.

Med slike fortellinger og forenklinger av historien, som nevnt over, kan det virke problematisk å ta historiske dataspill inn i skolen, men det å ikke ta stilling til ting som kan være problematisk er ofte den verste løsningen. Skolen kan for eksempel ikke la være å ta stilling til KI-chatsider bare fordi det kommer med en del utfordringer og nok vil kreve store endringer. Nå skal det sies at dataspillene ikke har brakt med seg en like stor endring og kaos som ChatGPT ser ut til å ha gjort, nærmest over natten. Likevel vil jeg argumentere for at dataspill er noe skolen bør integrere i undervisningen. Det betyr ikke at lærere må legge opp til spilling i klasserommet, men at man bør jobbe med forståelsen av dataspill-mediet som en formidler av historie. Dette henger sammen med Bernard Eric Jensen sin åpne skalamodell og May-Brith Ohman Nielsen sin tosidige beskrivelse av historiebevissthet, der de viser at historiebevisstheten påvirkes av en hel rekke historiske arenaer både i og utenfor skolen.¹³⁰ Som Erik Lund kommer inn på, er det ønskelig at elevene utvikler en forståelse av de historiske inntrykkene de møter i samtlige arenaer.¹³¹ Fordi elevene møter historie gjennom dataspill på fritiden, bør de altså problematiseres i klasserommet. Akkurat som med ChatGPT, film, internettet, bøker og alle typer kilder, handler det om å skape en forståelse av dataspill som et medium og hvordan det mediet fungerer som en historisk representasjon. Kildekritiske ferdigheter og historiske analyser vil nok være nøkkelen til å forstå historie i dataspill, på samme måte som ved andre typer kildearbeid. Kildekritiske ferdigheter må jobbes med over tid, og er noe man bør gå inn på i både forarbeidet og etterarbeidet i et spillprosjekt.

¹³⁰ Jensen, «En offensiv historiedidaktik»; Nielsen, «Historiebevissthet og erindringsspor».

¹³¹ Lund, *Historiedidaktikk*, 32.

10 Konklusjon

I denne oppgaven har jeg undersøkt forholdet mellom historie og dataspill og hvordan historiske dataspill kan fungere i klasserommet. Forskningsspørsmålene mine er 1) *Hvordan kan man bruke læringsspill og kommersielle dataspill i historieundervisning?* og 2) *Hva slags historiske fortellinger finner man i historiske dataspill?* Min overordnede konklusjon fra dette masterprosjektet er at dataspill (både kommersielle og læringsspill) kan fungere godt som undervisningsverktøy i historiefaget på videregående skole, men at det finnes mange historiedidaktiske, pedagogiske og praktiske utfordringer knyttet til en slik type undervisning, og at mange av de historiedidaktiske utfordringene kan kobles til hvilke fortellinger som formidles i historiske dataspill. Jeg går nå inn på mer spesifikke funn knyttet til de to forskningsspørsmålene.

10.1 Forskningsspørsmål 1 – *Hvordan kan man bruke læringsspill og kommersielle dataspill i historieundervisning?*

Min forskning er knyttet til et feltarbeid der jeg underviste i historie med dataspillene *Civilization V* og *Dilemmaspeillet 9. april*. Datainnsamling har bidratt til å sette lys på ulike forhold ved historiske dataspill som undervisningsverktøy. Mine resultater viser at elevene er generelt positive til undervisning med dataspill i historiefaget. Likevel foretrekker elevene dokumentar/film som undervisningsform dersom de skulle velge fritt for én time. Noen elever mener også at tavleundervisning med oppgaver er den beste undervisningsformen, med den begrunnelsen at de lærer mest (faktakunnskaper) av dette. Jeg har koplet denne holdningen til elevers forventinger til historiefaget. Her viser forskning at elever forbinder historiefaget i skolen med faktakunnskaper om fortiden, og ikke historisk tenkning. Selv om informantene i intervjuene i utgangspunktet fokuserer på historisk kunnskap, viser de også stor historisk innsikt ved ytterligere refleksjon. Informantene kommer blant annet inn på historien som kompleks og uforutsigbar, og at historiske aktører stod overfor vanskelig valg.

Et sentralt funn var at elevene stort sett er positive til oppgavene knyttet til undervisningen med *Civilization V*. Elevene rapporterte at oppgavene i liten grad påvirket spillgleden. I tillegg var det flere i intervjuene som påpekte at oppgavene hjalp dem å reflektere rundt de historiske forholdene i spillet. Dette gjaldt spesielt i etterkant av spillingen, da spørreundersøkelsen viser

at oppgaven i liten grad bidro til økning av refleksjon og diskusjon underveis i spillingen. Resultatene fra oppgaven kan tyde på at særdeles stort engasjement for selve spillingen ikke nødvendigvis er proporsjonalt med graden av læring. Dette gjaldt spesielt i tilfellet med de som hadde erfaring med strategispill i forkant av spillprosjektet. Det er mulig at de som er spesielt ivrig på spillingen er såpass opptatt av dette at de ikke kopler spillopplevelsene til historiefaget. Som nevnt, er det viktig å anerkjenne at læringen som er rapportert her bare er målt ut ifra prestasjonene i oppgavene. Det er altså mulig at elevene med høy spillkompetanse har lært mer enn de klarte å vise i oppgavene. Samtidig skrev noen av de som ikke var så gode på spillet svært gode og reflekterte oppgaver om opplevelsene deres i spillet. Dette tyder på at man ikke nødvendigvis må være veldig god i et dataspill for å kunne lære noe av det.

I dette prosjektet har jeg sammenlignet læringsspill og kommersielle dataspill som undervisningsverktøy i historiefaget. I starten av prosjektet antok jeg at kommersielle dataspill ville fungere best, mye på grunn av at disse dataspillene er ment for underholdning. Min forskning tyder imidlertid på at det usikkert hvorvidt kommersielle dataspill er bedre som undervisningsverktøy enn læringsspill. Både *Dilemmasillet 9. april* og *Civilization V* bidro til engasjement og læring. I spørreundersøkelsen rangerer elevene undervisningen med de to dataspillene ganske likt. En viktig faktor her er også hvor mye enklere det er å gjennomføre undervisning med læringsspill. Slike dataspill krever mindre spillkompetanse blant både læreren og elevene, tar mindre tid å gjennomføre, og krever ikke de samme ressursene. Læringsspill har altså noen klare fordeler fremfor kommersielle dataspill når det kommer til undervisning i historiefaget.

Min forskning støtter opp om tidligere forskning om lærerens og undervisningsoppleggets avgjørende rolle i læring med dataspill.¹³² Det er tydelig fra både spørreundersøkelsen og intervjuene at elevene trengte oppgavene for å lære noe av dataspillene. I tillegg trengte elevene hjelp fra læreren og meg, både underveis i spillingen og når de skulle svare på oppgavene i etterkant. Vår rolle var å gi teknisk støtte med spillingen og å peke på og diskutere historiske elementer i dataspillene med elevene. Min forskning peker på noen problematiske historiedidaktiske sider ved dataspill, som igjen viser noen kritikkverdige forhold med spillprosjektene i feltarbeidet. I hovedsak går dette ut på at undervisningsoppleggene i større

¹³² Skaug mfl., *Spillpedagogikk*.

grad skulle lagt opp til en kritikk av det historiske innholdet i dataspill, og da særlig av typen kommersielle. Dette er noe jeg går mer inn på i neste del.

Når det kommer til undervisning med historiske dataspill, er det ønskelig med flere studier på hvordan ulike historiske dataspill fungerer i klasserommet. Til nå har de fleste empiriske studier fokusert på *Civilization*-spillene, og det hadde kanskje vært aktuelt å se på andre mulige dataspill. Det kan for eksempel være aktuelt å undersøke om det finnes andre gode læringsspill der ute. Det kan også være aktuelt å diskutere hvordan historiske læringsspill bør utformes og hvilke tematiske innretninger som er mest formålstjenlige. En annen ting som jeg har funnet interessant i dette prosjektet, men som ikke kan tilstrekkelig besvares med mine resultater, er i hvor stor grad spillkompetanse blant elevene påvirker læringspotensialet til et spillprosjekt. Det hadde vært interessant å undersøke nærmere hvor godt man må kunne et dataspill for å lære noe av det, og også i andre enden, om det å være veldig engasjert og god i et dataspill potensielt kan være negativt for læringsutbyttet.

10.2 Forskningsspørsmål 2 – *Hva slags historiske fortellinger finner man i historiske dataspill?*

Historiske dataspill er kontrafaktiske av natur. Utfallet i dataspill vil aldri være helt likt historiske realiteter ettersom spilleren må ha muligheten til å påvirke spillet. Dette er både en verdi og en ulempe for historieundervisning med dataspill. Elevene påpeker at interaksjon er grunnlaget for både underholdningen og læringen i historiske dataspill. Noen informanter kommenterte at denne aktive måten å forholde seg til historie på ga dem innsikt i historiske kontekster på en helt ny måte. Samtidig var det særlig én informant som opplevde det kontrafaktiske elementet ved historiske dataspill som forvirrende. Hun forklarte at det ble vanskelig å holde styr på hva som faktisk skjedde når man også skulle undersøke alle mulige andre scenarioer.

Kontrafaktisk historie henger sammen med determinisme. Noe av poenget med å undersøke kontrafaktiske scenarioer er å illustrere at historiske aktører hadde valg og at historien ikke er forutbestemt. I utgangspunktet tenkte jeg at historiske dataspill var gode arenaer for kontrafaktiske undersøkelser og motvirkning av determinisme. Forskingen min tyder imidlertid på at dette ikke nødvendigvis er tilfellet. Kommersielle interesser og datamaskinenes

format setter store begrensninger på hva man kan gjøre i et dataspill. Det setter da også begrensninger på de kontraktfaktiske mulighetene i historiske dataspill. Noen av mekanismene i *Civilization V*, blant annet teknologi, miljø og ressurser, er formet på en slik måte at det kan støtte opp om determinisme heller enn å motvirke det. Disse mekanismene gir også fordeler til vestlige sivilisasjoner, noe som kan bidra til en eurosentrisk og vestlig forståelse av historien. De faglige rammene ved et undervisningsprosjekt med dataspill bør belyse disse historiske forholdene og problematisere slike fortellinger.

I historiske dataspill er det noen temaer og fortellinger som går igjen, og samtidig noen temaer som stadig utelates. Sid Meier (skaperen av *Civilization*) mener å ha laget et dataspill som forteller en historie hvor alle kan være enig om det historiske innholdet. Denne holdningen står i motsats til et syn på historien der fortiden er tapt og hvor alle fortellinger om fortiden er preget av forskerens subjektivitet. Noen av temaene som går igjen i historiske dataspill kan knyttes til eurosentriske og vestlige fortellinger om fortiden. I *Civilization V* gjelder dette blant annet måten spillet forklarer teknologisk utvikling på. Teknologitreet i *Civilization V* er sentrert rundt noen spesielt viktige teknologiske utviklinger som i stor grad forbindes med den vestlige verdenen. Det er mulig at grunnlaget for disse historiske fortellingene er de kommersielle kreftene som påvirker utviklingen av historiske dataspill. Dette gjelder både de temaene som går igjen, og de som utelates.

Forskningsspørsmålene henger sammen, og fortellingene i historiske dataspill har en påvirkning på hvordan man skal forholde seg til slike dataspill som undervisningsverktøy. Som med alle historiske representasjoner er dataspill påvirket av den som har laget fortellingen. I undervisningen bør derfor dataspillene behandles på lik linje med andre historiske kilder, der man gjør kritiske analyser rundt forholdene ved kilden. Med dataspill vil slike analyser gjerne fokusere på de kommersielle sidene ved dataspill og de typiske fortellingene som blir formidlet av for eksempel vestlige spillutviklere. Dersom man vinkler undervisningen med dataspill på en slik måte at elevene utvikler kritiske ferdigheter knyttet til dataspill-formatet kan også historiske dataspill være gode arenaer for historisk tekning. I tillegg kan det påvirke elevenes historiebevissthet ved at de i større grad er bevisst på dataspill som en sentral historisk arena i vår samtid og de problematiske sidene ved dataspill som historiske representasjoner.

Noe av hensikten med å ta opp de historiske forholdene i dataspill er et ønske om mer forskning på hvordan historiske fortellinger i dataspill påvirker spillere verden over. Med unntak av én

artikkel av Emil Hammar om kulturelt hegemoni i historiske dataspill har jeg ikke funnet noen som går i dybden på dataspillenes historiske påvirkning.¹³³ Med tanke på hvor utbredt historiske dataspill er, er dette ganske påfallende. Vi vet lite om hvordan slike forenklete fremstillinger av historien bidrar til spillernes historiebevissthet og verdensbilde. Historiske dataspill er kommet for å bli, og kommer etter alt å dømme bare til å vokse og bli en enda større arena for historieformidling enn det er i dag. Det vil derfor være ønskelig om flere historikere undersøker historiske fortellinger i dataspill og bidrar til økt refleksjon rundt historiske dataspills innvirkning på en mer allmenn historiekultur, nå og fremover i tid.

¹³³ Hammar, «Counter-hegemonic commemorative play».

Litteraturliste

- Becker, Katrin. *Choosing and Using Digital Games in the Classroom: A Practical Guide*. Sveits: Springer International Publishing, 2017.
- Cassar, Charlot, Ida, Oosterheert og Paulien C. Meijer, «Why teachers address unplanned controversial issues in the classroom». *Theory & Research in Social Education*, DOI: 10.1080/00933104.2022.2163948
- Chapman, Adam. «Is Sid Meier's Civilization history?» *Rethinking History* 17, no. 3 (April 2013): 312-332. <https://doi.org/10.1080/13642529.2013.774719>
- Chapman, Adam. *Digital Games as History: How Videogames Represent the Past and Offer Access to Historical Practice*. New York: Taylor & Francis, 2016.
- Chapman, Adam, Anna Foka og Jonathan Westin. «Introduction: what is historical game studies?» *Rethinking History* 21, no. 3 (November 2017): 358-371. <https://doi.org/10.1080/13642529.2016.1256638>
- Christensen, Paul. «Paedagogus, Video games and classical antiquity». *The Classical World* 104, no. 1. (Høsten 2010): 107-110. <https://www.jstor.org/stable/25799974>
- Christoffersen, Line og Asbjørn Johannessen. *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS, 2012.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row, 1990.
- de Freitas, Sara «Are Games Effective Learning Tools? A Review of Educational Games». *Studies in Art Education* 46, no. 1 (2018): 74-84.
- Frank, Anders. *Gamer mode: Identifying and managing unwanted behaviour in military educational wargaming*. Ph. D.-avhandling. Stockholms Kungliga Tekniska Högskolan. 2014.
- Fukumoto, Brady, «Sid Meier's Civilization: Is It Educational?», *EdSurge* <https://www.edsurge.com/news/2015-08-14-sid-meiers-civilization-is-it-educational>
- Galloway, Alexander R. «Playing the code: Allegories of control in *Civilization*». *Radical Philosophy* 128 (November 2004): 33-40. <https://www.radicalphilosophy.com/article/playing-the-code>

- Game Developer. «The History of Civilization.» 08.05.2023.
<https://www.gamedeveloper.com/design/the-history-of-civilization>
- Ghys, Tuur. «Technology Trees: Freedom and Determinism in Historical Strategy Games»,
Game Studies, https://gamestudies.org/1201/articles/tuur_ghys
- Hammar, Emil. «Counter-hegemonic commemorative play: marginalized pasts and the politics of memory in the digital game Assassin's Creed: Freedom Cry». *The Journal of Theory and Practice* 21, no. 3 (November 2016): 372-395.
<https://doi.org/10.1080/13642529.2016.1256622>
- Halvorsen, Knut. *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen akademisk forlag, 2003.
- Hanghøj, Thorkild og Christian E. Brund «Teacher Roles and Positionings in Relation to Educational Games». Publisert i *Proceedings of The 4th European Conference on Games Based Learning*. København: 21-22.10.2010.
- Hedemann, Janne M. *Hva skal vi med historie i videregående skole?* Masteroppgave. Høgskulen på Vestlandet. 2022.
- Håkonsen, Mats. *Historie i og utenfor skolen: En studie av hvordan et utvalg videregående elever opplever historiefagets nytteverdi for eget liv og virke*. Masteroppgave. UiT – Norges arktiske universitet. 2018.
- Isbister, Katherine. *How Games Move Us: Emotion by Design*. Cambridge: MIT Press, 2016.
- Jensen, Bernard E. «En offensiv historiedidaktikk». I *Fagdidaktikk på offensiven: Rapport fra seminar arrangert av Forum for fagdidaktikk ved Høgskolen i Agder Dømmesmoen 14. -16 september 2001*, redigert av May-Brith Ohman Nielsen, Rolf Tønnessen og Signe Mari Wiland, 84-113. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS, 2003.
- Kapell, Matthew W. og Andrew B. R. Elliot. *Playing with the Past Digital Games and the Simulation of History*. New York: Bloomsbury Academic USA, 2013.
- Klevjer, Rune. «Civilization IV i den videregående skolen: mellom fortrolighet og fremmedgjøring». *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education* (2021): 80-102. <https://bora.uib.no/bora-xmloi/handle/11250/2989438>
- Knutsen, Paul. «Erkjennelse eller illusjon? Et forsvar for den induktive metode». *Norsk filosofisk tidsskrift* (September 2015): 87-99. https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2901-2015-02-04open_in_new

- Krosnick, Jon A. og Stanley Presser. «Question and Questionnaire Design». I *Handbook of Survey Research*, redigert av Peter Marsden V. & James Wright D., 263-314. Bingley: Emerald Publishing Limited, 2010.
- Kulturtanken, den kulturelle skolesekken. «Rapport: Dataspill som kulturuttrykk i DKS-ordningen». 07.02.2020.
<https://cdn.innocode.digital/kulturtanken/uploads/2021/01/Kulturtanken-Dataspill.pdf>
- Kvande, Lise og Nils Naastad, *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget, 2013.
- Lieberoth, Andreas. «April 9th 1940, the Nazis are Coming: A Correlational Study of History Game's Mixed Effects on Knowledge, Attitudes and Thinking Skills». Publisert i *Proceedings of The 9th European Conference on Games Based Learning*. Steinkjer: 08.09.2015. <https://milunesco.unaoc.org/wp-content/uploads/2015/10/ECGBL2015-Proceedings-embedded.pdf>
- Linderoth, Jonas. *Datorspelandets mening: Bortom idén om den interaktive illusionen*. Ph. D.-avhandling. Göteborgs universitet. 2004.
- Lund, Erik. *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget, 2020.
- MacCallum-Stewart, Esther og Justin Parsler. «Controversies: Historicizing the computer game». Upublisert rapport fra *DiGRA International conference: Situated Play*. 2007.
- Manger, Terje. «Motivasjon for skularbeid». I *Praktisk-pedagogisk utdanning: En antologi*, redigert av Rune Johan J. Krumsvik og Roger Säljö, 145-169. Bergen: Fagbokforlaget, 2013.
- McCall, Jeremiah. «Teaching History With Digital Historical Games: An Introduction to the Field and Best Practices». *Simulation & Gaming* 47, no. 4 (2016): 517–542.
<https://doi.org/10.1177/1046878116646693>
- Medietilsynet, *Barn og medier-undersøkelsen 2018. 9 – 18-åringer om medievaner og opplevelser*.
- Metzger, Scott A. og Richard J. Paxton. «Gaming history: A Framework for What Video Games Teach About the Past». *Theory & Research in Social Education* 44, no. 4 (August 2016): 532-564. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1208596>
- Nielsen, May-Brith O. «Historiebevissthet og erindringsspor». I *Hvor går historiedidaktikken?* Redigert av Sirkka Ahonen mfl., 211-228. Trondheim: NTNU, Institutt for historie og klassiske fag, 2004.

- Rüsen, Jörn. «Historical narration: Foundation, Types, Reason». *History and Theory* 26, no. 4 (Desember 1987): 87-97. : <https://www.jstor.org/stable/2505047>
- Salen, Katie T. og Eric Zimmerman. *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. Cambridge: MIT Press, 2003.
- Schick, James B. M. «Historical choices». *History Microcomputer Review* 4, no. 1, 21-35 (våren 1988).
- Skaug, Jørund H., Tobias Staaby, Alexander Husøy og Odin Nøsen. *Spillpedagogikk: Dataspill i undervisningen*. Bergen: Fagbokforlaget, 2020.
- Skotnes, Christian E. *Hva kan man når man kan historie? En studie av 16-åringers forståelse av historiekunnskap og historiefaget i skolen*. Masteroppgave. NTNU – Universitetet i Trondheim. 2014.
- Squire, Kurt. *Replaying History: Learning World History Through Playing Civilization III*. Ph. D. –avhandling. University of Indiana: 2004.
- Squire, «Changing the Game: What Happens When Video Games Enter the Classroom?». *Innovate: Journal of Online Education* 1, no. 6 (August 2005): Artikkel 5. <https://nsuworks.nova.edu/innovate/vol1/iss6/5/>
- Store norske leksikon. «dataspill» av Adrian Holm og Anne Eilertsen og Tor-Ivar Krogsæter, 28.03.2023. <https://snl.no/dataspill>
- Store norske leksikon «historiedidaktikk» av Jan Frode Hatlen, 04.05.2023. <https://snl.no/historiedidaktikk>
- Sæle, Christian. «Jødene som fanger av det jødiske: En analyse av norske historielærebøker for videregående skole». I *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*, redigert av Marie von der Lippe, 320-340. Oslo: Universitetsforlaget, 2021. <https://doi.org/10.18261/9788215037417-2021-14>
- Thompson, Edward P. *The Poverty of Theory & Other Essays*. London: Merlin Press, 1978.
- Thagaard, Tove. *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget, 2018.
- Ulvik, Marit. «Aksjonsforskning – En oversikt». I *Å forske på egen praksis: Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet*, redigert av Marit Ulvik, Hanne Riese og Dag Roness, 39-61. Bergen: Fagbokforlaget, 2022.

- Utdanningsdirektoratet. «Fagets relevans og sentrale verdier». 01.08.2017.
<https://www.udir.no/lk20/his01-03/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Utdanningsdirektoratet. «kjerneelementer». 01.08.2017. <https://www.udir.no/lk20/his01-03/om-faget/kjerneelementer>
- Utdanningsdirektoratet. «Læreplan i historie fellesfag». 01.08.2017.
<https://www.udir.no/lk20/his01-03>
- Utdanningsdirektoratet. «Læreplanverket for Kunnskapsløftet: prinsipper for opplæringa». LK06.
https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnska_psloeftet/prinsipper_lk06_nn.pdf
- Utdanningsdirektoratet. «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen». 01.08.2017. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Uricchio, William. «Simulation, history, and computer games. Handbook of computer game Studies». I *Handbook of Computer Game Studies*, redigert av Joost Raessens, Jeffrey Goldstein & Jeffrey H. Goldstein 327-338. Cambridge: MIT press, 2005.
- White, Hayden. «Interpretation in History. *New Literary History* 4, no. 2 (1973): 281-314.
<https://www.jstor.org/stable/468478>
- Wineburg, Sam. *Why Learn History (When It's Already on Your Phone)*. Chicago: The University of Chicago Press, 2018.
- Wouters, Pieter, Christof van Nimwegen, Herre van Oostendorp og Erik D. Van Der Spek, «A Meta-analysis of the Cognitive and Motivational Effects of Serious Games». *Journal of Educational Psychology* 105, no. 2 (Mai 2013): 249-265.
<https://doi.org/10.1037/a0031311>
- Dataspill:
- Firaxis Games. *Sid Meier's Civilization IV*. 2K Games/Aspyr. PC/Mac. 2005.
- Aarhus universitet & danmarkshistorien.dk. *Dilemmaspill 9. April*. PC/Mac. 2014.
<https://9april1940.dk/>

Vedlegg

Vedlegg 1

Vil du delta i forskningsprosjektet

Forskning på bruk av dataspill i historieundervisning

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut mer om hvordan dataspill kan brukes i historieundervisning. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Målet mitt for forskningsprosjektet er å finne ut mer om hvordan jeg som lærer kan bruke historiske dataspill i min undervisning. Prosjektet omfatter en studie av én klasse gjennom 1 måned med undervisning og observasjon. Jeg skal selv undervise og bruke to forskjellige dataspill. Etter jeg er ferdig med undervisning av hvert av spillene ønsker jeg å gjennomføre både intervju og spørreskjema.

Mine problemstillinger/forskningsspørsmål vil dreie seg om undervisningen som har vært og om hvordan spillene fungerte.

Dette er et masterprosjekt der jeg ønsker å bruke mine funn til å forbedre videre undervisning der dataspill tas i bruk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitet i Bergen er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er elev i klassen/lærer for klassen og kan bidra med verdifull informasjon til mitt forskningsprosjekt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg ønsker at du skal delta på et intervju. Intervjuet med elever vil gjennomføres i små grupper der det du sier vil tas opp via elektronisk lydopptak. Intervjuet med lærer vil holdes separat. Det du sier her vil holdes anonymt. Spørsmålene handler i hovedsak om din opplevelse av undervisningen som har vært og hvordan du synes det har vært å bruke de ulike spillene som en måte å jobbe med historie på. Dersom du er under 18 år kan foreldre få se spørreskjema/intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dine svar i intervju vil bli anonymisert og kommer dermed ikke til å påvirke ditt forhold til andre elever, lærer og skolen. Det vil bli gjort tydelig for deg når vi gjennomfører ulike deler av prosjektet i undervisningstiden. Det vil da være mulig for deg å få alternativ undervisning når det ellers gjennomføres intervju.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er bare meg selv og min veileder – Christian sæle som vil ha tilgang til personopplysninger om deg. Når jeg jobber med datamaterialet vil jeg erstatte navn med kodenavn som «elev 1», «elev 2» etc. All data vil lagres på universitetet i Bergens lagringsområde SAFE der ingen andre vil kunne hente data om deg. I mitt ferdige arbeid vil ingen kunne spore noe som helst tilbake til deg. Alt vil anonymiseres.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent i mai/juni 2023. Datamaterialet med dine personopplysninger vil bli slettet ved prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Bergen har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Bergen ved Christian Sæle på Christian.Sele@uib.no eller Sjur Molden på Sjur.Molden@student.uib.no.
- Vårt personvernombud: Janecke Helene Veim ved Universitet i Bergen kan kontaktes på personvernombud@uib.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Cristian Sæle
(Forsker/veileder)

Sjur Molden

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Forskning på bruk av dataspill i historieundervisning* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i Intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
698464

Vurderingstype
Standard

Dato
05.09.2022

Prosjekttittel

Forskning på bruk av dataspill i historieundervisning

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Bergen / Det humanistiske fakultet / Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap

Prosjektansvarlig

Cristian Sæle

Student

Sjur Molden

Prosjektperiode

25.08.2022 - 30.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Markus Celiussen

Vedlegg 3: Intervjuguider

Intervjurunde 1 med elever:

1. Hva synes dere om undervisningen vi har hatt med Dilemmaspillet 9. april?
2. Følte dere at dere lærte noe av å spille Dilemmaspillet 9. april? – eksempler?
3. Stoppet dere opp og tenkte over historiske hendelser i spillet ditt mens dere spilte? – eksempler?
4. Hvordan forholdt dere dere til den reelle historien når dere spilte Dilemmaspillet 9. april?

Intervjurunde 2 med elever:

1. Hva synes dere om undervisningen vi har hatt med *Civilization V*?
2. Hva synes dere om vanskelighetsgraden på spillet?
3. Følte dere at dere lærte noe av å spille *Civilization V*? – eksempler?
4. Stoppet dere opp og tenkte over historiske hendelser i spillet ditt mens dere spilte? – eksempler?
5. Ble dere på noe tidspunkt så opptatt av å nå mål i spillet at dere ikke tenkte over historiske sammenhenger i lengre perioder?
6. Hva synes dere om oppgaven vi knyttet opp mot *Civilization V*?
7. Er dere mest positiv til kommersielle dataspill eller læringsspill?
8. Likte dere best undervisningen med *Civilization V* eller *Dilemmaspillet 9. april*? Hvorfor?
9. Hva synes dere om at skolen tar ting som dere synes er kjekt hjemme og prøver å bruke det i en undervisningssetting?

Intervjurunde 1 med lærer:

1. Har du brukt dataspill i undervisning før?
2. Hva er din holdning til dataspill i historieundervisning?
3. Hva er dine tanker om dataspill som er ment for undervisning og har du brukt slike spill før?
4. Hva har du notert deg angående timen du nettopp observerte?
5. Er det noe du synes jeg kunne gjort annerledes?
6. Hva synes du om *Dilemmaspillet 9. april*? – Er det et spill du selv kunne brukt i undervisning?
7. Opplevde du at elevene var engasjert i denne timen?

Intervjurunde 2 med lærer

1. Hva har du notert deg angående timene du observerte med *Civilization V*?
2. Er det noe du synes jeg kunne gjort annerledes?
3. Hva synes du om *Civilization V*? – Er det et spill du selv kunne brukt i undervisning?
4. Har du noen tanker om mulige problemer/utfordringer ved å bruke *Civilization* og lignende underholdningsspill?
5. Opplevde du at elevene var engasjert mens de spilte *Civilization V* og opplevde du at engasjementet var større eller mindre sammenlignet med *Dilemmaspillet 9. april*?
6. Opplevde du at elevene klarte å spille *Civilization V* på et greit nivå?
7. Hva synes du om å knytte spillingen opp mot en oppgave?
8. Har du noen tanker om andre vurderingsformer man kunne brukt i et spillprosjekt med *Civilization V*?

Vedlegg 4: Spørreundersøkelse 1

1. Er du positiv til bruk av dataspill i historieundervisning etter å ha deltatt i spillprosjektet med Dilemmaspiilet 9. april?
 - a. Ja
 - b. Nei
 - c. Vet ikke
2. Hvor godt likte du å spille Dilemmaspiilet 9. april?
 - a. 1 - Likte det ikke, til 6 - Likte det veldig godt
3. Følte du deg engasjert når vi jobbet med Dilemmaspiilet 9. april?
 - a. 1 - Ikke engasjert, til 6 - Veldig engasjert
4. Hvordan vil du rangere undervisningen med Dilemmaspiilet 9. april?
 - a. 1 - Likte det ikke, til 6 - Likte det veldig godt
5. Var undervisningen med *Dilemmaspiilet 9. april* lærerik?
 - a. 1- lærte ingenting, til 6 – lærte mye
6. Vil du helst ha vanlig klasseromsundervisning eller et spillprosjekt som vi nettopp har hatt med Dilemmaspiilet 9. april?
 - a. Klasseromsundervisning
 - b. Spillprosjekt
 - c. Vet ikke
7. Hvis du skulle ha en time med historie, hvilket av disse alternativene hadde du foretrukket som elev?
 - a. Undervisning med dataspill
 - b. Tavleundervisning og oppgaver/diskusjon
 - c. Film/dokumentar
 - d. Selvstudie
 - e. Andre typer prosjekter
 - f. Vet ikke
8. Hva synes du om lengden på spilløkten med *Dilemmaspiilet 9. april*?
 - a. For lang
 - b. For kort
 - c. Passe
 - d. Vet ikke
9. Visste du mye om andre verdenskrig før timen?
 - a. 1 - Jeg visste nesten ingenting, til 6 - Jeg visste veldig mye
10. Hva synes du om mengden informasjon i presentasjonen min (Sjur) før vi startet å spille?
 - a. For mye
 - b. For lite
 - c. Passe
 - d. Vet ikke
11. Hjalp presentasjonen før vi begynte å spille å sette Dilemmaspiilet 9. april i kontekst?
 - a. Ja
 - b. Nei
 - c. Litt, men ikke nok
 - d. Vet ikke
12. Var Dilemmaspiilet 9. april vanskelig å spille?
 - a. Ja
 - b. Nei
 - c. Litt

- d. Vet ikke
13. Svar det som passer for deg.
- a. Jeg spilte Dilemmaspillet 9. april alene
 - b. Jeg spilte Dilemmaspillet 9. april i par
 - c. Jeg spilte Dilemmaspillet 9. april i en større gruppe
14. Ønsket du helst å spille Dilemmaspillet 9. april...
- a. Alene
 - b. I par
 - c. I grupper
 - d. I plenum
 - e. Vet ikke
15. Hvor mange ganger spilte du igjennom Dilemmaspillet 9. april, ikke inkludert felles gjennomgang?
- a. 1
 - b. 2
 - c. 3
 - d. Flere enn 3
16. Forstod du det som stod på dansk?
- a. Ja
 - b. Det meste, men ikke alt
 - c. Nei
 - d. Jeg fikk oversatt siden
 - e. Litt
 - f. Vet ikke
17. Når du spilte, stoppet du av og til opp og tenkte på hvordan utviklingen av scenarioet er forskjellig i ditt spill og i den reelle historien?
- a. Ja
 - b. Av og til
 - c. Nei
 - d. Vet ikke
18. Tror du at man lærer noe om den reelle historien ved å utforske hvilke andre ting som kunne ha skjedd?
- a. 1 - Man lærer ingenting av slik utforskning, til 6 - Man lærer mye av slik utforskning
19. Dilemmaspillet 9. april er laget for undervisning. Ønsker du å spille flere slike spill som er laget for undervisning?
- a. Ja
 - b. Nei
 - c. Vet ikke
20. Fikk du økt motivasjon til å delta i muntlig plenumsdiskusjon ved å spille Dilemmaspillet 9. april? Tenk i forhold til vanlige historietimer med muntlig plenumsdiskusjon.
- a. 1 - Dilemmaspillet ga ingen økt motivasjon for muntlig deltakelse, til 6 - Dilemmaspillet ga stor økning i motivasjon for muntlig deltakelse
21. Er du positiv til å spille dataspill i plenum med hele klassen?
- a. Ja
 - b. Nei
 - c. Vet ikke
22. Ønsker du helst å spille i mindre grupper, i plenum, eller begge deler? Mindre grupper innebærer også å spille alene.

- a. Foretrekker å bare spille i mindre grupper/alene
 - b. Foretrekker plenumsspilling
 - c. Jeg vil gjerne gjøre begge deler
 - d. Vet ikke
23. Når du tok valg i Dilemmaspeillet 9. april, valgte du ut ifra nysgjerrighet for konsekvensene eller ut ifra det du tenke selv var det rette å gjøre i situasjonen.
- a. Jeg valgte ut ifra nysgjerrighet
 - b. Jeg valgte det jeg tenkte var det rette å gjøre
 - c. Ingen av delene
 - d. Vet ikke
24. Når du tok valg i Dilemmaspeillet 9. april, tenkte du over hva som skjedde på ekte?
- a. Ja
 - b. Nei
 - c. Vet ikke
25. Opplevde du at du var fri til å ta dine egne valg når du spilte Dilemmaspeillet 9. april, eller følte du at undervisningsopplegget styrte hva du kunne gjøre?
- a. 1 - Jeg følte meg helt bundet, til 6 - Jeg følte meg helt fri
26. hvilket kjønn er du?
- a. Hun
 - b. Han
 - c. Annet
 - d. Ønsker ikke å oppgi

Spørreundersøkelse 2

1. Er du positiv til bruk av dataspill i historieundervisning etter å deltatt i spillprosjektet med Civilization V og Dilemmaspillet 9. april?
 - a. Ja
 - b. Nei
 - c. Vet ikke
2. Hvor godt likte du å spille Civilization V?
 - a. 1 - likte det ikke, til 6 - likte det veldig godt
3. Følte du deg engasjert når vi jobbet med Civilization V?
 - a. 1 - Ikke engasjert, til 6 - Veldig engasjert
4. Hvordan vil du rangere undervisningen med Dilemmaspillet 9. april?
 - a. 1 - Likte det ikke, til 6 - Likte det veldig godt
5. Var undervisningen med Civilization V lærerik?
 - a. 1 - Lærte ingenting, til 6 - lærte mye
6. Likte du best undervisningen med Civilization V eller med Dilemmaspillet 9. april?
 - a. Civilization V
 - b. Dilemmaspillet 9. april
 - c. Vet ikke
7. Vil du helst ha vanlig klasseromsundervisning eller et spillprosjekt som vi nettopp har hatt med Civilization V?
 - a. Klasseromsundervisning
 - b. Spillprosjekt
 - c. Vet ikke
8. Hvis du skulle ha en time med historie, hvilket av disse alternativene hadde du foretrukket som elev?
 - a. Undervisning med dataspill
 - b. Tavleundervisning og oppgaver/diskusjon
 - c. Film/dokumentar
 - d. Selvstudie
 - e. Andre typer prosjekter
 - f. Vet ikke
9. Synes du det holder å ha ett slikt spillprosjekt i løpet av dine 2 år med historie på vgs, eller skulle du ønske vi gjorde mer av dette, med andre dataspill?
 - a. Ett slikt spillprosjekt holder
 - b. Jeg skulle ønske vi hadde flere slike spillprosjekter
 - c. Jeg skulle ønske vi ikke hadde slike spillprosjekter i det hele tatt
 - d. Vet ikke
10. Når du spilte, stoppet du av og til opp og tenkte på hvordan utviklingen av ditt spill var lik og ulik den reelle historien?
 - a. Ja, jeg stoppet opp og tenkte på dette
 - b. Av og til
 - c. Nei, jeg stoppet ikke opp
 - d. Vet ikke
11. Tror du at man lærer noe om den reelle historien ved å utforske hvilke andre ting som kunne ha skjedd?
 - a. 1 - Man lærer ingenting av slik utforskning, til 6 - Man lærer mye av slik utforskning
12. Var det nyttig for læringsutbyttet å ta notater underveis i spillingen?

- a. Ja
 - b. Nei
 - c. Litt
 - d. Vet ikke
13. Påvirket notatskrivingen hvor gøy det var å spille Civilization V?
- a. 1 - Det gjorde ingenting for spillgleden, til 6 - Det ødela for spillgleden
14. Påvirket oppgaven hvor gøy det var å spille Civilization V?
- a. 1 - Det gjorde ingenting for spillgleden, til 6 - Det ødela for spillgleden
15. Påvirket oppgaven din motivasjon for å stoppe opp og tenke over ulike sider ved Civilization V sitt forhold til den reelle historien?
- a. Ja, jeg stoppet mer opp og tenkte
 - b. Nei, jeg stoppet ikke mer opp og tenkte
 - c. Den fikk meg til å stoppe litt mer opp og tenke, men ikke mye
 - d. Vet ikke
16. Hva synes du om lengden på spillprosjektet med Civilization V?
- a. Passe
 - b. For lang
 - c. For kort
 - d. Vet ikke
17. Ønsket du helst å spille Civilization V...
- a. I par
 - b. Alene
 - c. I grupper
 - d. I plenum
 - e. Vet ikke
18. Synes du Civilization V var vanskelig å spille?
- a. 1 - Nei, veldig lett, til 6 - Ja, veldig vanskelig
19. Følte du at du kunne spille Civilization V etter opplæringsperioden?
- a. 1 - Kunne ikke spillet i det hele tatt, til 6 - Kunne spillet veldig godt
20. I historieundervisning; er du mest positiv til å bruke dataspill som er ment for undervisning (Dilemmaspeillet 9. april), eller dataspill som er ment til underholdning (Civilization V)?
- a. Mest positiv til dataspill som er ment for undervisning
 - b. Mest positiv til dataspill som er ment for underholdning
 - c. Like positiv til begge
 - d. Vet ikke
21. Så du tutorial-video på Youtube før vi begynte med Civilization V på skolen?
- a. Ja
 - b. Nei
 - c. Vet ikke
22. Var Youtube-opplæringsvideoen nyttig?
- a. Ja
 - b. Nei
 - c. Vet ikke
23. Hva synes du om lengden på opplæringsperioden til Civilization V?
- a. Jeg skulle ønske vi brukte mer tid på opplæring
 - b. Jeg synes vi brukte passe med tid på opplæring
 - c. Jeg skulle ønske vi brukte mindre tid på opplæring
 - d. Vet ikke

24. Hva synes du om hvor lang tid jeg (Sjur) brukte på å vise hvordan Civilization V fungerer i plenum?
- Sjur brukte for lang tid på å vise i plenum
 - Sjur brukte for kort tid på å vise i plenum
 - Sjur brukte passe med tid på å vise i plenum
 - Vet ikke
25. Hva synes du om hvor lang tid vi brukte på fri-spilling for å lære spillet?
- For mye tid med fri-spilling
 - For lite tid med fri-spilling
 - Akkurat passe tid med fri-spilling
 - Vet ikke
26. Opplevde du at du var fri til å ta dine egne valg når du spilte Dilemmaspeillet 9. april, eller følte du at undervisningsopplegget styrte hva du kunne gjøre?
- 1 - Jeg følte meg helt bundet, til 6 - Jeg følte meg helt fri
27. Var det mulig å både spille spillet og å tenke over historiske elementer i spillet samtidig? Altså, tenkte du over sammenhenger mellom spillet og den reelle historien, gjennom for eks. teknologisk utvikling, bygninger og "units".
- Ja, det var mulig å spille og tenke historisk samtidig
 - Nei, dette var ikke mulig
 - Tenkte litt over det, men ikke så mye
 - Vet ikke
28. Ble du på noe tidspunkt mer opptatt av å vinne/nå dine mål enn å tenke på historiske ting som skjer i spillet?
- Jeg var bare opptatt av å vinne/nå delmål
 - Jeg fikk alltid med meg alt av historiske sammenhenger
29. Synes du det skjedde mye spillet, eller var det lang tid mellom hver hendelse?
- 1 - Lite hendelser, til 6 – mye hendelser
30. Hvilken æra var du på når vi sluttet å spille?
- Antikken
 - Middelalderen
 - Renessansen
 - Den industrielle æraen
 - Atom-æraen
 - Det moderne samfunnet
 - Informasjon-æraen (den siste)
31. Opplevde du at du var fri til å ta dine egne valg når du spilte Civilization V, eller følte du at undervisningsopplegget styrte hva du kunne gjøre?
- 1 - Jeg følte meg helt bundet, til 6 - Jeg følte meg helt fri
32. Tror du at stor grad av frihet i spilløker gir mer eller mindre spillglede?
- Mer spillglede
 - Mindre spillglede
 - Verken eller
 - Vet ikke
33. Tror du stor grad av frihet i undervisning med dataspill påvirker læringsutbyttet på en positiv eller negativ måte?
- Frihet er positivt for læringsutbyttet
 - Frihet er negativt for læringsutbyttet
 - Verken eller
 - Vet ikke
34. Hvilket kjønn er du?

- a. Han
- b. Hun
- c. Annet
- d. Ønsker ikke å oppgi

Vedlegg 5: Elevoppgaven til *Civilization V*

Oppgave til spillprosjekt – Civilization V

I forbindelse med dette spillprosjektet skal du skrive en oppgave om spillet, og det du opplevde i spillet. Du får muligheten til å skrive om 1 av 4 oppgaver. Oppgavene ligger under. Det kan skje mye underveis i spillet, så jeg anbefaler at du noterer ned interessante poenger under hver av oppgavene underveis, slik at du kan bestemme deg for hva du vil skrive om etter du er ferdig med å spille. Diskuter valgene du tar mens du spiller med din spill-partner og tenk dere om underveis hvordan dette kan kobles til ekte historiske hendelser og historisk utvikling (skriv notater!).

- Alle må velge rask fart. Man setter vanskelighetsgraden på prins. Hvis du føler deg erfaren med spillet kan du velge konge, men helst ikke høyere.
- Du velger selv om du har lyst til å bruke et kart av jordkloden eller et tilfeldig generert kart. Dersom du velger et generert kart anbefaler jeg å bruke kontinenter. Det går helt fint an å bruke et generert kart og bruke det i en sammenligning med jordkloden. De samme strategiske dilemmaene gjelder for begge.
- Hvis du blir fort ferdig, taper, eller av en eller annen grunn ikke er fornøyd med sånn spillet går, er det mulig å starte på nytt.
- Oppgaven skal være på 1,5-2 sider. Linjeavstand 1,5 og skriftstørrelse 12.

Oppgave 1

Hva måtte du tenke på når du etablerte byer i Civilization V? Sammenlign dine vurderinger i spillet med hvordan en ekte by er plassert. Eksempel: hvordan er plasseringen på en av dine byer i forhold til Bergen og hvorfor ligger Bergen der den gjør? Du kan velge by selv.

Oppgave 2

Hva skaper uro i en sivilisasjon? Se på hvilke faktorer som kan påvirke tilfredsheten til innbyggerne i sivilisasjonen din i Civilization V og sammenlign med en sivilisasjon/nasjon/keiserrike osv. som har gjennomgått store utfordringer utenfor spillet. Mange store sivilisasjoner har falt sammen, hvorfor og hvordan? Tenk på folkets tilfredshet, styring av statskassen, tilgjengelighet på goder og mat osv.

Oppgave 3

Se på måten plassering av ressurser, områdets natur og klima påvirker utviklingen av din sivilisasjon og diskuter hvordan dagens verdensbilde kan forklares ut ifra de nevnte faktorene. Tenk på tilgjengelig på mat og vann, og mulighet for utvikling. Med dagens verdensbilde tenker jeg på styrkeforhold mellom ulike verdensdeler og teknologisk utvikling

Oppgave 4

Velg ut minst 3 teknologier fra teknologi-treet i Civilization V som du synes er spesielt sentrale i utviklingen til dagens samfunn. Redegjør for hvilke konsekvenser disse teknologiske utviklingene hadde for verdenssamfunnet. I din redegjørelse ønsker jeg at du bruker bonusene som spillet gir deg etter å ha fullført de teknologiene du har valgt til å diskutere konsekvensene. Synes du spillet viser viktigheten av de teknologiske utviklingene du har valgt?