



Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for historie og religionsvitenskap

Digital historiesimulering i undervisning

Muligheter og begrensninger

Ari Stensletten

*Masteroppgave i historie ved lektorutdanninga, HIS-3980
Juni 2017*



Forord

Masteravhandlingen min handler om digital historiesimulering i undervisning. Det er et emne det ikke er skrevet mye om tidligere. Det finnes historikere og pedagoger som arbeider med å få aksept for spill som verktøy i undervisning, men det er ikke vidt utbredt i fagmiljøene.

Det finnes en del fordommer og utfordringer med å bruke dataspill i undervisning fordi digitale spill regnes generelt som fiksjon, lek og tidsfordriv. Det har derimot vært en utvikling de siste 10-15 årene som har normalisert bruken av spill i det hverdagslige, og enkelte har til og med klart å gjøre karriere av å spille spill.

I arbeidet mitt har jeg gjort mitt beste for å holde meg mest mulig objektiv, fordi jeg selv er en ivrig bruker av det som kalles historiske spill. Jeg har derimot aldri brukt det aktivt i undervisning eller gått dypt inn i analysen om hvorvidt «et historisk spill» faktisk kan gi læringsutbytte innen historiefaget.

Jeg har lyst å gi en stor takk til Narve Fulsås, professor i moderne historie ved Institutt for historie og religionsvitenskap ved UiT, som har vært hovedveilederen min. Jeg vil også gi en stor takk til Holger Pötzsch, førsteamanuensis i medie- og dokumentasjonsvitenskap ved Institutt for språk og kultur, som har vært biveilederen min. Takk til Terje Pedersen, lærer ved Rothaugen ungdomsskole, som lot meg observere og evaluere prosjektet hans. Takk til min far Sveinung Stensletten som har hjulpet meg med rettskrivingen. Takk til Aasmund Ingve Blokkum, for hjelp med retting og følge gjennom disse 5 årene ved UiT. Takk til alle de jeg har sittet i lag med på masterlesesalen ved Instituttet for historie og religionsvitenskap ved UiT.

Til slutt vil jeg takke min kjære samboer for tålmodigheten og støtten hun har gitt meg hele veien.

Innhold

Introduksjon av dataspill som verktøy for undervisning	9
Hvorfor bruke dataspill i undervisning?	9
Hva handler denne avhandlingen om?	9
Historierepresentasjon, digitale spill, historiske spill og simulering	10
Problemstilling	11
Delproblemstilling	12
Metode	13
Kapitteloppsett	14
Kapittel 1. Historiesimulering i undervisning	15
Innledning	15
Historierepresentasjon	15
Simulering	16
Historiesimulering	17
J. McCall - Historiesimulerende spill i undervisning	17
J. McCalls diskusjonsemner	18
Hva er det vi lærer bort når vi underviser historie?	18
Behovet for historieutdanning i det 21-århundrede	19
Simuleringer som overlegent verktøy	19
Simuleringsspill er tolkninger	20
Viktigheten av digital kompetanse	21
Bruken av simuleringer som et undervisningsverktøy	21
Hvorfor bruke engasjerende istedenfor «gøy»	22
Strukturering av spilling for grupper og individer	22
Drøfting om historiesimulerende spill i undervisning	23
Kunnskapsløftet 2006, fagdidaktikk og kontrafaktisk historie	24
Hva er Kunnskapsløftet 2006	24
Rammeverk for grunnleggende ferdigheter	25
Læreplan i historie	25
Kontrafaktisk historie	26
Hva er kontrafaktisk historie?	26
Hva gjør kontrafaktisk historie?	28
Krav til kontrafaktisk historie	28
Historiesimulering og kontrafaktisk historie	29
Oppsummering	29

Kapittel 2. Begrep, spill og spillanalyse	30
Innledning	30
Spillbegrep	30
Sjangre	30
Tagger som sjangermerking	30
Kommersielle spill, ikke-kommersielle spill og læringsspill	31
Aldersgrense	32
Hvordan forstå spill	32
A. Chapman: Digital Games as History	33
Agens	34
Spill som lesning og handling	34
(Hi)story-Play-Space	35
Historiespill og verktøy for analyse	36
Verktøyet	38
Fortellingsstrukturer	39
This War of Mine	40
Innledning	40
Spillsetting	40
Narrativ	41
Regler	42
Spillmekanikk	42
Hva slags spill er TWoM?	43
Oppsummering	44
Kapittel 3. Pilotprosjekt og feltarbeidet på Rothaugen skole	45
Innledning	45
Feltarbeidet og prosjektets varighet	45
Klassen og klasserommet	45
Prosjektet	46
Ressurser	46
Oppbygning	47
Prosjektets utforming	48
This War of Mine	50
Knytte levende historie opp mot andre verdenskrig	50
Implementeringen av spill i undervisning	51
Planlegging	51

Forhåndsarbeid	51
Praksisstudentenes planlegging og forarbeid	52
Gjennomføring	53
Fra observatør til deltaker	54
Intervju	54
Elev A	55
Elev B	56
Elev C	58
Intervju med Terje Pedersen	59
Oppsummering av intervjuene	61
Oppsummering	61
Kapittel 4. Analyse av pilotprosjektet og feltarbeidet på Rothaugen skole.	62
Innledning	62
Prosjektet	62
Informasjon	62
Utforming av innledning og oppgavene 1 og 2	63
Oppgave 3: This War of Mine	64
Implementeringen av spillet i undervisning	68
Praksisstudentene	69
Fra observatør til deltaker	70
Intervju med elevene	70
Elevbesvarelser	71
Verktøy for analyse	72
Kan TWoM brukes som historiesimulerende spill i undervisning?	72
Vurdering av pilotprosjektet	73
Oppsummering	75
Kapittel 6. Konklusjon og sluttord	76
Masteroppgavens hensikt	76
Burde spill brukes i historieundervisning?	76
Veien videre	77
Litteraturliste	79
Vedlegg 1	81
Vedlegg 2	87
Vedlegg 3	89

Introduksjon av dataspill som verktøy for undervisning

Hvorfor bruke dataspill i undervisning?

Opp igjennom oppveksten har jeg flere ganger hatt nytte av det spillmediet hadde å tilby under egen utdanning. Personlig er jeg en stor fan av TotalWar-spillserien,¹ som tar for seg flere forskjellige historiske perioder. Spillserien har til dags dato dekket Romerrikets oppbygning og fall, middelalderen, sentrale japanske epoker og opplysningstiden, med et tillegg av Napoleonskrigene. TotalWar-serien har i tillegg skapt spill som ikke har noe med historie å gjøre. Når man spiller utgivelser i denne serien presenteres det en del opplysninger om sentrale hendelser fra perioden du spiller. For meg gjorde slike spill historieundervisningen mye mer levende og oversiktlig. All spillingen ble gjort på fritiden og var ikke organisert av skoleverket. Dette introduseres sammen med den oppgaven, fordi i løpet av min oppvekst har dataspill markant endret sin rolle i samfunnet. Min generasjon og generasjonene før meg opplevde at spill gikk fra å være en særinteresse for noen få, til å bli en integrert del av dagens samfunn. Dette skjedde på samme tid som internettet utviklet seg fra å være en morsom trend til å bli en grunnstein i dagens informasjonssamfunn. Noen av de første spillene jeg spilte var 2-dimensjonale med store piksler. De siste to årene har VR-briller² blitt tilgjengelig for den gjennomsnittlige nordmann i større grad enn noen gang tidligere. VR-briller skaper en virtuell virkelighet der du kan oppleve en svært virkelighetsnær gjengivelse av alle mulige forskjellige omgivelser og situasjoner, som om du faktisk er der. Som et tenkt eksempel: Dersom en spillutvikler ønsker å gjenskape Slaget om Stalingrad, så er det eneste hinderet tid og penger. Spilleren vil dermed ha muligheten å spasere gjennom en rekonstruksjon av en historisk hendelse, som om han faktisk skulle vært tilstede. Mange nye spill som skapes i dag får beskrivelsen «historiske» eller «historiesimulerende». Mulighetene for bruk av dette er noe jeg ønsker å undersøke i undervisningssammenheng

Hva handler denne avhandlingen om?

Historiefaget har vært begrenset i sin bruk av historiesimulering i forskning og undervisning. Andre fagfelt, som økonomi, statsvitenskap og media har eksperimentert med denne typen spill i større grad.³ Det skal sies at i A.R. Linn sin artikkel *From Voss to New York (2015)* skrives det om et prosjekt der de skapte en virtuell verden for forskning på transmigrasjonen

¹ <https://www.totalwar.com/>

² <https://www.oculus.com/> (En av flere produsenter som lager og selger VR-briller)

³ Vowinckel 2009:322

mellom Norge og Amerika. Prosjektet Linn skriver om faller ikke inn under den type simulering denne avhandlingen tar for seg. I *From Voss to New York* prosjektet blir deltagerne i større grad et vitne til reisen mellom Norge og Amerika. Der har de muligheten til å bidra med sin egen families mikrohistorie for å gi historiefaget mer informasjon om perioden eller reisen, som veldig mange nordmenn gjennomførte. Noen vil sannsynligvis argumentere for at denne virtuelle verden ikke kan regnes som et spill, men at det heller er en visualisert historisk representasjon. Andre vil si at det minner om et læringsspill, som gjør det mulig for brukerne til å selv velge hva de vil se på og eventuelt legge til av mer informasjon.

Det har vært økende fokus på bruk av spill i undervisning og det å se på historiespill som historiske ressurser. Eksempler på dette er Jeremiah McCall sin bok *Gaming the Past* (2011) og Adam Chapman sin bok *Digital Games as History* (2016), som det refereres mye til i denne avhandlingen. J. McCall sin bok *Gaming the Past* (2011) legger fram ideen om å bruke spill i undervisning, hvorfor man bør gjøre det og hvordan du kan gjøre det. A. Chapmans bok *Digital Games as History* (2016) fokuserer ikke på undervisning, men argumenterer for å legitimere spill som har historiske meninger om fortiden, som historiske og en egen gren av vitenskapsfaget historie.

I denne avhandlingen vil jeg kort gjennomgå bruken av historiesimulerende spill i undervisning og digitale spill som historie. Hovedfokuset vil være gjennomføringen og evalueringen av et feltarbeid gjennomført i niende klasse på Rothaugen skole i Bergen. Feltarbeidet på Rothaugen gikk ut på å observere et pilotprosjekt der en del av prosjektet var å ta i bruk spill i undervisningen. For å få en inngående innsikt i arbeidet ble observasjonen supplert med intervju og elevarbeid. Historielærer Terje Pedersen⁴ definerte og ledet prosjektet, som varte i to måneder. Spillet som ble tatt i bruk var *This War of Mine*,⁵ heretter forkortet *TWoM*.

Historierepresentasjon, digitale spill, historiske spill og simulering

Historierepresentasjon omfatter historiske bøker, artikler, artefakter, bilder og akademiske verker, som bærer en mening om fortiden. Digitale spill er spill på datamaskin, konsoller eller andre digitale medier. Begrepet *digitale spill* blir brukt for å spesifisere at ikke-digitale-spill

⁴ Pedersen heretter

⁵ <http://www.thiswarofmine.com/#home>

som brettspill eller rollespill ikke er medregnet. I A. Chapmans bok *Digital Games as History* (2016) argumenterer han for at historiespill inneholder deler som er historierepresenterende og at historiespill også «skaper» eller «skriver» historie gjennom handlingen av å spille. Dette argumenterer han for ved å definere begrepene *agency*⁶(*handling/agens*), *doing and reading history* (gjøre/skape og lese historie),⁷ og *The (Hi)Story-Play-Space*.⁸ Dette drøftes mer inngående i kapittel 2. I denne avhandlingen vil *simulering* dukke opp flere ganger.

Simulering er et begrep med mange definisjoner, avhengig av kontekst, og innen forskjellige fagfelt. Ian Bogost gir en god definisjon av simulering i *Unite Operations* (2008): «A simulation is a representation of a source system via a less complex system that informs the user's understanding of the source system in a subjective way.»⁹ Simulering er et forsøk på å visualisere eller gjenskape en komplisert prosess eller hendelse på en mindre komplisert måte. Chapman bruker mest begrepene *digital games* og *history games*, mens McCall ofte omtaler *historical simulation games* eller *simulation games*.

Problemstilling

Hovedproblemstillingen til avhandlingen omhandler bruken av digitale spill som historie-verktøy i undervisning. Dette gjør at avhandlingen blir tverrfaglig, og trekker fra flere fagfelt, som historievitenskap, medie- og dokumentasjonsvitenskap samt lærerutdanningen.

Hovedproblemstillingen til avhandlingen er «*Digital historiesimulering i undervisning – Muligheter og begrensinger*».

McCall skriver veiledende for lærere, som underviser på ungdomsskole og videregående, samt lærerstudenter. Chapmans bok introduserer historiespill for historievitenskapen, og muligens undervisning på universitetsnivå. Feltarbeidet ble gjennomført på en ungdomsskole, derfor vil avhandlingen fokusere på undervisning på dette utdanningsnivået. Avhandlingen vil favne bredt teoretisk, mens analysen vil rettes mot feltarbeidet på ungdomsskolen.

Med *muligheter* mener jeg at digital historiesimulering kan være nyttig som undervisnings-verktøy eller undervisningsmetode i skolen, ved å øke interesse, forståelse og læring i

⁶Chapman 2016:30

⁷ Ibid:31-32

⁸ Ibid:33-34

⁹ Bogost 2008:98

historiefaget. *Begrensninger* inkluderer implementering i dagens skole, inkludert tekniske utfordringer i klasserommet, lærerens tekniske kunnskap, relevans til læreplan og utformingen av spillene.

Jeg mener at spill har blitt en såpass sentral del av dagens samfunn, at spillene som regnes som historiesimulerende burde vurderes av skolevesenet. Bruken vil kunne utvikle *mediedannelsen*¹⁰ og øke elevenes interesse for historiefaget. Målet for denne avhandlingen er å gi en innføring i hva digital historiesimulering i undervisning er, og avklare om det er en god måte å undervise historie på.

Delproblemstilling

For å besvare hovedproblemstillingen må en rekke spørsmål drøftes, inkludert følgende: Er digitale historiesimulerende spill kompatible med læreplanverket? Dette er viktig for legitimeringen i forhold til undervisning. Lærere skal kunne knytte opp læringsstrategien, læringsverktøyet og teamet til pensum og læreplanverket. Hvilket faglig utbytte får elevene ved bruk av spill i undervisning? Hva er det spill introduserer til undervisningssituasjonen som konvensjonelle læringsstrategier ikke gjør?

Formidler undervisningsopplegget rundt *TWoM* historie på en tilfredsstillende måte? I arbeidet med å vurdere undervisningsopplegget er det spesielt fire aspekter som jeg vil drøfte. Det første er spillets 18-årsgrense. I forbindelse med pilotprosjektet på Rothaugen måtte foreldrene bli spurt om lov til å bruke spillet i undervisningen. Den andre er at spillet er sterkt inspirert av konfliktene i Bosnia på 90-tallet og ble brukt i enn andre verdenskrigs-setting. Er det legitimt å bruke noe fra «samtidig» historie for å forstå eller lære noe om historie som er «eldre»? Det tredje er planlegging og gjennomføring av undervisningen med *TWoM*. Det fjerde er om *TWoM* kan betegnes som et historiesimulerende spill.

Når et nytt verktøy implementeres i undervisningen er det viktig med god planlegging og inngående kunnskap om verktøyet som skal brukes. Uken før feltarbeidet startet, ble det kjent at det kom til å være to praksisstudenter i klassen jeg skulle følge. Om dette påvirket undervisningen jeg observerte skal diskuteres og besvares.

¹⁰ Imsen 2012:125.

Når spill tas i bruk som læringsverktøy er det viktig å ha et klart forhold til at spillet sannsynligvis er kommersielt. Det må behandles som alle andre læremidler som tas inn i klasserommet: Hvem har produsert det; hvilken hensikt har produktet, skal det underholde eller opplyse; er det lagt mest vekt på ren spillbarhet, eller forholder det seg til fakta; inneholder spillet en tydelig (redaksjonell) politisk agenda?

Metode

I denne avhandlingen vil spill som simulerer historie behandles for å diskutere muligheter og begrensninger innen undervisning. Dette gjøres ved å gjennomgå diskusjonsemner knyttet til bruken og se om det er forenlig med *Læreplanverket*. Kontrafaktisk historie, som etablert didaktisk metode, vil brukes i vurderingen. Begrepene spill, historiespill og andre tekniske begrep som kan brukes som verktøy i analyse av digitale historiesimulerende spill vil bli presentert. Dette blir brukt i analysen av pilotprosjektet fra Rothaugen skole. Analysen skal forsøke å finne svar på hovedproblemstillingen og besvare delproblemstillingene.

Før masteravhandlingen hadde jeg ingen kjennskap til Pedersen eller skolen via lektorutdanningen, og UiT Norges Arktiske Universitet har ingen tilknytning til Rothaugen skole. Prosjektet jeg observerte ble utformet av Pedersen, som ønsket en masterstudent til å evaluere undervisningen og prosjektet. Da masterskissen skulle utarbeides kom jeg i kontakt med Holger Pötzsch, som satte meg i kontakt med Pedersen. Etter mailutveksling og et møte i Bergen ble perioden for feltarbeidet satt. Før arbeidet kunne starte, måtte jeg søke godkjenning fra Personvernombudet. Det ble gjort ved å skrive informasjonsskrivet, intervjuguiden samt levere en prosjektbeskrivelse. Alt ble godkjent før feltarbeidet startet.

Tre sentrale ting fra feltarbeidet som kan ha påvirket resultatet er: Jeg var med på å påvirke valget av spill, jeg observerte ikke bare undervisningen, men assisterte av og til, i tillegg til at det var to praksisstudenter fra UiB til stede, som ledet undervisningen i Pedersens sted i perioden feltarbeidet varte. De to første grunnene kan ha påvirket min objektivitet til spillet og undervisningen i klasserommet. Den siste gjorde at jeg ikke fikk observert forfatteren av prosjektet undervise.

For å få data til masteravhandlingen ble kvalitativ metode tatt i bruk med observasjon¹¹, intervju¹² og oppgavesvar¹³. Kvantitativ metode ville ikke passe grunnet begrensede ressurser i form av tid til å gjennomføre en større undersøkelse, ingen tidligere prosjekter å kunne sammenligne med, og prosjektets særegenhet i kraft av å være et pilotprosjekt. Bruk av kvalitativ metode hadde også sine utfordringer. Observasjon krever tilstedeværelse, men jeg hadde ikke mulighet til å være tilstede under *hele* prosjektperioden. Intervju er et utfyllende redskap, men var spørsmålene ledende, og antall intervjuobjekt tilstrekkelig. Oppgavesvarene til elevene var ment å supplere observasjon og intervju, men ikke alle elevene tillot meg å bruke svarene.

Kapitteloppsett

Kapittel 1 introduserer begrepene historierepresentasjon, simulering og historiesimulering. Dette knyttes til J. McCalls diskusjonsemner om bruk av historiesimulerende spill i undervisning. Etter gjennomgangen vil historiesimulerende spill som undervisningsverktøy bli satt i kontekst med *Læreplanverket* og kontrafaktisk historie.

Kapittel 2 gir en innføring i begrep, noen eksempler på spill og litt om spillanalyse.

A. Chapman sin bok *Digital Games as History* (2016) er sentral i forståelsen av spill som historiske. Avslutningsvis i kapitlet skal spillet *This War of Mine* analyseres.

Kapittel 3 gjennomgår pilotprosjektet og feltarbeid på Rothaugen skole i Bergen.

Observasjoner, intervju og oppgavesvar vil.

Kapittel 4 analyserer og vurderer pilotprosjektet og feltarbeidet. Arbeidet vil forhåpentligvis gi svar på avhandlingens hovedproblemstilling og delproblemstillinger. Sentrale spørsmål som skal besvares er: Var prosjektet godt utført; kan *TWoM* brukes som et historie-simulerende spill i undervisning; var prosjektet en suksess?

Kapittel 5 tar opp hensikten med masteravhandlingen, og spørsmålet om historiesimulerende spill bør brukes i undervisning.

¹¹ Se kapittel 3.

¹² Se kapittel 3. Intervju.

¹³ Oppgavesvar medførte en del utfordringer, som vil tas opp i avhandlingen.

Kapittel 1. Historiesimulering i undervisning

Innledning

I dette kapitlet skal jeg introdusere begrepene historierepresentasjon, simulering og historiesimulering. Dette blir gjennomgått med J. McCalls diskusjonsemner om bruk av historiesimulerende spill i undervisning. Etter gjennomgangen vil historiesimulerende spill som undervisningsverktøy bli satt i kontekst med *Læreplanverket* og kontrafaktisk historie.

Historierepresentasjon

Historierepresentasjon inkluderer blant annet fagbøker, bilder, lydfiler, aviser, film, dagbøker. Det representerer historikerens, forfatterens, fotografens og journalistens syn, opplevelser og tolkninger av hendelser. All historierepresentasjon innebærer tolkning, valg, verdier og perspektiv, m.m. Likevel har historierepresentasjon en ambisjon om å representere noe som har skjedd:

For historikeren forblir idealet å gripe den faktiske virkeligheten, ikke en tenkt virkelighet. [...] Hovedlærdommen er å kvitte seg med den naive tanken at formen ikke preger forståelsen. Den skriftlige framstillingen er ikke et nøytralt middel som en velger etter forgodtbefinnende til å uttrykke et allerede gitt innhold.¹⁴

Knut Kjeldstadli's bok *Fortida er ikke hva det en gang var (1999)* er en innføring i historiefaget. Historie som et *produkt i bruk* gjennomgås under temaene formidling, framstilling og form. Forskjellen mellom skjønnlitteratur og dokumentarisme etableres før forståelsen av hvordan formen preger innholdet for historikeren presenteres. Dette er viktig for brukere av historierepresentasjoner å vite. Kjeldstadli skriver at en skrivende historikers arbeid er å lage en sirkel av en firkant:

Historikeren skal *beskrive* fakta. Han eller hun skal analysere og *forklare* prosessene. Historikeren skal formidle, *fortelle* hva som skjedde. Og han eller hun skal skape sammenheng, *mening* i historien. Drømmen er å løse problemet med «sirkelens kvadratur» – å forene disse fire rettmessige, men motstridende kravene slik at de får en vakker, avrundet form.¹⁵

¹⁴ Kjeldstadli 1999: 293

¹⁵ Ibid: 294

Ved hjelp av disse fire kravene deler han opp historie skrevet enten som krønike, analyse, syntese eller narrasjon. Hver av disse har sine fordeler og ulemper basert på sin formidlings-hensikt. Kjeldstadli skriver, «Form er ikke noe utvendig, og derfor bør en velge bevisst ut fra hva en vil fremme». Hva ønsker du å fremme? Hva er hensikten med arbeidet ditt? Kjeldstadli skriver at mange ønsker nok framstillingen av historie konsekvent i en enhetlig form, av en ren krønike, analyse, syntese eller narrasjon. Han påpeker derimot at historiefaget trolig er mest levedyktig som en *bastard* mellom disse formene.¹⁶ Når man tar i bruk historiske produkter, bør man være klar over intensjonen bak verket. En krønike vil fortelle om fort-løpende kronologiske hendelser innen et konsentrert emne, mens et analytisk produkt vil fokusere på drøfting av metodiske og kildekritiske problemer. Eksempelet er om det er sagalitteratur eller en fagbok om sagalitteratur som tas i bruk. Uansett form, har historiefaget som mål å formidle noe som *faktisk* har skjedd, men man må være bevisst på hensikten bak representasjonen.

Simulering

Simulering er grunnleggende for hva spill gjør når de gjenskaper situasjoner, handling eller hendelser. En simulering er noe du, som bruker, kan interagere med for å se endring eller lage en prognose. Et eksempel er værmeldinger, der meteorologer bruker observasjoner og variabler i et program som hjelper dem med å lage et værvarsel. Ian Bogost definerer simulering i boken sin *Unit Operations* (2006). Han gjør det ved å beskrive spillet *Life*. Ifølge Bogost har *Life* tre spillsimulerende egenskaper; Den første er innsikt i naturens uforståelige kompleksitet. For det andre, inkluderer det en forenklet representasjon av denne kompleksiteten, slik at den kan gi mening. Den siste egenskapen går ut ifra at gjennom vellykket bruk og tolkning av spillet, kan man oppnå en bedre innsikt i det virkelige liv. Bogost skriver følgende; «[...] the simulation represents the real world in part, but not in whole».¹⁷ Dette baserer han på Gorzalo Frascas definisjon om simulering: «A simulation is a representation of a source system via a less complex system that informs the user's understanding of the source system in a subjective way.»¹⁸ Ingen simuleringer er fritatt en viss form for ideologisk kontekst; «What simulation games create are biased, nonobjective modes of expression that cannot escape the grasp of subjectivity and ideology».¹⁹ Det Bogost vil fram

¹⁶ Kjeldstadli 1999: 294-300

¹⁷ Bogost 2008: 98

¹⁸ Ibid:98

¹⁹ Ibid:99

til, er at alle dataspill krever en viss fortolkning for å i det hele tatt kunne spilles. Fullstendig objektivitet er nærmest umulig å oppnå. Bare ved å fastsette en rekke sammenhengende og uttrykte verdier, reaksjoner og antagelser, kan man skape et spill som har en forståelig handling. Det er i det øyeblikket reglene i simuleringen blir forstått, at kodingene av simuleringen kommer frem i den materielle verden gjennom spillerens handlinger innenfor et regelbundet interaksjonssystem. Hvordan dette blir realisert kan variere, ifølge Bogost.²⁰

Simulering kan gi en rekke forskjellige utfall. Selv om utfallene er generert av en maskin som tolker tall og sannsynlighet, vil de ikke være objektive. Dette er fordi simuleringen er skapt og programmert av en eller flere personer med egne verdier, tanker og ideologier. Simulering åpner narrativet. Hver gang du ser en film, vil filmen vise det samme. Din tolkning kan endre seg, filmen gjør det ikke. I et spill som simulerer en situasjon, handling eller hendelse, kan narrativet fremstå annerledes for hver gjennomspilling basert på spillerens interaksjon med systemet.

Historiesimulering

Ved å kombinere historierepresentasjon og simulering får vi begrepet historiesimulering eller *historiespill*.²¹ Det som er viktig i dette kapittelet er at historiesimulering handler om forløp som *kunne ha skjedd*, gitt spillerens agens innen simuleringens rammenarrativ.²²

Historiesimulerende spill gir spilleren mulighet til å interagere med narrativet, og gjennom det påvirke fortellingen og utfallet. Dette har ikke medier som film og skriftlige verker muligheten til å gjøre. Historierepresentasjon, som tidligere nevnt, har som ambisjon å representere det som *faktisk* skjedde mens historiesimulering ønsker å åpne narrativet mot hva som *kunne ha skjedd*.

J. McCall - Historiesimulerende spill i undervisning

Boken til Jeremiah McCall *Gaming The Past (2011)* baserer begrepet *spill* på parafrasering av Salen og Zimmerman.

²⁰ Bogost 2008:99

²¹ Chapman bruker *historiespill*. Dette gjennomgås i kapittel 2.

²² Rammenarrativ gjennomgås i kapittel 2.

[...] 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. A simulation game, then, is a game that functions as a dynamic model of one or more aspects of the real world. ²³

Begrepet historiesimulerende spill blir brukt av McCall om alle spill som tar for seg historiske hendelser.²⁴ Det er altså en «How to» bok.

McCall åpner første kapittelet med spørsmålet: «*Why Play Historical Simulation Games?*»²⁵ Kapittelet beskriver hvordan en kan argumentere for å bruke spill i historieundervisningen overfor administrasjonen på skolen, elevenes foreldre, lærerkollegiet og elever. Jeg parafaserer fra hvert av diskusjonsemnene til McCall.

J. McCalls diskusjonsemner

Hva er det vi lærer bort når vi underviser historie?

Undervisning i historie har som mål at elevene skal utvikle sentrale ferdigheter innen historiefaget. McCall spesifiserer dette med en punktliste:

- det å kunne stille betydningsfulle spørsmål om mennesker fra fortiden;
- evaluere kilder og analysere bevisene de gir om fortiden;
- differensiere mellom essensiell og triviell informasjon om historiske hendelser, deres mulige årsaker og virkninger;
- kunne analysere dynamiske system: interne forhold mellom mennesker, mennesker og miljø, og hvordan disse forholdene influerer menneskelig handling;
- anta, for å få innsikt, perspektiv til individ fra fortiden;
- kombinere deler av bevis til plausible fortolkninger av fortiden, for å gi tydelig betraktninger om potensielle årsaker og virkninger alt situert i historisk kontekst.²⁶

McCall utdyper med å si at de nevnte ferdighetene utvikles med forståelsen av at all rekonstruksjon av fortiden er tolkning. Tolkningene står og faller på styrken til bevis og augmentasjon, muligheten for etterprøving og historikeren som lagde dem. Hvis elevene læres opp i å kunne se og praktisere historie med denne kunnskapen, så vil sannsynligvis elevene verdsette historie i større grad, og kunne bruke historiske perspektiver for å betrakte verden.²⁷

²³ McCall 2011:4

²⁴ McCall bruker begrepet simuleringsspill ofte i boken istedenfor historiesimulerende spill.

²⁵ McCall 2011:8

²⁶ Ibid:10

²⁷ Ibid:8-10

Behovet for historieutdanning i det 21-århundrede

McCall skriver at de fundamentale delene av historikerdannelsen krever evnen til kildekritikk, identifisere subjektive antagelser i historiske verker, og å sette pris på data- og informasjonsteknologi. Dette, samt å se sammenhenger, er kritiske egenskaper for elever i det 21 århundre, fordi mengden av informasjon i dag nesten er uoverkommelig. De fleste forkjempere for utdanningsreform er derfor enige om at kjerneferdigheter for det nye århundret inkluderer, ifølge McCall:

Creative, imaginative, flexible, and innovative thought, which includes the ability to develop good questions; effective collaboration; the discipline and motivation to acquire deep knowledge of a domain; the ability to synthesize effectively from a variety of sources and material.²⁸

Han skriver at målet for dagens historielærere bør være: å fostre fleksible, kvikke, kreative, nysgjerrige og samarbeidsvillige elever som kan bedømme digitale kilder like lett som skriftlige; analysere systemer; konstruere forsvarlige forklaringer om hvorfor samfunn fungerer som det gjør; og evaluere tolkninger og modeller. Med dette og det forrige diskusjonsemnet drar McCall inn historiesimulerende spill som det potensielt kritiske læringsverktøyet som kan assistere lærere i arbeidet.²⁹ Hva vi lærer bort i historie og behovet for historieutdanning inneholder de samme prinsippene som er skrevet i hovedmål for samfunnsfag og læreplanmålene, i Læreplanverket (Se læreplanmål seinere i kapitlet).

Simuleringer som overlegent verktøy

Ifølge McCall er spill eksepsjonelt godt egnet til å fremme historiske spørsmål, studie av historiske system og utvikle et høyere nivå av forståelse for den kontekstuelle situasjonen mennesker i fortiden levde i. Han mener at både studenter og lærere på alle nivå kan glemme at folk i fortiden levde og opererte i en mengde forskjellige fysiske, romlige, og intellektuelle system, som lagde kontekst for deres liv og handling. Simuleringsspill kan, ifølge McCall, motvirke denne forglemmelsen av kontekst og funksjonssystemene som omslutter mennesker i fortiden. Prinsippet er; for å analysere et system, bruk en sammenlignbar, men forenklet, modell av systemet, altså simuleringsspill. Hovedforskjellen fra skriftlige verk eller film er at spilleren kan handle aktivt, kan gripe inn i og endre hendelsesforløp. Han skriver at simuleringsspill som er nøye valgt, og effektivt brukt, tilbyr unike læringsmuligheter.

²⁸ McCall 2011:11

²⁹ Ibid:12

Simuleringsspill er et forenklet virtuelt system som kan modellere et umåtelig mer komplisert historisk system.

Such games present a multidimensional model of a multidimensional world and beg to be employed as effective learning tool. When it comes to system and processes, other learning strategies, whether discussion, direct instruction, reading, or watching videos, do not provide as direct analogy to the real world they represent.³⁰

Diskusjonsemnet er skrevet som et slags pamflett for bruken av spill i undervisning. Det er ikke direkte referert til noe forskning, men det er heller ikke meningen med boken.

Simuleringsspill er tolkninger

McCall mener at til tross for simuleringsspills mektige potensiale i historieundervisning, så er det enkelte ting som må erkjennes. Selv om det finnes noen historiesimulerende spill som er skapt først og fremst for å gi presise modeller om fortiden, er de fleste av de brukbare spillene laget primært for underholdning. Dette er likevel ikke et problem for McCall, det er muligens til og med en fordel, så lenge læreren har to prinsipper i bakhodet når de jobber med kommersielle spill: Det første er forståelsen for at spill er en tolkning. Derfor må man veilede studentene i å utvikle en form for skepsis, og øve på bedømmelsen av disse og andre former for tolkninger. For det andre;

[...], the research on discovery learning— which is essentially what using simulations involves—is quite clear on this point: the teacher must play an active role as a guide and resource for inquiry learning to be successful. Part of this active role is encouraging students to criticize the simulations they play.

This way, the flaws in simulation games are part of the learning opportunity.³¹

I diskusjonsemnet poengterer han at det enda kreves en god del forskning for å etablere potensialet simuleringer har til å provosere frem historiske spørsmål. Han mener at dette derimot ikke er en god nok grunn til å anse simulering som underlegent bøker og forelesninger, men heller en god grunn til å tenke seg at de kan være overlegne.³²

³⁰ McCall 2011:12-13

³¹ Ibid:15

³² Ibid:16

Viktigheten av digital kompetanse

Dagens samfunn blir mer og mer styrt av digitale medier og prosesser. Ifølge McCall er det mange som ikke forstår det mest grunnleggende innen datamaskiner og dataprogrammer.³³ Teoretikere som jobber med spill i undervisning og populærkulturen, vektlegger mer og mer behovet for digital kompetanse. Da er det ikke ment at man skal kunne programmere en datamaskin, men forstå hvordan de programmeres, fungerer og produserer resultater. «Procedural literacy»³⁴ handler i stor grad om å forstå det vi presenterte om simulering tidligere i kapittelet. På lik linje med simuleringen *Life* vil historiesimulerende spill, uavhengig hvor godt de er laget, være utsatt for menneskelig påvirkning i form av uvitenhet og feil. Verdenene eller representasjonen av den historiske hendelsen vil aldri kunne bli like kompleks som hendelsen i utgangspunktet var. Derfor vil spill aldri kunne være perfekte, eller som McCall skriver: «Computer games, computer simulations, in short, computers, are tools not oracles.»³⁵

Bruken av simuleringer som et undervisningsverktøy

McCall mener bruken av simuleringsspill står og faller på læreren sin evne til å forplikte seg til å gjennomføre undervisning med simuleringsspill på en ordentlig måte. Det vanligste argumentet, ifølge McCall, mot bruk av simuleringsspill er; «learning how to read and write, and argue critically and effectively must decrease when time is given to playing games.»³⁶ Dette er et useriøst argument og en falsk dikotomi, mener han, fordi det innebærer at man må velge enten skriftlige oppgaver eller simuleringsspill. Denne type kritikk skaper konflikt mellom instruktive strategier som omhandler kildematerialer og arbeid med lesing og skriving. Aktivitet med simuleringsspill er ikke sammenlignbart med en skriftlig oppgave. Den bør heller sammenlignes med en forelesning eller film, som metode for læreren å hjelpe elevene å lære om fortiden. Elevene kan forberede og demonstrere deres historieforståelse fra forelesninger og film, ved å lese, skrive og snakke om det. Akkurat det samme gjelder for simuleringsspill. Simuleringsspill har ikke til hensikt å erstatte noe, men supplere.³⁷

³³ McCall 2011:16

³⁴ Ibid:16-17

³⁵ Ibid:16-17

³⁶ Ibid:17

³⁷ Ibid:17-18

Hvorfor bruke engasjerende istedenfor «gøy»

McCall understreker at han ikke vil begrunne bruken av simuleringsspill med begrepet «gøy»³⁸. Han mener at effektiv undervisning kan og burde være engasjerende. De beste simuleringsspillene tilbyr en radikalt mer forskjellig presentasjon av historie enn det tradisjonelle mediet. Det kombinerer interaktivitet, engasjerende utfordringer, god grafikk og lyder, samt givende *gameplay*. Når elevene må bedømme simuleringer, skrive observasjonsnotat, analysere og vurdere, føles det nok ikke først og fremst morsomt. Det å promotere bruken av simuleringsspill fordi de er gøy skaper en uproduktiv spenning mellom simuleringsspill og andre former for veiledende teknikker, aktiviteter og vurderinger, fra seminar til forelesninger, til laboratoriearbeid og oppgaveskriving.

All can be highly effective educational practices when their strengths are used purposefully to achieved(sic) a desired learning goal. This gets obscured when teachers use the term fun as a meaningful criterion for an educational activity.³⁹

Framfor å bruke ord som gøy eller moro, kan et spill beskrives som engasjerende, interaktivt-/inkluderende og fordypende. Undervisning som krever at eleven deltar aktivt, interagerer med kilder til informasjon, bedømmer dem og skaper sin egen forståelse, kan være høyst effektivt. Simuleringsspill anvendt effektivt kan definitivt være mer engasjerende enn typisk repetisjon, oppgaveark og forelesninger. Årsaken til dette er at de er interaktive. Det er et mediespesifikt fortrinn spill innehar. Dette gjør dem ikke bedre egnet til undervisning enn andre medier. De er annerledes og kan tilføye noe til undervisning andre medier ikke kan. Dette er en viktig grunn å bruke dem i undervisning, sammen med diskusjonsemnene nevnt ovenfor.⁴⁰

Strukturering av spilling for grupper og individer

Når McCall presenterer eksempler på hvordan man kan implementere simuleringsspill effektivt i undervisning, har han noen veldig spesifikke punkter for strukturering av grupper og enkeltpersoner. Ved å gjøre dette riktig, kan man skape en vellykket opplevelse:

- Skolér elevene i hvordan spillet fungerer før man krever en analyse fra dem
- Sett sammen effektive lag
- Forsterk observasjonsferdigheter

³⁸ «Fun» på engelsk, oversetter som gøy, morsomt, artig og pussig m.m.

³⁹ McCall 2011:20

⁴⁰ Ibid:19-21

- Driv frem refleksjon

Elever må lære å spille, skaffe seg solid spillerfaring, observere og analysere spillet i bruk, og i tillegg ha tid til refleksjon og debrifing.⁴¹

Drøfting om historiesimulerende spill i undervisning

I gjennomgangen av diskusjonsemnene er det klart at McCalls bok er skrevet for å skape engasjement for bruken av spill i undervisning. De to første diskusjonsemnene legger til rette for en naturlig argumentasjonsrekke. Først og fremst: Hva er det historielærere lærer bort i faget historie? Deretter beskriver han behovet for historieutdanning. Diskusjonsemnene deretter er ment å vise hvordan simuleringsspill hjelper læreren å lære bort og hvordan det oppfyller behovene og kravene til historieutdanning i det 21 århundret. Og hva spill (muligens) kan tilføye som andre medier ikke kan.

Bruken av spill i undervisning kan sees på som en supplerende strategi for å engasjere og nå frem til flere elevene. Samtidig kan det argumenteres for at enkelte elever ikke vil ha noe glede eller nytte av historiesimulerende spill fordi det ikke treffer deres *læringsintelligens*.⁴² Digital kompetanse er viktig i skolen, og er allerede en del av det norske *Læreplanverket*⁴³ i form av grunnleggende digitale ferdigheter. Det å bruke simuleringsspill i historieundervisning kan potensielt øke digital kompetanse som en positiv sideeffekt. Hovedformålet er derimot å skape et interaktivt forhold til historiske problemer og utfordringer for å vise det tilfeldige i historiske hendelser og la elever aktivt utforske. Dette er noe vi håper å få svar på gjennom feltarbeidet i denne avhandlingen. *Læreplanverket* og grunnleggende digitale ferdigheter vil behandles nærmere seinere i kapittelet.

Ideen om at spilling ikke kommer i veien for kritisk lesning og skriving i historieundervisningen handler i stor grad om lærerens undervisningsevne. McCall skriver at simuleringsspill supplerer undervisning, og om det er gjort riktig, så kommer ikke det i veien for den tradisjonelle historieundervisningen. Dette er noe som gjelder for alle former for læringsverktøy. Om en lærer tar i bruk en to timer lang film i historieundervisning, så tar ikke det som læringsverktøy kun to timer. Læreren og elevene burde ikke ta det filmen viser som et

⁴¹ McCall 2011:72

⁴² Imsen 2012:348

⁴³ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/digitale-ferdigheter/>

historisk faktum. Filmen må analyseres og vurderes kritisk for å gi en god læringseffekt. For å gjøre dette burde elevene ha innsikt hvordan film som et medium blir brukt. Elevene må også vite hvordan kildekritikk anvendes i historiefaget, for å kunne vurdere det historiske filmer representerer. Dette tar tid og ressurser. Det samme gjelder for krøniker, faglitteratur og historiesimulerende spill. Et nytt verktøy krever tid å innarbeide, men det er ikke det samme som tapt tid. Spill som betegnes historiesimulerende forsvinner nok ikke i løpet av den nærmeste fremtid. Det kan være hensiktsmessig da å gi elever kunnskapen og den kritiske sansen til å vurdere dem.

Boken *Gaming The Past* er ment som en praktisk tilnærming til emnet, og blir her brukt for å gi et grunnlag for å analysere og vurdere bruken av *TWoM* i pilotprosjektet på Rothaugen ungdomsskole.

Kunnskapsløftet 2006, fagdidaktikk og kontrafaktisk historie

For å drøfte bruken av historiesimulerende spill i undervisning må det ses i lys av Kunnskapsløftet 2006 med rammeverk for grunnleggende ferdigheter, læreplanen i samfunnsfag,⁴⁴ historiedidaktikk og pedagogikk. Rammene for undervisning på ungdomsskolen gis fordi pilotprosjektet ble gjennomført på en ungdomsskole. *Kontrafaktisk historie* presenteres fordi det har relevans for drøftingen av de didaktiske mulighetene ved bruk av historiesimulerende spill.

Hva er Kunnskapsløftet 2006

Kunnskapsløftet 2006 er en skolereform som ble implementert høsten 2006. Læreplanverket omfatter hele grunnopplæringen; grunnskolen, videregående skole og voksenopplæring. Innunder dette er Læreplanverket: *Læreplanverket består av generell del, prinsipper for opplæringen, læreplaner for fag og timefordelingen*. Det er forskrifter til opplæringsloven og styrer innholdet i opplæringen.⁴⁵ Den inkluderer også arbeidsinstruksen for arbeidsgiver, arbeidstaker og elever i den norske skole. All undervisning må ta utgangspunkt i hva som står i K06. Dette er sentralt i legitimeringen av prosjektet på Rothaugen.

⁴⁴ Samfunnsfag fra 1-10.klasse er et samlebegrep for historie, samfunnsfag og geografi.

⁴⁵ <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Rammeverk for grunnleggende ferdigheter

*Rammeverket for grunnleggende ferdigheter*⁴⁶ i K06 tar for seg digitale ferdigheter som en grunnleggende ferdighet. Det skrives at digitale ferdigheter er en viktig forutsetning for videre læring og for aktiv deltakelse i et arbeidsliv og et samfunn i stadig endring. Ferdighetsområder innen dette blir delt opp i å *tilegne og behandle, produsere og bearbeide, kommunisere* og *digital dømmekraft*. *Tilegne og behandle* innebærer å kunne bruke ulike digitale verktøy, medier og ressurser til å søke etter, navigere i, sortere, kategorisere og tolke digital informasjon hensiktsmessig og kritisk. *Produsere og bearbeide* innebærer å kunne bruke digitale verktøy, medier og ressurser til å sette sammen, gjenbruke, omforme og videreutvikle ulike digitale elementer til produkter, for eksempel sammensatte tekster. *Kommunisere* innebærer å kunne bruke digitale verktøy, ressurser og medier til å samarbeide i læringsprosesser, og til å presentere egen kunnskap og kompetanse til ulike mottakere. *Digital dømmekraft* innebærer å kunne bruke digitale verktøy, medier, og ressurser på en forsvarlig måte, og ha et bevisst forhold til personvern og etisk bruk av Internett. De digitale ferdighetene utvikles ved bruk av digitale verktøy, medier og ressurser. Ved å arbeide med digitale ressurser, utvikles og uttrykkes tilegning og anvendelse av ferdighetene. En viktig del av dette arbeidet er en kildekritisk tilnærming.

Læreplan i historie

I grunnskolen, fra 1.–10.klasse, er historiefaget en del av samfunnsfag, for å få den konkrete hensikten med faget må man gå til hovedområder i læreplanen:

Hovedområdet dreier seg om å utvikle historisk oversikt og innsikt, og å undersøke og drøfte hvordan mennesker og samfunn har forandret seg gjennom tidene. Historie omfatter hvordan mennesker skaper bilde av og former sin egen forståelse av fortiden, og hvordan dette innvirker på nåtiden. Å stimulere til kritisk og reflektert deltakelse i samfunnet er sentrale elementer i hovedområdet.⁴⁷

Hovedmålet er etterfulgt av kompetansemålene for de forskjellige årstrinn. Det øverste målet i *Kompetansemål etter 10.årssteget* for historie er

finne dømme på hendinger som har vore med på å forme dagens Noreg, og diskutere korleis samfunnet kunne ha vorte dersom desse hendingsane hadde utvikla seg annleis⁴⁸

⁴⁶ <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.1-digitale-ferdigheter/>

⁴⁷ <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Hovedomraader>

⁴⁸ <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemal/ko kompetansemaal-etter-10.-arssteget>

Dette er kontrafaktisk historie, som vil bli vurdert i kombinasjon med bruken av digitale historiesimulerende spill i utdanning. All undervisning må basere seg på bestemmelser i *Læreplanverket*. Historiesimulerende spill er ikke et etablert undervisningsverktøy i historie-didaktikken, og ut ifra det vi har gjennomgått i tidligere i kapitlet, kan de ikke regnes som formidling av *faktisk* historie. Spillene kan ta utgangspunkt i *faktiske* historiske hendelser, men spillet er en simulering av hva som *kunne* ha skjedd, gitt andre omstendigheter eller valg.

Kontrafaktisk historie

Hva er kontrafaktisk historie?

Kjernen innen kontrafaktisk historie er *årsaksforklaringer*. Årsaksforklaring er forsøk på å forstå valg gjort i historien, og hvorfor hendelser gikk som de gikk. Innarbeidet i dette ligger en forståelse for at ting kunne ha gått annerledes. Aspektene ved årsaksforklaring med størst viktighet for denne avhandlingen kan summeres med disse fire punktene fra Kvande og Naastad.

Punkt 1;

Årsaksforklaring handler imidlertid om mer grunnleggende spørsmål enn om historiske bevis. Det dreier seg blant annet om hva vi anser som de viktigste faktorene for historisk endring: Er det fortidens strukturelle forhold som frembringer endring, eller er det dyktige mennesker?⁴⁹

Når dette diskuteres, trekkes ofte spørsmål om Napoleon og slaget ved Waterloo frem, noe Kvande & Naastad også gjør. Hadde det endret noe om Napoleon vant slaget? Enkelte vil argumentere at resultatet ville blitt det samme, fordi Frankrike var såpass nedslitt etter alle årene med krig, og derfor ville Napoleon tapt til slutt uansett. Kjernen i spørsmålet er: Kunne enkeltmennesker endret en større hendelse i en slik grad at de ville fått et helt annet utfall, eller har faktorene rundt hendelsen allerede avgjort utfallet?

Punkt 2;

En ting er at strukturer heller ikke er selvgående; de opprettholdes og endres med menneskelige handlinger. Og utvikling og endring som blir forklart mer med enkeltaktører eller – grupper fremfor strukturer, reiser spørsmål om hva det er som får folk til å handle som de gjør.⁵⁰

⁴⁹ Kvande & Naastad 2013:183

⁵⁰ Ibid:183

Dette omhandler hvordan folk interagerer med strukturer som religion, staten med byråkrati og valgsystem, eller kultur. Det går inn på hvordan og hvorfor mennesker utvikler og endrer disse strukturene, i motsetning til at strukturene endrer dem. Bedre forklart: «Hvordan vi anser enkeltmenneskers makt og handlingsrom, samt forholdet mellom aktør og strukturelle forhold er med andre ord viktig for hvordan vi tolker og forstår endring».⁵¹ Dette åpner for spørsmål om mennesker handler etter fri vilje eller om samfunnet styrer valgene. Hva er endring, og hvem eller hva skaper endring?

Punkt 3;

Innenfor kildens rammer, selvsagt, men kildene kan i mange tilfeller ikke fortelle oss om enkeltmenneskets makt satt opp mot samfunnsforhold. I de aller fleste tilfeller vil årsaksforklaring være sammensatt; det er sjelden snakk om et enten - eller, og selv en enkelt fortelling kan presentere ulike forklaringsmåter.⁵²

Kildekritikk er viktig. Det at noe skal være innenfor kildens rammer, handler om hvordan kilden er blitt analysert og hvilke slutninger som er trukket ut av det. Slutningen kan ikke anta noe som ikke er relatert til kilden. Forskjellige historikere vil kunne trekke forskjellige slutninger ut fra samme kilde. Det betyr ikke at den ene har rett, mens den andre tar feil. Samme kilde kan brukes til å få svar på forskjellige spørsmål eller til å underbygge ulike argumenter.

Punkt 4;

Bevissthet om hva historieforfatteren legger mest vekt på, og hvordan dette kan vekse i skildringer av ulike hendelser, er imidlertid vesentlig både for å kunne drøfte forholdet mellom aktører og strukturer i fortid og nåtid og for å kunne drøfte forfatterens valg av fokus i et kritisk lys.⁵³

Det er viktig å være klar over hvilket perspektiv en forfatter har når han diskuterer et tema. Historikerens bakgrunn, utdannelse og filosofi vil påvirke tolkningen og framstillingen. Noen hendelser vil anses som mindre eller mer viktige, og tillegges tilsvarende vekt i arbeidet med formidling. Dette har også virkning på manuset i historiesimulerende spill. Er det basert på spillbarhet og salg, eller har det med utvikleren å gjøre?

⁵¹ Kvande & Naastad 2013:183

⁵² Ibid:183-184

⁵³ Ibid:184

Hva gjør kontrafaktisk historie?

Kontrafaktisk historie åpner opp historien og presenterer andre potensielle utfall. Det skal motvirke at historie oppfattes deterministisk. Kontrafaktisk historie gjør følgende, parafasert fra Kvande og Naastad;

1. Illustrerer hva som kunne ha gått annerledes.
2. At enkeltindividens beslutninger og handlinger kan utgjøre en forskjell.
3. Åpner opp for en dypere teoretisk analyse av sammenhenger og betydningen av enkeltfaktorer.
4. Det gjør historie morsomt og underholdende å jobbe med.

For å sammenligne med McCalls diskusjonsemner: historiesimulerende spill forsøker å vise hva som *kunne ha skjedd*; kan illustrere endringen som skjer når forskjellige beslutninger og handlinger tas; simulering forenkler virkelige hendelser og gjør dem mer tilgjengelig for analyse; og historiesimulerende spill kan skape engasjement hos elevene.

Krav til kontrafaktisk historie

I delkapittelet *Hva kan (ny) fortelles*⁵⁴ til Kvande og Naastad gjennomgås hva Øystein Sørensen mener kontrafaktisk historie er, og hvordan det kan brukes på best vis. Det argumenteres med at kontrafaktisk historie brukes primært i «åpne» historiske situasjoner, som i eksempelet med Napoleon og slaget ved Waterloo. Altså;

Noen ganger avgjør strukturer og ressursene snarere en enkeltmennesket. Store bataljoner er en kvalitet i seg selv. Historie dreier seg ikke bare om aktører, men også om det miljø de handler i. Også i kontrafaktisk historie møter vi både materialitet og mennesker.⁵⁵

Sørensen mener en god kontrafaktisk hypotese må ha et rimelig plausibelt utgangspunkt, og alternativene må ha store og vidstrakte konsekvenser. Han er ifølge Kvande og Naastad enig med Jon Elster og Ottar Dahl om at; «kriteriene for en plausibel kontrafaktisk hypotese må være konsistent med veletablerte historiske fakta, veletablert teoretiske lovmessigheter og veletablerte statistiske generaliseringer».⁵⁶ Det er ikke kun «fri fantasi» når man går videre fra *hva som skjedde* til *hva som kunne ha skjedd*. Antagelsene må ha et grunnlag, noe som krever god innsikt i perioden, tankesettet, teknologi og andre faktorer som påvirker.

⁵⁴ Kvande & Naastad 2013:186

⁵⁵ Ibid:187

⁵⁶ Ibid:187

Historisk reduksjonisme er en fallgrube. Det går i stor grad ut på; «en bitte liten detalj avgjør store konflikter»⁵⁷. Det er en utfordring man står ovenfor i skrivning av kontrafaktisk historie og i historiesimulering.

Historiesimulering og kontrafaktisk historie

Det kan påstås at historiesimulering presenterer årsaksforklaring på en like konstruktiv måte som kontrafaktisk historie, eller kanskje bedre. Om folk avviser historiesimulerende spill i undervisning, kan Ottar Dahls utsagt om tankeeksperimenter⁵⁸ nevnes;

Man kan ofte ha et rimelig grunnlag for å si at noe ville være annerledes, hvis ikke ... Å avvise slike tankeeksperimenter som ufruktbare [...] ville være en avvisning av enhver årsaksproblematikk i historieforskningen.⁵⁹

Om vi godtar kontrafaktisk historie som undervisningsverktøy, burde vi kunne godta historiesimulerende spill. Dette er viktig fordi det muliggjør bruken av historiesimulerende spill i undervisning i henhold til *Læreplanverket*. Dette legitimerer ikke bruken av alle spill i undervisning. Skal et simuleringsspill tas i bruk må det nøye gjennomgås og passe til temaet i undervisningen. McCall krever ikke at spillet skal være lagd med utgangspunkt i læreplanen eller at det er historisk korrekt. Det må supplere undervisning ved å åpne opp historiefaget og engasjere elevene. Hvordan det gjøres gjennomgikk vi tidligere i kapitlet. Dette krever en forståelse av hva spill og historiesimulerende spill er, av både lærer og elev. Neste kapittel går inn på begrep og det tekniske aspektet med spill og analyse av dem.

Oppsummering

Kapitlet har presentert og beskrevet begrepene historierepresentasjon, simulering og historiesimulering. Dette ble gjennomgått med utgangspunkt i J. McCalls diskusjonsemner om bruk av historiesimulerende spill i undervisning. Det ble satt i kontekst med Kunnskapsløftet 2006, fagdidaktikk og kontrafaktisk historie.

⁵⁷ Kvande & Naastad 2013:188

⁵⁸ Tidlig kontrafaktisk historie

⁵⁹ Dahl 1956:159-160

Kapittel 2. Begrep, spill og spillanalyse

Innledning

I dette kapitlet skal jeg presentere en innføring i begrep, noen eksempler på spill og litt om spillanalyse. Avslutningsvis i kapitlet skal *This War of Mine* analyseres.

Hva er digitale historiesimulerende spill? Uttrykket beskriver spill som er laget for å brukes på en datamaskin, spillkonsoller, mobil eller andre digitale medier. Slike spill simulerer historiske epoker, hendelser eller personer. I boken til J. McCall *Gaming The Past (2011)* baserer hans definisjon av simuleringsspill seg på parafrafer fra Salen og Zimmerman, som nevnt i kapittel 1. I A. Chapman sin bok *Digital Games as History (2016)* defineres historiske spill som alle spill bestående av en tolkning av fortiden.⁶⁰

Spillbegrep

Sjangre

Innen spill finnes det mange forskjellige sjangre. I grove trekk deles de inn i action, avslappende, eventyr, indie, massiv flerspiller, racing, rollespill, simulering, sport og strategi.⁶¹ Innunder disse sjangrene har man nærmest utallige undersjangre som kan ha kombinasjoner av en eller flere av hovedsjangrene. I denne avhandlingen fokuseres det på historiesimulering, men det betyr ikke at alle spill innunder sjangeren simulering er historiesimulerende. Innen simulering kan man finne alt fra simulering av bordtennis⁶², til det å kjøre trailer⁶³ der de har gjenskapt byer og faktiske distanser å kjøre lasten din. I J. McCall sin bok *Gaming the Past (2011)* beskriver han flere sjangre som han anser å være historiesimulerende. Disse sjangrene er by-byggere, sivilisasjon/nasjon byggere, handelsspill, politisk styring og taktikk, livsstyring, strategi og taktikk, hybrid nasjonsbygging/krigsspill og han diskuterer enkeltpersoners skytespill.⁶⁴

Tagger som sjangermerking

På Steam⁶⁵, en av verdens største digitale spilleverandører, sine sider kan man lese seg opp på eksempelvis *TWoM*, *TotalWar*-spill eller *Civilization V*, se videoklipp fra spillene og kjøpe dem digitalt. I spillbeskrivelsene finner man merkelapper som «overlevelse», «krig»,

⁶⁰ Chapman 2016:10-11

⁶¹ Utgangspunkt tatt i listene til Steam (<http://store.steampowered.com/>)

⁶² <http://store.steampowered.com/app/495060/>

⁶³ <http://store.steampowered.com/app/227300/>

⁶⁴ McCall 2011:31-59

⁶⁵ <http://store.steampowered.com/>

«stemningsfullt», «simulering» og «2D».⁶⁶ Disse merkingene blir kalt *tagger* og kan betegne av spillsjangeren, hvordan spillet spilles, hvordan det er visuelt fremstilt og lignende. Merkingene blir satt av både spillutviklerne og Steam-samfunnet⁶⁷ for å beskrive spillet og for å ha nøkkelord knyttet til spillet for lettere å nå spillere med spesifikke interesser. Dette kan være et behjelpelig verktøy å ta i bruk for en lærer som leter etter relevante spill å bruke i undervisning.

Kommersielle spill, ikke-kommersielle spill og læringsspill

Kommersielle spill omfatter spill som styres av krav om fortjeneste. Læringsspill er spill laget med utgangspunkt i å undervise eller være opplærende. Når spill skal brukes som læremiddel i skolen, kan det ikke bryte med *Opplæringslova*, som slår fast at:

Skoleeigaren skal sørge for at elevane ikkje blir utsette for reklame som er eigna til å skape kommersielt press, eller som i stor grad kan påverke holdningar, åtfærd og verdiar, mellom anna på skolens område, i lærebøker og andre læremiddel som blir nytta i opplæringa.

Det å ta i bruk kommersielle spill i undervisning krever en god gjennomgang av spillet før det introduseres til elever. Det må vurderes om det bryter med opplæringsloven, deretter om det passer læreplanverket, og til slutt må man vurdere om det å ta inn kommersielle spill i undervisningen er etisk forsvarlig.

Ikke-kommersielle spill er imidlertid vanskelige å finne. Det finnes spill som er laget bare for moro skyld, men om noen har laget et spill som kan brukes i skolen uten at de får fortjeneste for det er tvilsomt. Dette gjelder også vanlige lærebøker.

Læringsspill har blitt laget, for eksempel: *The Magic School Bus*⁶⁸, *Mons og Marte i Regnskogen*⁶⁹, og *Multi*⁷⁰. Utfordringen med digitale læringsspill er at de kan oppfattes som lite underholdende, og man må diskutere om det kan kategoriseres som «spill». *Multi* er strengt tatt digitaliserte matteoppgaver satt i system, slik at læreren har lettere oversikt over elevenes progresjon i faget. Læringsspill blir laget for å selges til skolevesenet og dermed faller de innunder betegnelsen kommersielle spill. *Multi* er utviklet av Gyldendal og supplerer

⁶⁶ <http://store.steampowered.com/app/282070/>

⁶⁷ De som har kjøpt og spilt spill via Steam.

⁶⁸ [https://en.wikipedia.org/wiki/The_Magic_School_Bus_\(video_game_series\)](https://en.wikipedia.org/wiki/The_Magic_School_Bus_(video_game_series))

⁶⁹ Utviklet av IBM sammen med Nasjonalt læremiddelsenter (NSL) i 1998.

⁷⁰ <http://www.gyldendal.no/grs/Multi>

lærebøkene, som igjen er laget med utgangspunkt i de norske læreplanene. *The Magic School Bus* er ikke laget for å supplere norske læreplaner eller andre. Spillene eller programmene som er laget for å følge læreplaner, følger sannsynligvis *Opplæringslova*. De som ikke er laget med utgangspunkt i læreplaner, må vurderes nøye av læreren. Spillet *TWoM* er et kommersielt spill som ikke er laget med utgangspunkt i læreplaner.

Aldersgrense

*PEGI-vurderingen*⁷¹ er den internasjonale standarden satt som veiledning til kjøpere av spill. Denne standarden er kun å regne som veiledende, ikke en lov eller regel. *PEGI-vurdering* er ment for at foreldre som kjøper spill til sine barn lett skal kunne vite hva spillet inneholder og hvilken aldersanbefaling det har. Det er opp til foreldrene å avgjøre hvilke spill barna deres under 18 år har lov å spille. Det er allikevel viktig å bite i merke i det *Medietilsynet* skiver om *Dataspill og påvirkning*:

[...] Barns mediekompetanse, modenhet og livssituasjon er viktig for hvordan dataspill forstås og tolkes. Påvirkning fra alt medieinnhold, uansett hvilken plattform, skjer ikke i et vakuum, men i en sammenheng med andre forhold i livet. Sårbarhet henger sammen med barnas følelsesliv, og om man har det bra eller dårlig. Dette spiller inn på hvordan medieinnhold oppfattes og tolkes.⁷²

Hvis man leser *Ung.no* sin nettartikkel «*Hva bestemmer aldersgrenser på spill?*»⁷³ så står det forklart hva som bestemmer aldersgrensen, og det er mulig å se spørsmål fra ungdom om spill med svar fra *Ung.no*. I analysen av feltarbeidet vil bruken av *TWoM* med tanke på alderen til elevene bli diskutert.

Hvordan forstå spill

Hvilke regler, mekanikker og narrativ ligger til grunn i spill? I spillverdenen er regler et konkret hierarkisk system av hva du kan eller ikke kan gjøre. På en måte kan vi kalle det de «fysiske» rammene for hva som er mulig å gjøre i spillet. Det er ikke snakk om hva som er riktig eller galt i form av etikk og moral, men de faktiske mulighetene eller begrensningene til spillet. Spillmekanikken innebærer hva du kan gjøre i spillet eller verktøyet du har tilgjengelig for å utforske spillet. Narrativet og spillmekanikken har ofte en dynamisk samhandling. Narrativet i spill kan utfolde seg på forskjellige måter, to ekstreme motsetninger innen

⁷¹ <http://www.pegi.info/no/index/id/338>

⁷² http://www.medietilsynet.no/barn-og-medier/dataspill/#anchor_1276

⁷³ https://www.ung.no/spill/2197_Hva_bestemmer_aldersgrenser_p%C3%A5_spill.html

spilnarrativ er *fortellingsdrevet spill*⁷⁴ og såkalte sandkassespill. Et *fortellingsdrevet spill* er som en film eller bok, men gir som regel spilleren muligheten til å velge hvor fort fortellingen skal drives fremover og samtidig utforske universet. Et sandkassespill gir spilleren mulighet til å skape sin egen fortelling, og frie tøyler til å finne ut hvor rammene for spillet er, og hva spillmekanikken muliggjør. De fleste spill ligger et sted mellom de to ytterpunktene, og jeg kommer nærmere inn på det.

A. Chapman: Digital Games as History

I *Digital Games as History* (2016) gir Adam Chapman tre argumenter for hvorfor digitale spill med historie i seg burde behandles som historiske verk som kan bidra til innsikt i historiefaget.

For det første er digitale spill ekstremt populære. Digitale spill rivaliserer jevnlig med Hollywood innen underholdning og salgsrekorder. Mange av disse spillene er historiske, ifølge Chapman. Få historiebøker eller serier klarer å måle seg med slagstallene eller populariteten til digitale spill, spesielt ikke akademiske historieverk. Denne populariteten betyr at digitale historiske spill har en vesentlig makt over populærforståelse av fortiden.⁷⁵

For det andre mener Chapman at historiske spill innehar den samme typen argumentasjon som populærhistorie. Chapman har i tidligere arbeid (Chapman, 2013a)⁷⁶ argumentert for å se digitale spill som en egen form for historiefortelling ved å påpeke at angivelige svakheter i denne grenen faktisk er epistemiske svakheter som man finner i all historie. Den kreative konstruksjonen i spillbasert historie finnes også i tradisjonelle former for historie. Han peker på at Kapell og Elliots (2013) *Playing with the Past* legger frem et sterkt argument for at utviklernes forsøk på å representere fortid gjennom spill har likheter med historikernes forsøk på å representere fortiden. Chapman skriver at han vil støtte bruken av begrepet *developer-historian*⁷⁷ fordi som Rosenstone skrev i relasjon til film: «to accept film makers as historians [...] is to accept a new sort of history» (2006, 159).⁷⁸ Påstanden antyder ikke at det ikke er noen forskjell mellom utvikler-historiker og profesjonelle historikere, men heller at det skal være et begrep for å referere til de som lager meninger om fortiden gjennom spill.

⁷⁴ Story-driven game

⁷⁵ Chapman 2016:13

⁷⁶ Ibid:14

⁷⁷ Utvikler-historiker heretter i avhandlingen.

⁷⁸ Chapman 2016:15

Den tredje grunnen til at forskning på digitale spill innenfor historievitenskapen må intensiveres, er ifølge Chapman at den enorme populariteten til denne type spill burde tilsi mer forskning på området. Han siterer De Groot;

[...] such cultural product widens access to historical appreciation, and it therefore is notable that the pedagogy, epistemology and methodology of such activities have not been particularly analysed by historians (2006, 392).⁷⁹

Chapman argumenterer altså for at det ikke er noen fundamental forskjell på «tradisjonell» historierepresentasjon og historierepresentasjon som historiesimulering. Forskjellen ligger i historierepresentasjonen som forteller hva som *faktisk skjedde* og historierepresentasjon gjennom historiesimuleringen som illustrerer hva som *kunne ha skjedd*, noe vi gjennomgikk i kapittel 1.

Agens

Det er viktig dersom man skal forstå historiske spill, at man vet at spilleren har *agens*⁸⁰. Det finnes flere motstridende definisjoner av agens, men i boken til Chapman følger han definisjonen: «the feeling of empowerment that comes from being able to take action in the world whose effects relate to the player's intention» (*Mateas 2004, 21*). Agens har altså å gjøre med spillerens mulighet til å handle innenfor strukturene som spillereglene og maskinvaren legger opp til.⁸¹

Spill som lesning og handling

Digitale spill åpner for muligheten til å delta i en rekke aktiviteter. Dette kan inkludere det å lese, observere, skape og delta i forskjellige utfordringer basert på ferdigheter og forståelse. Disse aktivitetene deler Chapman opp i to grupper som faller innunder begrepene *lesning*⁸² og *handling*.⁸³

Lesning i spill er i sin bredeste form konsumering av representasjon. Aktivitetene som definerer *lesning* likner på konvensjonelle former for tilegnelse av historie gjennom bøker,

⁷⁹ Chapman 2016:15

⁸⁰ Agency

⁸¹ Chapman 2016:30

⁸² *Reading*

⁸³ *Doing*

noveller, dokumentarer, film og utstillinger på museer. *Handling* er samspillet med spillets regler.

Though of course arguments can be made for the active nature of reading activities too, generally when we talk of interactivity we seek to imply a greater level of active involvement on the part of a user or audience. As such, we can, following Galloway (2006, 105), refer to this interaction with games as doing.⁸⁴

Spillere har forskjellige grunnholdninger til spill: vinne eller følge historien. Grovt sett kan *handling* i spill være rein, leken *handling* uten interesse for representasjonene som skapes, samtidig så skaper nettopp *handling* ulike historierepresentasjoner. Det er nyttig å skille mellom *lesning* og *handling* i historiske spill fordi det er dette som skiller eldre historiske former fra det som spillformer bidrar med, og de er ofte mer uvanlige og unike. Enda viktigere, så lar det oss fokusere på forestillingen om at spill kan både være historie-representerende for *lesning*, og et system for det å *gjøre historie*,⁸⁵ kjerneargumentet i boken.⁸⁶I kapittel 1 var jeg inne på dette med at historierepresentasjon handler om det som *faktisk skjedde* mens historiesimulering handler om det som *kunne ha skjedd*.

(Hi)story-Play-Space

Kombinasjonen av aktivitetene *lesning* og *handling* i spill, gjør at man kan få spesielle *fortelling-forteller sammensetninger*⁸⁷, sammenlignet med de fleste andre historiske medier.

«In historical narrative term, this narrative dynamic, of doing affecting representation, amounts to the player being given access to configurative-production within the story space. [...] First, as story space is something found in any history. It is “the world of the once real past...as imagined (i.e., fictively constructed) by the historian and which the history consumer is invited to visit through the history.”

(Munslow 2007b.18).»⁸⁸

I de fleste historier er det historikerne som produserer (*gjør*) dette *fortellingsrommet*,⁸⁹ mens tilskuerne er normalt sett begrenset til å motta (*lese*), som også er en aktiv prosess. Det digitale spill gjør, er å åpne opp *fortellingsrommet* for et delt forfatterskap. Digitale spill deler

⁸⁴ Chapman 2016:31

⁸⁵ *Doing history*. Dette kaller Chapman også for *historying*.

⁸⁶ Chapman 2016:31-32

⁸⁷ Story-telling structures.

⁸⁸ Chapman 2016:33

⁸⁹ Story- Space

makten som historikere tradisjonelt har hatt monopol på over *fortelling-spill-rom*⁹⁰ ved å muliggjøre at spilleren kan skape nye narrativ, dette kaller Chapman *(hi)story-play-space*.⁹¹ I dette er spilleren både fortelleren og tilskueren. I historiske spill betyr *handling* også *skrivning*.⁹² Dette betyr at det finnes en mengde mulige historiske narrativ som kan komme ut av det samme *fortellingsrommet*.⁹³ Selv om dette *historie-spill-rommet* gir mer agens til tilskueren, så er ikke spill helt åpne narrative verktøy. Spill er strengt regulert og begrenset i form av hva spilleren kan gjøre. Hensikten med spillet må forstås ut ifra spenningen mellom de forskjellige aspektene av spill, som ifølge Chapman er: «representation and play, rules and agency, local and global, player and developer.»⁹⁴

Historiespill og verktøy for analyse

Forståelse av de narrative elementene i spill er grunnleggende i studier av historiespill. Det Chapman forsøker i *Digital Games as History* (2016), er å gi en klar fremstilling av forskjellige funksjoner til narrative elementer i spill ved å bruke to hovedbegrep; *rammenarrativ*⁹⁵ som er *narrative fragmenter*⁹⁶ som ikke kan forandres av spilleren;⁹⁷ og *spillnarrativ*,⁹⁸ som er skapt av hvordan spilleren spiller. Begrepene *rammenarrativ* og *spillnarrativ* er videreutviklet fra *lesning*, *handling* og det å *gjøre historie* (historying). Begrepet *spillnarrativ* deler Chapman opp i tre elementer; for det første *lexia*⁹⁹, en stor mengde elementer i spillet som spilleren kan skape et narrativ av; for det andre *rammeregulering*,¹⁰⁰ tiltak som styrer utfallet mot et realistisk eller urealistisk utfall; for det tredje *agens*, valg-alternativene til spilleren i forhold til *lexia*, begrenset av *rammeregulering*.¹⁰¹ Chapman foreslår kategoriene *deterministisk*, *åpne* og *ontologisk åpne* som de mest vanlige fortellingsstrukturene innen historiespill, og gjennomgår de tre mest vanlige kombinasjonene av det han

⁹⁰ Story-Play-Space

⁹¹ Heretter historie – spill – rommet

⁹² Writing

⁹³ Chapman 2016:33-34

⁹⁴ Ibid:37

⁹⁵ Framing narrative

⁹⁶ Narrative fragments

⁹⁷ Fra engelsk gameplay, betyr momenter med et dataspill som tar for seg handlingen i spillet og hvordan det spilles, i motsetning til grafikk eller lydeffekter. Heretter skrevet som *spilling* i kursiv.

⁹⁸ Ludonarrative. Ludo kommer fra latin og betyr «spill» eller «jeg spiller».

⁹⁹ Lexia vil bli brukt videre i teksten pga. vansker å oversette begrepet til et norsk ord.

¹⁰⁰ Framing control

¹⁰¹ Chapman 2016:127

kaller *spill-utformings-narrativ*.¹⁰²¹⁰³ Jeg vil gjøre en forenklet gjennomgang av disse konseptene og kategoriene som er en del av historiespill.

Før dette må noen viktige moment hos Chapman presenteres. Først og fremst skriver Chapman at dette ikke er den eneste måten narrativ i spill kan bli analysert eller forstått på, eller at alle spillere som spiller historiespill vil ha disse tingene i bakhodet når de spiller. Uansett om spillerne anerkjenner dette eller ikke, vil spillere alltid skape et narrativ når de spiller et historisk spill. Derfor skal de narrative modellene ta for seg de formelle strukturene og konstruksjonene som oppstår i løpet av denne skapelsen, med et spesielt fokus på balansen og interaksjonene mellom den narrative agensen, utvikler-historikeren og spilleren.

Chapman mener at man må forstå narrativet i historiske spill som en diskurs mellom spilleren og utvikler-historikeren, med spill som et delt historisk narrativ. Videre trekker han inn Klevjer, som argumenterer for at problemet med mer tradisjonelle narrative modeller er at de ofte er lokalisert i perspektivet til tilskueren, mens i spill er vi også skuespilleren. Chapman siterer:

As an actor in a play, enacting the event, your way of relating to the narrative would be very different. Also, a play may only be scripted on a general level, so that you would have to improvise the details. But still, as long as there is some kind of script limiting the range of events, the dramatic narrative would be part of a narrative situation, establishing a diegesis in which certain events may take place. Actors do indeed act, do configure mimetic events, but they also interpret the symbolic action of an implied author. (Klevjer 2002,198)¹⁰⁴

Historiske narrativ i spill kan forstås å fungere på samme måte. Det kommer frem mellom manuset,¹⁰⁵ satt inn i strukturen til spillet av utvikler-historikeren, og spillerens valg og ferdigheter.¹⁰⁶ Chapman forsetter med å si at i spill, som i teater, er vi ikke bare kontrollert av stemmen til den impliserte forfatteren, som er til stede i *rammenarrativet* og iscenesettelsen av den fiktive verdenen, men også av en regisserende stemme som leverer instruksjoner om hva som burde, og kan, bli gjort. I spill blir dette gjort gjennom håndgripelig tilstedeværelse av regler, som tillater, begrenser, straffer og belønner oss, som en forlengelse av utvikler-historikerens tilstedeværelse.

¹⁰² Ludo-framing-narrative.

¹⁰³ Chapman 2016:119

¹⁰⁴ Ibid:120

¹⁰⁵ Manuset er *utformings narrativet*.

¹⁰⁶ Spillerens valg og ferdigheter er agens.

Verktøyet

Lexia er de mest grunnleggende elementene i et spill, som en spiller kan ta i bruk for å skape et *spillnarrativ*. Forskjellen mellom *lexia* og *narrative fragmenter* i *rammenarrativ* er eksempelvis; Hvis du har en skuespiller som tar i bruk en rekvisitt, gjør et spesielt tegn eller sier replikken sin, så er det *lexia*. At rekvisitten er der og kan brukes gjennom sekvensene og manuset, er *narrative fragmenter*. I spill er derfor *lexia* de kombinerte, spontane, uspesifiserte, lekne handlingene gjennom representasjonene av personer, objekter, sosiale strukturer, arkitektur, prosesser, handling og konsept. *Lexia* er alltid elementer spilleren kan påvirke, i motsetning til ordre fra en offiser i et spill. Offiseren vil være et *rammenarrativt fragment*¹⁰⁷, et tiltak fra utvikler-historikeren som spilleren ikke kan unngå.¹⁰⁸ Et *rammeregulerende* tiltak ville vært å gi muligheten til å omgå offiserens ordre, men straffe det på en måte som ville gjort handlingen mindre fristende eller sannsynlig.

Thus, whilst the historical ludonarrative is determined by our combination of *lexia*, this is done in line with particular restraints to our agency that I propose we term framing controls and which are designed to make particular ludonarrative outcomes more likely than others.

[...] Framing controls are the syntactical structures that govern the usage of *lexia*, determining the possible constitutive relationships between a game's semantics.¹⁰⁹

Altså er *rammeregulering* det som påvirker *lexia* slik at det ikke blir urealistisk eller usannsynlig, mens et *rammenarrativt fragment* er med å skape et bestemt narrativ. Grunnen til at dette er viktig å forstå, er at det hjelper oss til å identifisere de forskjellige elementene av *lexia*, og dermed kunne analysere dem med hensyn til deres rolle i å skape historisk mening. Siden *lexia* må være påvirkbart av spilleren, er det samhandlingen som skaper «ny» historie. Det å analysere hva som er *rammeregulerende* vil hjelpe en til å identifisere hvilke tiltak utvikler-historikeren har gjort for å fremme noen hendelsesforløp fremfor andre.

Grunnleggende i den videre forståelsen er at utforming av *rommet* er en del av *rammenarrativet*. Spill som rom gir spilleren en ramme for egne handlinger. Denne rammen predisponeres gjennom regler/prosedyrer på en bestemt måte. Dermed begrenser den handlingsmuligheter. Romlig representasjon kan tilby agens i den virtuelle verden fordi den

¹⁰⁷ Framing narrative fragment,

¹⁰⁸ Chapman 2016:123-124

¹⁰⁹ Ibid:125

kan manipuleres. Dermed blir romlig representasjon brukt av utvikler-historikeren til både *rammenarrativ* og *i rammeregulering*.

Det er som regel et eller flere *rammenarrativ* i spill. Disse er som regel overordnede mål eller oppgaver som spillet implisitt eller eksplisitt presenterer gjennom *rammemål*¹¹⁰. *Rammemål* vil ofte markere slutten på et narrativ og starten på et annet. Utvikleren kan ta i bruk *rammeregulering* som; «challenge, space and interactive structures like menus and other rules, [...]»¹¹¹. Gjennom dette kan utvikler-historikeren opprettholde et godt grep om fortellingen, til tross for spilleragens som del av *spillnarrativet*, og unngå bruk av *rammenarrative fragmenter* eller *rammemål*, som filmsnutter, den tidligere nevnte offiseren, forut skrevne hendelser eller lengre dialoger for å fortelle historien.

Fortellingsstrukturer

Deterministisk fortellingsstruktur i historiespill er spill der forløpet er sterkt regulert av *rammenarrativ* i det helhetlige spillnarrativet, og spill i denne kategorien kan oppfattes som lineære. Dette er vanlig i historiske spill, som enkeltspillere med kampanjer, flysimulatorer og noen strategispill. Eksempler på slike spill er *Call of Duty*, *Sturmovik: Birds of Prey* og *Company of Heroes*. I disse spillene er de større narrative valgene låst for spilleren.¹¹² De er nærmere det vi tidligere kalte fortellingsdrevet spill.

Ontologisk åpen fortellingsstruktur har i motsetning til den foregående et svakt *rammenarrativ*, og tilsvarende større rom for det *spillnarrative* i utviklingen av spillet. Innen historiske spill er det det spillserier som *Civilization* eller de forskjellige seriene fra Paradox Interactive (*Europa Universalis*, *Crusader Kings*, *Hearts of Iron*) som er de mest solgte. Sandkassespill kan falle innunder denne kategorien, som *Reign of Kings*.¹¹³

Åpne fortellingsstrukturer ligger et sted mellom de to foregående kategoriene. Spill innen denne kategorien har ofte en betydelig tilstedeværelse av *rammenarrativ*, men de er i forskjellig grad påvirket av valg gjort i *spillnarrativet*.

¹¹⁰ Framing goals

¹¹¹ Chapman 2016:127

¹¹² Ibid:128

¹¹³ Ibid:129

In open story structure games, player's ludonarrative choices determine the presence and/or employment of both framing narrative fragments and the ludonarrative opportunities that these might provide.¹¹⁴

Eksempler på slike spill er *Assassin's Creed*, *L.A Noire* og *Red Dead Redemption*, spill der fortellingen i spillet styrer det meste av det overordnede narrativet, men spilleren stort sett er ganske fri til å gjøre ting på sin egen måte.

This War of Mine

Innledning

This War of Mine er et 2D-overlevelseskrigsspill. Spillet simulerer scenarier der spilleren styrer flere sivile karakterer samtidig, som prøver å overleve sammen i en okkupert by. Utgiveren av spillet er *11 bit studios* fra Warszawa. Den offisielle utgivelsen av spillet var 14.11.2014. Spillet fikk en ny DLC¹¹⁵ som ble utgitt 01.06.2016 med barn i fokus, men det var etter at prosjektet var ferdigstilt, så den vil ikke behandles i denne avhandlingen. Aldersgrensen til *TWoM* er satt til *PEGI-vurdering* 18 år. Hva som begrunner 18års aldersgrense grunngir Gaute Hauge i sitt planleggingsdokument fra hjemmesider til *IKT i praksis*:

Aldersgrensen er satt så høyt fordi spillet tar opp temaer som kan oppleves ubehagelig for mange – voldtekt, drap og selvmord, men ingen av disse blir vist eksplisitt i spillet. Spillerne vil derfor ikke se disse handlingene, men kan tenke seg til at de skjer.¹¹⁶

Det må nevnes at handlinger som at folk blir slått i hjel, knivstukket, og skutt av andre sivile eller militært personell blir vist i spillet. Spilleren sine handlinger vil ha direkte eller indirekte påvirkning på hendelsene. De ubehagelige temaene som kan oppleves, er ment å påvirke spilleren emosjonelt. Hendelsene er inspirert av virkelige hendelser.

Spillsetting

Utviklerne har ikke satt spillet i en bestemt konflikt, men likevel kan spillet visuelt plasseres i Øst-Europa og nyere tid, på grunn av arkitektur med sovjetisk preg blandet med mer moderne bygg. Den visuelle historien baserer seg på Bosniakrigen 1992–1995 i en fiktiv by ved navnet Pogoren. Utvikleren har videre latt seg inspirere av nyere konflikter, som Ukraina og Syria.

¹¹⁴ Chapman 2016:130

¹¹⁵ Downloadable content: Ekstra materiell eller utvidelse av spill som kan kjøpes og nedlastes.

¹¹⁶ <https://iktipraksis.iktsenteret.no/content/war-mine-i-samfunnsfag>

Under spilltestingen hentet de inn to personer med krigserfaring: Den ene var John Keyser, en tidligere *U.S. Marine*, som tjenestegjorde under Irakkrigen; den andre var Emil Cerimovic, som opplevde Bosniakrigen. Emil blir også brukt i en spilltrailer¹¹⁷, som man kan se i Washington Post-artikkelen *This war video game is not about the shooters. It's about the victims*.¹¹⁸ Ifølge internettartikkelen *The Warsaw Uprising*¹¹⁹ har utviklerne av *This War of Mine* også hentet en del inspirasjon fra historiene til *the Robinson Crusoes of Warsaw*. Dette var overlevende fra opprøret i Warszawa under 2.verdenskrig, som gjorde sitt ytterste for å overleve i ruinene og kloakksystemet etter at opprøret var slått ned. Settingen vil gjennom teknologi, klima og bygninger ekskludere en del historiske epoker og konflikter. Ved bruk av Chapmans verktøy vil ikke settingen betegnes som historisk. *Rammenarrativet* tar ikke utgangspunkt i en faktisk historisk hendelse, sted eller periode. Det som kan plassere *TWoM* i en historisk kontekst er informasjon utenom spillet.

Narrativ

Narrativet i spillet blir fortalt gjennom karakterene du styrer, radioen, naboene og andre du møter i spillet. Hver av karakterene dine har en biografi du kan lese, der kan du også lese hva karakterene kan og litt om hvordan de vil reagere på forskjellige ting. Radioen forteller hvordan været vil bli, hvilke ressurser som mangler i byen, om det er masse røvere på ferde, og om forholdet mellom militæret og opprørerne. Naboer vil komme og be om hjelp eller hjelpe, og det vil være narrativ knyttet til det. Ellers vil du havne i dialog med NPC-er- «Non-player characters», karakterer som ikke spilles av andre enn datamaskinen – som påvirker valgene du må ta og beriker fordypelsen i spillet. Dette er *rammenarrative fragmenter* som legger til rette for et narrativ å skje, men spilleren er ikke tvunget til å høre eller følge dem. Her kommer *spillnarrativ* inn i bildet med *lexia* og *rammeregulerende tiltak*. Spillets *rammenarrative fragmenter* gir fordelaktig innsikt for progresjon i spillet. Dette er *rammeregulerende tiltak* som øker sannsynligheten for at spilleren følger utviklerens fortelling, uten å tvinge spilleren. De bygger en relasjon til det som skjer i byen, med naboene og spillerens karakterer, som får spillet til å virke ekte. Det at spillet virker ekte eller troverdig betyr ikke at spillet er historisk. Det overordna *rammemålet* i spillet, som er en del av *rammenarrativet*, er å overleve okkupasjonen.

¹¹⁷ Kort film (filmsnutt) som virker som reklame for spill, med utklipp av de mest sentrale spillelementene.

¹¹⁸ <https://www.washingtonpost.com/news/worldviews/wp/2014/11/21/this-war-video-game-is-not-about-the-shooters-its-about-the-victims/>

¹¹⁹ <http://www.polygon.com/2014/7/15/5898507/this-war-of-mine-warsaw-uprising-wwii-inspiring-game-devs-enemy-front>

Regler

Spillet er nådeløst. Om du spiller «kampanjen»,¹²⁰ vil spillet til enhver tid lagre der du er. Det vil si at om du gjør et valg som viser seg å gi et utfall du ikke ønsker, så er valget allerede lagret, og det er ikke mulig å laste opp en fil fra tidligere i spillet. Det er kun én vanskelighetsgrad i spillet, så det er ikke mulig å endre på det om du synes det er vanskelig. Er du ikke fornøyd, så har du to valg: Starte helt om igjen eller bite i det sure eplet og spille videre. Spillet gjør heller ikke NPC-ene svakere enn de karakterene du spiller. Prøver du å bruke en kniv mot en som har pistol, så taper du sannsynligvis, om du ikke overrasker ham. Du taper spillet om det er ingen som overlever.

Spillmekanikk

Spilletets *rammenarrativ* er å overleve lenge nok til at okkupasjonen av byen oppheves. Hvordan fortellingen blir fortalt, er opp til deg som spiller. Det vil si at for å overleve trenger karakterene du styrer mat, vann, medisiner, verktøy, våpen, senger og mer. For å komme i gang med dette må du få oversikt over de ressursene som er tilgjengelig i start-karakterene sitt hus; deretter må man ut og ransake andre hus eller områder i spillet, for å få tak i det som trengs. Når dette gjøres, kommer man i kontakt med NPC-er og valg må gjøres. For å overleve spillet, holder det ikke bare å dekke de fysiske behovene til karakterene, de psykiske behovene må også tilfredsstilles. Etske og moralske valg må bli gjort av spilleren. Eksempler på dette er om du ønsker å hjelpe naboer når de ber om hjelp eller om du ønsker å ta imot flere karakterer inn i gruppen din. Det å hjelpe naboene vil medføre å ikke vite hvor lenge en av karakterene dine er borte og dermed ha færre i husholdet til å skaffe nødvendigheter eller beskytte huset. Å ta imot flere spillbare karakterer i gruppen, vil øke arbeidskapasiteten, men kreve mer ressurser. Noen av karakterene dine vil få positivt utslag på humøret av å hjelpe andre, mens andre vegrer seg for å ta etisk riktige valg. Uansett hva du velger, så vil det ha konsekvenser på et eller annet tidspunkt. Du må velge om du ønsker å stjele og drepe for å overleve, eller prøve å bytte til deg det du trenger. Om du velger å drepe, så kan det knekke noen av karakterene dine. De kan gli ut i depresjon, og hvis du ikke klarer å hjelpe dem, så kan det hende de tar livet av seg. Hva du gjør for å overleve, er helt opp til deg som spiller. Når du har kommet deg gjennom spillet vil spilleren få en oppsummering av alle valgene og hendelsene i gjennomspillingen. Konsekvensene av alt vil også bli fremlagt.

¹²⁰ Kampanje er spillutviklerne sin tiltenkte måte å spille spillet, eller den originale fortellingen.

Hva slags spill er *TWoM*?

Det er enkelt å avgjøre at *TWoM* i seg selv ikke er et historiespill. Grunnen til dette er at spillet ikke baserer seg på en bestemt periode eller hendelse. Spillet er istedenfor inspirert av flere forskjellige kriger og hendelser. Det er en fiktiv simulering av hvordan overleve en okkupasjon med etiske og moralske utfordringer. Selv om simuleringen er fiktiv, så er den godt laget. *Spillnarrativet* som skapes gjennom spillerens handlinger gir en troverdig simulering av årsak og virkning og vil kategorisere spillet i *åpen fortellingsstruktur*. Grunn til at det ikke er *ontologisk åpen*, er at sluttmålet med spillet er lukket. Spilleren avgjør ikke hva som er en vellykket avslutning av spillet.

Kan *TWoM* brukes i undervisning? Innledningsvis til analysen av *TWoM* nevntes et undervisningsopplegg laget av Gaute Hauge lagt ut på hjemmesider til *IKT i praksis*. Dette opplegget har han anbefalt fra 10.klasse til VG3 i samfunnsfag og målene er *utvalgte kompetansemål fra VG1 ST/VG2 YF*. Det er et fullt utviklet opplegg for undervisning, som komplimenterer målene i faget. Det kan dermed konkluderes med at *TWoM* blir ansett som mulig å bruke i samfunnsfag.

Kan spillet brukes i historieundervisning på ungdomsskolen? Utfordringene med dette er flere. Spillet har *PEGI-vurdering 18år*, det er et kommersielt spill og det er ikke et historiespill.

Pilotprosjektet på Rothaugen skole gjorde det samme som Hauge da elevene var under 18år; spurte om tillatelse fra foreldrene. Hadde en av foreldrene sagt nei, ville ikke klassen kunne tatt i bruk spillet. Før og under feltarbeidet la jeg ikke mye tanke i dette, men i etterkant har det gått opp for meg at dette er mer utfordrende enn å kun spørre foreldrene om lov. *PEGI-vurderingen* er veiledende for foreldre og de kan bestemme om barna deres kan spille spill som egentlig er rangert for eldre. Det er mer spesielt om læreren, som representerer skolen, spør foreldrene om det er greit å ta i bruk spill med for høy aldersgrense. En lærer har en automatisk autoritet og tillit, som kan påvirke foreldrene sin vurdering av spillet. Sier læreren det er greit, kan det tenkes at foreldrene tror dette er til det beste for barnet.

Utfordringen med å ta i bruk et kommersielt spill i undervisning er at det ikke skal bryte §9-6 i *Opplæringslova*. *TWoM* kan potensielt bryte med dette på grunn av 18års aldersgrensen og fordi det ikke er laget for å være et læringsspill i ungdomsskolen. Når læreren tar i bruk kommersielle spill i undervisning kan det utenfra tolkes som et læringsverktøy, noe det ikke nødvendigvis er definert som.

Momentene fra denne drøftingen vil komme opp igjen senere i avhandlingen når pilot-prosjektet presenteres, feltarbeidet blir gjennomgått og helheten analysert og vurdert. Sentralt i dette er står spørsmålet om hvordan spillet ble brukt. Ble det brukt til å lære historie, om etiske problemstillinger eller annet. Hva kan vi lære av bruken av spill i undervisning?

Oppsummering

Dette kapitlet har inneholdt en innføring i spill, -begrep, lov og anbefalinger. Det har presentert Chapmans tanker og verktøy for analyse av digitale spill og *TWoM* har blitt gjennomgått og analysert. Spillet ble kategorisert som en simulering, men ikke et historiespill.

Kapittel 3. Pilotprosjekt og feltarbeidet på Rothaugen skole

Innledning

Høsten 2015 var Pedersen på utkikk etter en masterstudent som kunne evaluere et kommende pilotprosjekt der spill skulle tas i bruk i historieundervisningen. I samme periode jobbet jeg med masterskissen om digitale historiesimulerende spill i undervisning. Terje Pedersen og jeg ble satt i kontakt med hverandre gjennom Holger Pötzsch, som jeg hadde kommet i kontakt med ved hjelp av Håkon Rune Folkenborg. Dialogen mellom Terje Pedersen og meg startet i midten av november 2015. Min masterskisse ble introdusert og Pedersens forventninger til samarbeidet ble diskutert. Pedersens ønske var en evaluering av prosjektet og læringsutbyttet, samtaler om hvordan man best kan jobbe med spill, og nye ideer til spill i undervisning. Dette kapittelet gjennomgår mitt feltarbeid på Rothaugen skole i Bergen. Observasjoner, intervju og oppgavesvar vil presenteres og innarbeides i følgende temaer: Planlegging, gjennomføring og intervju.

Feltarbeidet og prosjektets varighet

Feltarbeidet foregikk i uke 8, 9 og 10 våren 2016. I løpet av de tre ukene ble det gjennomført syv timer observasjon av elevenes arbeid med prosjektet, tre timer med *Mitt barn: Lebensborn*¹²¹ som ikke var direkte relatert til prosjektet, og tre timer med intervju av elever og lærer. *Mitt barn: Lebensborn* var en spill prototype klassen skulle teste. En utvikler og en produsent av spillet, var tilstede for spilltesting, spørreundersøkelser og generell info m.m. Pilotprosjektet startet i uke 8, mandag 22.02.2016, og elevenes frist for ferdigstillingen av prosjektet, var satt til uke 17, søndag 01.05.2016.¹²² Prosjektet varte i tre måneder grunnet sammenslåingen av påskeferien og vinterferien i Bergen kommune, skoleåret 2015-2016.¹²³ Elevene hadde ingen skoledager fra og med uke 11 til og med uke 14. I kommunikasjon med Pedersen på mail anslo han at elevene hadde omtrent 14 skoletimer med prosjektarbeid, der dataspilling og undervisning er inkludert i timeantallet.

Klassen og klasserommet

Klassen var på 9. trinnet og bestod av 28 elever, fordelt på 12 gutter og 16 jenter. Historie ble undervist i et tradisjonelt klasserom med et skap til nettbrettene bakerst, og elevene sittende i

¹²¹ <http://www.teknopilot.no/nfi-stotte-til-teknopilots-spillprosjekt> eller <http://www.sareptastudio.com/mitt-barn-lebensborn/>

¹²² søndag 01.05.2016

¹²³ 18.mars til 4.april

grupper på to eller tre. All observasjon ble gjort i samme klasserom. Under mitt feltarbeid var det som regel fire voksne tilstede i rommet: en lærer, to praksisstudenter og meg. Læreren var hovedsakelig Terje Pedersen. Dersom han måtte forlate klasserommet, ble han erstattet av en annen fast ansatt lærer ved skolen. Praksisstudentene var ansvarlige for gjennomføringen av undervisningen, mens læreren observerte arbeidet.

Prosjektet

Pilotprosjektets innledning var ment å sette elevene inn i et rollespill. Følgende utdrag er direkte sitert fra prosjektet som ble gitt elevene:

Datoen er 15 september 1945 og krigen er endelig over. Du har gjennom din innsats som krigsreporter for Time dekket krigen fra 1942 til 1945. Du ble født i Polen og som jøde ført til gettoen i Warszawa i 1941. Her tilbrakte du et år før du i 1942 klarte å flykte fra byen og over til Storbritania(sic). Spillet This war(sic) of mine(sic) er delvis basert på dine opplevelser i gettoen.

Som et resultat av din innsats har du nå blitt ansatt som en av anklagerne i rettsaken mot lederne for Tyskland. Hitler har tatt selvmord og den øverste lederne(sic) blir Herman Göring (leder for flyvåpnet(sic)) Ernst Kaltenbrunner (en av lederne for SS) De tyske lederene(sic) vil hele tiden hevde at de bare fulgte ordre så din jobb blir å finne bevis som kan føre til at de får sin rettfærdige dom.¹²⁴

Etter innledningen kommer en skriftlig instruks om gjennomlesning av alle oppgavene, for så å be om at hver enkelt oppretter et *Google Docs* dokument hvor de skriver en enkel plan for prosjektbesvarelsen.

Ressurser

Prosjektet tok i bruk hefter med informasjon og *grafiske noveller*¹²⁵ om andre verdenskrig. Alle elevene hadde nettbrett tilgjengelig, der spillet *TWoM* var installert, og oppgavesvarene ble skrevet i *Google Doc* dokumenter. Dokumentene ble gjort tilgjengelig for læreren, praksisstudentene og meg. Internett var tilgjengelig på nettbrettene, men elevene ble anbefalt å ta i bruk hefter som var laget til prosjektet. Heftene hadde forskjellige tema. Heftet *Survivor: Aron's Story* fokuserte på historien om en sovjetisk gutt med navnet Aron, som vokste opp i Odessa på 1930- og 1940-tallet. Aron og familien er jødisk og overlevde så vidt Odessamassakren. Boken som heftet handler om er basert på en virkelig historie og hendelser skrevet av barnebarnet til Aron. Det var også hefter som tok for seg historien om de to verdenskrigene og den grafiske novellen av japanske Keiji Nakasawas *Gen – gutten fra*

¹²⁴ Vedlegg 1, s.1

¹²⁵ Også kjent som tegneserie.

Hiroshima. Det var ikke pålagt å bruke heftene. Pedersen hadde et ønske om at elevene ikke skulle «drukne» i unødvendig informasjon om andre verdenskrig på internett.

Oppbygning

Prosjektet bestod av tre hoveddeler kalt *Oppgave 1, 2 og 3*. Første del, *Oppgave 1*, omhandlet definisjonen av tre typer forbrytelser: forbrytelser mot freden; krigsforbrytelser; og forbrytelser mot menneskeheten. Elevene kunne velge mellom seks emneoppgaver tilknyttet dette. En av emneoppgavene skulle besvares ved å identifisere brudd på menneskerett ut fra definisjonen av de tre forbrytelsene. I tillegg til å velge en av seks emneoppgaver inneholdt *Oppgave 1* en fellesoppgave som skulle besvares av alle elevene.¹²⁶

Oppgave 2, den andre delen av prosjektet, foregikk på internett i en Facebook-gruppe Terje Pedersen opprettet. Blant medlemmene her var ressurspersoner med kunnskap innen forskjellige emner fra andre verdenskrig. Elevene skulle lage spørsmål til ressurspersonene om temaene i prosjektet. Spørsmålene måtte godkjennes på forhånd i *It's Learning*. *It's Learning* er et av flere læringsplattformer som tas i bruk innen utdanning i Norge. Jeg var ikke en del av Facebook-gruppen og hadde heller ikke tilgang på *It's Learning*. For få tilgang på *It's Learning* måtte skolen ha bedt kommunen lage en egen kommunalbruker til meg og tilknyttet den skolen. Den ville blitt slettet når feltarbeidet var over. Tilgang til *It's Learning* er forbeholdt ansatte. Jeg antar jeg ikke fikk tilgang fordi feltarbeidet var såpass kort og sannsynligheten for at jeg hadde fått brukeren før endt feltarbeid var lav.

Tredje del, *Oppgave 3*, av prosjektet handler om *TWoM*. Innledningen forteller hva *TWoM* er og handler om. Deretter følger to avsnitt som beskriver hva som definerer en krig og konsekvensene av væpnet konflikt. Hensikten med oppgaven beskrives deretter (direkte sitat): «I denne oppgaven skal derfor dere ta stilling til hva som er nødvendige behov i et samfunn, hvordan man får tak i disse og hvilke konsekvenser det kan få for karakterene i spillet.»¹²⁷ Ni spørsmål presenteres, der fem valgfrie må besvares i tillegg til en fellesoppgave som alle må gjøre.

¹²⁶ Vedlegg 1, s.2

¹²⁷ Vedlegg 1, s.5

På de to siste sidene i prosjektoppgaven er det lagt ved en liste over fagstoff og kilder, en beskrivelse av hva elevene vil bli vurdert etter, og hvilke måloppnåelser fra Kunnskapsløftet som er lagt til grunn for prosjektet:

Vurdering

- Besvarelse av alle oppgavene.
- Bruk av eget språk, ingen kopiering.
- At du bruker viser forståelse gjennom å bruke et språk tilpasset oppgaven
- At dere klarer å trekke slutninger og argumentere godt i oppgave 1
- At du bruker de grafiske novellene som kilder
- Bruk av forskjellige kilder og har kildelisten vedlagt
- Giennomtenkte spørsmål hvor dere viser at dere har satt dere inn i oppgaven før dere stiller spørsmålet på Facebook¹²⁸

Kunnskapsløftet.

- skape forteljingar om menneske i fortida, og slik vise korleis rammer og verdier i samfunnet påverkar tankar og handlingar
- lage spørsmål om sentrale internasjonale konflikter på 1900-talet og i vårt eige hundreår, formulere årsaksforklaringar og diskutere konsekvensar av konfliktane.¹²⁹

I arbeidet med å referere til Kunnskapsløftet fant jeg ut at målene var direkte sitert fra en utdatert læreplan som var gjeldende fra 01.08.2010 til 31.07.2013.¹³⁰ Fra den nyeste læreplanen, gjeldende fra 01.08.2013, kommer følgende kompetansemål nærmest:

Utforskaren

- formulere spørsmål om forhold i samfunnet, planleggje og gjennomføre ei undersøking og drøfte funn og resultat munnleg og skriftleg
- skape forteljingar om menneske frå ulike samfunn i fortid og notid og vise korleis livsvilkår og verdier påverkar tankar og handlingar

Historie

- presentere viktige utviklingstrekk i norsk historie på 1800-talet og første halvdel av 1900-talet og beskrive korleis dei peikar fram mot samfunnet i dag
- drøfte årsaker til og verknader av sentrale internasjonale konflikter på 1900- og 2000-talet.¹³¹

Prosjektets utforming

Prosjektets emneområde er stort, noe som gjør veiledning og klare rammer viktig for elevenes evne til å løse oppgaver. Dette er ikke ukjent for prosjekter generelt. Det som er spesielt i

¹²⁸ Vedlegg 1, s.6

¹²⁹ Vedlegg 1, s.7

¹³⁰ http://www.udir.no/kl06/SAF1-02/Hele/Komplett_visning, se: Etter 10. årssteget; Historie kulepunkt 3 og 12.

¹³¹ <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03>, se: Kompetansemål etter 10.årssteget; Utforskaren kulepunkt 1 og 7; Historie kulepunkt 4 og 9.

dette tilfellet, er å bruke *TWoM* som et læringsverktøy. Nye læringsverktøy tar tid å innarbeide, og dette spillet hadde ikke tidligere blitt brukt i historieundervisningen i Norge da dette prosjektet ble gjennomført.

Oppgave 1 ble avgrenset ved at kun en av underoppgavene skulle besvares, og alle måtte svare på fellesoppgaven. Utenom dette måtte elevene selv finne informasjon ved bruk av ressurshefter og internett. Oppgaven påpekte at bilder kan brukes med forklaring. Ut fra oppgaveteksten er det vanskelig å oppfatte om besvarelsen skulle gjøres som anklageren beskrevet i innledningen til prosjektet, eller om oppgavene skulle besvares ut fra elevenes eget synspunkt. Ingen av oppgavene presiserte minstekrav i form av antall ord eller antall sider. Behovet for en avklaring fra læreren var nødvendig. For å få høy måloppnåelse på fellesoppgaven i Oppgave 1, hadde elevene flere alternativer: Enten måtte de skrive en artikkel som skulle legges ut i en blogg, «[...] Men ellers kan dere levere inn som dagbok, fordypningsoppgave eller hefte etc.».¹³²

Den andre delen av prosjektet, Oppgave 2, varierte, basert på hvilke ressurspersoner læreren hadde tilgjengelig på Facebook-gruppen. Kravet var at elevene skulle vise kunnskap om temaet ut fra spørsmålene de stilte ekspertene:

[...] Jeg vil legge ut en informasjon om ukens ekspert som dere må lese før dere spør og spørsmålene må da ta utgangspunkt i kunnskap som dere har. For å vise høy kompetanse må spørsmålene deres ta utgangspunkt i å se sammenhenger eller om dere tenker riktig om et tema. Studentene vil gjennomgå dette i timene. Vurderingen gå(*sic*) på deltagelse i gruppen og nivå på spørsmålene.¹³³

Med utgangspunkt i oppgaven og vurderingslisten¹³⁴ var det et bredt tolkningsrom for hva som skulle til for å nå en høy måloppnåelse.

Oppgave 3 ble innledet med hva spillet handler om og hvor inspirasjonen kom fra.

Definisjonen av krig og konsekvenser av krig var med i innledning av oppgaven. I selve oppgaven ble det ikke nevnt noe om at spillet skal være basis for opplevelsene til karakteren som anklager fra innledningen til prosjektet. Av de ni underoppgavene var det kun nummer 8 og 9 som omhandlet andre verdenskrig.

¹³²Vedlegg 1, s.3

¹³³ Vedlegg 1, s.3

¹³⁴ Vedlegg 1, s.6

1. Hva er basis for å overleve i spillet, hvordan tror du dette samsvarer med virkeligheten?
2. Kan en rettferdiggjøre å ta liv og i hvilken situasjoner synes du at det kan rettferdiggjøres? Hvis du mener at det kan være riktig i noen situasjoner kan du da bli dømt for krigsforbrytelse?
3. Hvordan påvirker de forskjellige hendelsene avatarene i spillet, hva sier dette oss om krig generelt.
4. Kan du nevne noen konkrete årsaker til at karakteren(e) begår uetiske/kriminelle handlinger i spillet? F.eks, "Karakteren må stjele mat for å unngå å sulte i hjel."
5. Hvordan er det på(sic) ta et liv i spillet, hvordan tror du dette er i det virkelige liv? Hvordan tror du det er å ta et liv i virkeligheten?
6. Hvem velger vi skal overleve? Hvordan skal en velge hvem som overlever? Kan en argumentere at soldater er mer verdt enn sivile?
7. Etter du har spilt ferdig spillet vil jeg at du skal skrive en side der du argumenter for e(sic)alt valg du har gjort. Tok du liv, hvorfor eller hvorfor ikke? Stjal du for å overleve? Var dette riktig eller ikke? Hva gjorde du som du tenker var noe du ikke ville gjort hvis du ikke hadde vært i en slik situasjon.
8. Hvilke ressurser er viktigst å skaffe? Hva sier dette også om hvem som vinner en krig? Stemte dette med hvem som vant 2. verdenskrig.
9. Skrive bakgrunns historien til en eller flere av personene som er med i spillet, hvor oppgaven blir å inkludere flere av de viktigste hendelsene i livet dens. Du kan enten ta utgangspunkt i (sic) spillet skjer i Stalingrad under den tyske okkupasjonen, Warszawa gettoen, Berlin under den Sovjetiske okkupasjonen rett før krigen slutter.¹³⁵

Fellesoppgaven:

Etter du har spilt ferdig spillet vil jeg at du skal skrive en side der du argumenter for all(sic) valg du har gjort.

Tok du liv, hvorfor eller hvorfor ikke? Stjal du for å overleve? Var dette riktig eller ikke? Hva gjorde du som du tenker var noe du ikke ville gjort hvis du ikke hadde vært i en slik situasjon. Hva tenker du om soldater som tar liv og argumentere(sic) at de gjorde det for å overleve?¹³⁶

This War of Mine

TWoM er et kommersielt spill med *PEGI-vurdering* 18år. En gjennomgang av spillet kan leses i kapittel 2. Elvenes foreldre gav samtykke til bruken av spillet i undervisning før feltarbeidet startet. Det var Pedersen som stod for informering og spørsmål om tillatelse om spillets bruk. Han informerte meg på e-post, at han informerte forelderene på følgende vis; «Sendte ut info til alle foreldre hvor jeg både informerte om spillet, aldersgrense og innholdet som kunne være problematisk. Snakket også hvordan jeg skulle bruke det i klassen, så fikk tillatelse av alle til å bruke det.»

Knytte levende historie opp mot andre verdenskrig

TWoM er inspirert av Bosnia-krigen, beleiringen av Sarajevo, og andre konflikter fra de siste årene som bakteppe. Dette har fordeler og ulemper en lærer må være bevisst på. Først og fremst kan elever i klassen, eller familiemedlemmer, ha opplevd noen av disse krigene og

¹³⁵ Vedlegg 1, s.5. NB! I det originale dokumentet er ikke spørsmålene nummerert, men det gjøres her for å forenkle henvisning seinere i avhandlingen.

¹³⁶ Vedlegg 1, s.5-6

konfliktene. Det var elever i klasse med bakgrunn fra Midtøsten i seinere tid. Det er altså viktig at læreren har god kjennskap til elevene, fordi elever som potensielt har opplevd krig, kan plages av spill som handler om krig. Et annet viktig moment er om det er faglig forsvarlig å ta i bruk en eller flere historiske hendelser for å forklare eller gi innsikt i en annen. Selv om *TWoM* ikke handlet om andre verdenskrig, ble det brukt for å undervise i det på Rothaugen. For å eksemplifisere, det kan sammenlignes med å bruke den *den franske revolusjonen* for å forklare *den arabiske våren*.

Implementeringen av spill i undervisning

Skal et nytt verktøy brukes, krever det en gjennomgang av hvordan. Skal en lære seg å sykle eller svømme uten veiledning, er det sannsynligvis at det tar lengre tid. Motivasjon kan svikte, om man mislykkes nok ganger, og teknikken man til slutt mestrer er ikke nødvendigvis den beste. Et klasserom vil ha forskjellig nivå på elevenes forhåndskunnskap vedrørende spill, typen spill og hvor ofte de spiller i fritiden. Derfor kreves det en konkret og enkel innføring i spillet, som jevner ut kunnskapsnivået, reduserer spørsmål og behovet for individuell oppfølging underveis i prosjektet. Nettbrettene med *TWoM* var ikke tilgjengelig til å tas med i friminutter eller hjem etter skolen. Om elevene skulle kunne øve seg mer på spillet utenfor de fastsatte timene, måtte foreldrene ha kjøpt det til privatbruk hjemme. Dette legger press på tid og krever effektiv bruk av spillet.

Planlegging

Planleggingen presenteres todelt: Planlegging av feltarbeidet, og praksisstudentenes svar på spørsmål om deres innføring og gjennomføring av prosjektet.

Forhåndsarbeid

Planleggingen av feltarbeidet ble gjennomført under et møte på Rothaugen den 07.01.2016. Under dette møtet ble *TWoM* diskutert som et potensielt spill. På dette tidspunktet var ikke pilotprosjektet ferdig planlagt. Den 10. januar mottok jeg en idemyldring Pedersen jobbet med, og han informerte om at han skulle møte spillutviklerne til *TWoM* 27. januar. Fire dager etter Pedersen sitt møte med utviklerne, kom prosjektskissen til prosjektet på Rothaugen. Den 14. februar fikk jeg beskjed om at siste finpuss ble gjort på prosjektet, og i samme epost informerte om at to praksisstudenter ville være med i alle timene til prosjektet.

Godkjenningen av mitt feltarbeid fra Personvernombudet kom den 16.februar, noe jeg informerte Pedersen om samme dag, samtidig som jeg spurte etter timeplan for prosjektet. Han informert meg om at det ikke var satt opp en bestemt timeplan slik at arbeidet skulle kunne tilpasses fra uke til uke. Feltarbeidet startet 22. februar.

Praksisstudentenes planlegging og forarbeid

Fordi praksisstudenter var tilstede gjennom hele prosjektperioden, og de ledet undervisningen, valgte jeg å stille noen spørsmål på mail etter at prosjektet var ferdig, for å få bedre innsikt i planleggingen, gjennomføringen og resultatet av prosjektet. Tre spørsmål kartla studentenes planlegging og forarbeid.

Spørsmål 1: Når kom du i kontakt med Rothaugen angående praksis?

Praksisstudentene ble informert om hvilke skolen de skulle utplasser på dem 25. januar, og fikk beskjed om at førpraksismøte som skulle være 5. februar. Pedersen traff de først på møtet der de fikk se pilotprosjektet. På møtet var ikke sluttdatoen på prosjektet sikkert, men de antok at prosjektet ville vare hele praksisperioden. Når Pedersen delte dokumentet med praksisstudentene gav han beskjed om at de kunne komme med endringer. Praksisstudent A svarte følgende til det; «[...] men det følte ikke riktig, da jeg har bakgrunn fra statsvitenskap og medievitenskap, og dette var et prosjekt i historie.» Praksisperioden deres startet 15. februar, som var uken før pilotprosjektet startet.

Spørsmål 2: Hvilken innføring fikk dere i prosjektet til 9.klassen? Altså fikk dere timeplan, fremdriftsplan, undervisningsplan, projektskisse eller annen informasjon i forhold til praksisarbeidet før under eller etter praksis?

Begge praksisstudentene er klar på at eneste dokument de fikk var prosjektoppgaven, som både jeg og elevene også fikk. Her kommer det frem fra praksisstudent B; «Vi fikk høre litt om prosjektet 5. februar, og vi fikk også se oppgavearket (som vi fikk høre var under arbeid). Deretter fikk vi tilgang til oppgavearket i Google Docs 11. februar, tilsendt på e-post.» Begge skrev at Pedersen snakket om at prosjektet skulle var to måneder, og at det var dette elevene fikk vite da de skulle lage egne planer ut fra fristen. Den endelige tidsplanen ble satt etter feltarbeidet mitt: Praksisstudent B; «*Tidsplanen ble konkretisert etter hvert, og rett etter den kombinerte påske- og vinterferien (tror jeg det var) ble deadline satt til 29. april.» Med tanke på informasjonsflyt og forberedelse, så er det praksisstudent B sier fortellende; «* Jeg følte

meg nok ikke spesielt godt informert, men så at Terje var travel og regnet med at det ville gå seg til.»

Spørsmål 4: Fikk dere ferdige undervisningsopplegg, eller lagde dere selv? Hvordan var planlegging til timer?

Til dette svarer praksisstudentene litt forskjellig praksisstudent A skriver; «Vi tenkte selv vi ville ha noen lærerstyrte økter og foreslo det for veileder, han var enig. [...]. Vi planla dette sammen¹³⁷ uten veileder.» Mens praksisstudent B skriver; «Hovedkomponentene var altså ferdige da vi entret klasserommet, men vi fikk lage noen mindre opplegg underveis. Noe var initiert av Terje, det meste foreslo vi selv. Her fikk vi forholdsvis stor frihet og utformet oppleggene helt selv (men tilpasset oss selvsagt det overordnede opplegget).»

Gjennomføring

Forløpet og gjennomføring av feltarbeidet presenteres uke for uke. Deretter vil noen relevante observasjoner bli presentert.

Undervisningen i uke 8 dreide seg om at elevene skulle introduseres til emnet andre verdenskrig og elevene skulle selv lage disposisjon over arbeidet deres med prosjektet. Totalt ble det brukt fire timer i løpet av den første uken til prosjektarbeidet. En av timene ble delvis amputert på grunn av utløsning av brannalarmen. Før gjennomgangen av prosjektoppgavene ble det holdt en generell innføring om andre verdenskrig og Nürnbergprosessen av praksisstudentene. Det var praksisstudentene som gjennomgikk prosjektoppgaven. Elevene hadde vansker med å forstå hva de skulle gjøre og gav uttrykk for at arbeidsmengden var for stor. De ble informert om at prosjektet skulle ha en varighet på to måneder, omtrent 20 timer. Elevene gikk deretter i gang med å lage en disposisjon over deres planlagte fremgang og arbeid med prosjektet. De sto fritt til å velge i hvilken rekkefølge de ønsket å jobbe med prosjektet. Det var ingen gjennomgang av spillmekanikken til *TWoM* bare informasjonen fra prosjektoppgaven. Dette resulterte i mange spørsmål om hvordan spillet funket, hva de skulle gjøre og lignende

Uke 9 bar preg av at praksisstudentene ønsket å stramme inn rammene for arbeidet til elevene. Dette var grunnet mange spørsmål til hva som skulle gjøres av elevene, og lite progresjon blant brorparten av klassen. Det resulterte i undervisningstimer med fokus på kildekritikk,

¹³⁷ Praksisstudentene

hvordan man utformer gode intervju spørsmål, dypere innføring i Nürnbergprosessen, og norsk krigshistorie under andre verdenskrig. Denne uken ble den endelige versjonen av informasjonsskrivet og intervjuguiden utlevert. Jeg ble bedt om å holde et kort opplegg om *TWoM*, og gjennomført et opplegg på 10-15min. Totalt tre timer gikk til arbeid med prosjektet denne uken.

I uke 10 gjennomførte jeg intervjuer av elever og lærer. Grunnet få innleveringer av godkjenningsskjema fra foreldre, måtte planen min om løpende intervju gjennom uken endres. Det var denne uken jeg observerte tre timer med *Mitt barn: Lebensborn*. Det var ikke i direkte tilknytning til prosjektet, men jeg var på skolen og tok muligheten til å observere. Opplegget rundt *Mitt barn: Lebensborn*, skal drøftes i neste kapittel. Intervjuene av elevene og læreren ble gjennomført i løpet av tre timer på fredagen.

Fra observatør til deltaker

Før feltarbeidet startet var planen min å kun observere undervisningen uten å blande meg inn. Dette endret seg allerede den andre dagen i den første uken av feltarbeidet. Da det hadde blitt klart at praksisstudentene ikke hadde mye spillerfaring og Pedersen og jeg var de med best kjennskap til *TWoM*. Først startet elevene å stille meg spørsmål om spillmekanikken. Deretter spurt de om hjelp da det var problemer med nettbrettene. Dette var nok grunn til at jeg i uke 9 ble spurt om å ha en gjennomgang av *TWoM* og knyttet det til prosjektets oppgaver. Dette resulterte også i at jeg ble en sentral deltaker i det å få spillet *Mitt barn: Lebensborn* til å fungere den siste uken av feltarbeidet, da det var vansker med det. Jeg gikk fra å være en observatør til å være en ressursperson for elevene. Dette blir også diskutert i neste kapittel.

Intervju

Det ble gjennomført intervjuer av tre elever, og læreren Terje Pedersen. Intervjuene ble gjennomført på et administrasjonskontor på skolen. Utvalget av elever som skulle intervjues ble avgjort ved samtaler mellom Pedersen og meg, samt ut fra avkrysning om samtykke til å intervjues i skrevet foresatte fikk¹³⁸. Elevene som ble intervjuet var to gutter og en jente. De planlagte spørsmålene elevene ble stilt kan leses i den vedlagte intervjuguiden.¹³⁹ Guiden var bare et utgangspunkt, da jeg stilte forskjellige oppfølgingsspørsmål ut ifra svarene som ble

¹³⁸ Vedlegg 2

¹³⁹ Vedlegg 3

gitt. Elevenes unge alder krevde godkjennelse fra både foreldre og elevene. Dette var en del av informasjonsskrivet, som var forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt. Informasjonsskrivet og intervjuguidene var laget i samarbeid med NSD og godkjent. Alle intervjuer ble foretatt muntlig, tatt opp på diktafon, og senere transkribert. Her vil det mest relevante fra intervjuene presenteres. Noe kommer til å være direkte sitert og annet kommer til å bli parafasert.

Elev A

Eleven uttrykker at flere har dratt nytte av bruk av spillet *TWoM* i undervisningen, sammenlignet med tradisjonell undervisning. Dette fremkommer blant annet med følgende: «[...] fordi liksom de som ikke klarer helt å følge med i timene. De bruker liksom på en måte, informasjonen på en annen måte og då klarer de å oppfatte hva som det egentlig handler om, og hvordan ting skjer og sånn». Eleven sa seg enig at spill var en måte å aktivisere elever som hadde vansker med å følge med i timen.

Som svar på spørsmålet om eleven hadde lært noe ved å ta i bruk *TWoM* sa eleven at han/hun fikk innsikt i hvordan det var å leve på «den tiden», og at det var galt å stjele mat selv om det handlet om overlevelse. Hva eleven mente med «den tiden» spurte jeg ikke om i intervjuet. Da eleven ble spurt om han/hun fikk dårlig samvittighet av å stjele i spillet, svarte eleven; «[...] jeg fikk ikke så dårlig samvittighet, men de spillerne jeg spilte med, de blei sånn derre lei også gadd de ikke å gå og sånn». Hvorpå jeg konstaterte at de (karakterene i spillet) ble deprimert og knakk sammen, og spurte videre om det var realistisk. Svaret til eleven var; «Jeg tror det er realistisk på den tiden men sånn nå dør du ikke av å stjele liksom». Jeg mistenker at eleven snakker om andre verdenskrig, men kan ikke garantere det.

Elevens mening om *TWoM* passet til emnet om andre verdenskrig, var at spillet passet på en generell måte, men at det ikke kunne knyttes opp til et spesifikt land eller hendelse. Spillet illustrerte ting mennesker kunne ha opplevd under andre verdenskrig.

Som svar på spørsmålet om eleven ville anbefale bruken av spill i undervisning, refererte eleven til de positive argumentene i starten av intervjuet (Se første avsnitt). I gjennomgangen av positive og negative aspekter med spill i undervisning kom det fram at spill også kunne gjøre klassen mer bråkete og enkelte elever spilte nok kun for å spille, ikke for å jobbe med prosjektet.

Elev B

Eleven sa i begynnelsen av intervjuet at det ikke hadde vært mye spilling av spill på skolen, utenom mattespill på barneskolen, men eleven var godt kjent med spill og nevnte spillet *Civilization*. Jeg visste at klassen hadde spilt *Valiant Heart* tidligere, og spurte om det. Eleven bekreftet dette, men mente det ikke telte fordi det hadde skjedd samme skoleår som prosjektet. Eleven fortalt allikevel at *Valiant Heart* hadde; «Veldig fine tegninger og fikk et veldig godt innblikk på hvordan du kunne bli satt ut under slagene. [...] Og hvordan områdene såg ut under første verdenskrig.»

Videre i intervjuet spurte jeg om hva eleven syntes om bruk av spill i skolen, spesielt med tanke på *TWoM* og dette prosjektet. Eleven gav et lengre svar som jeg har komprimert til at eleven lenge hadde «drømt» om å ta i bruk spill i undervisning på skolen, og var fornøyd med hvordan det hadde gått til da. Eleven påpekte at det var bra at ikke alle typer spill hadde blitt brukt i undervisningen, selv om elevene i klassen sannsynligvis hadde forskjellige preferanser. Eleven trakk fram *Call of Duty* som et dårlig spill å bruke for å lære om enten andre verdenskrig eller Afghanistan (knyttet til terrorisme). Eleven mente det eksisterer en del spill som ønsker å lære vekk historie, men at de gir et feilaktig inntrykk av hvordan ting egentlig var. Eleven fortalte at man ikke får se begge sidene av historien. Eleven berømmet videre utvalget av spillene som de hadde brukt på skolen fordi de hadde vært nyansert. Det positive med *TWoM* var at det hadde vist hvordan sivile forsøkte å overleve, og at det ikke var et spill hvor man var en soldat som drepte, sprengte og den type ting. Eleven mente det var bra å bruke spill i undervisning.

Spørsmålet om eleven hadde lært noe nytt ved å ta i bruk spill gav et lengre svar som jeg har forsøkt å komprimere. Eleven dro frem et eksempel med *Civilization* for å besvare spørsmålet; «Jeg forstod sånn hvorfor Bergen er nært sjøen og hvorfor byen er der den er, og den type ting». Dette hadde eleven lært ved å spille *Civilization* og dro paralleller til *TWoM*. Svaret gikk over i å forklare hvorfor spill ikke bare kan være realistisk, men også må ha innslag av underholdning; «Det (*TWoM*) kunne ikke på en måte bare ha forferdeligheter, og bare sånn dere dauter og spiser mat. Det måtte jo ikke bli et helt umulig spill». Eleven utdypet med at det kan tenkes at det var slik i virkeligheten, men det er tydelig i spillet at det er gjort forenklinger som gjør det mulig å få fremgang i spillet, og ha det moro.

Eleven mente at det var sannsynlig at sivile under andre verdenskrig opplevde de samme tingene som de sivile i *TWoM*, men;

«Jeg synes. Det er litt sånn rart at de valgte et spill som omhandler Bosnia-krigen i andre verdenskrig sammenheng. Og jeg er ganske sikker på at det er mange flere andre verdenskrigs spill der ute som også hadde egnet seg til dette prosjektet. [...] Jeg kan jo på en side også skjønne hvorfor de valgte det. Jeg har jo ikke søkt opp spill som passer undervisningen eller vært så inni det. For jeg har ikke lyst til på en måte, jeg har lyst på et gøy spill og ikke lærer meg masse ting når jeg er på fritiden. Men jeg er jo for så vidt, det er jo sikkert et av de spillene var bedre å velge i. Det er sikkert veldig mye crap som ikke man hadde lært mye av, som koster mye penger.»

På spørsmålet om noen av valgene i spillet gjorde inntrykk på eleven, svarte eleven at det var overraskende hvor omfattende konsekvensene i spillet faktisk var;

Intervjuer; Det var rett og slett litt spesielt å lide konsekvensen av valgene dine.

Elev B; Ja, jeg først så tenkte jeg sånn at det sikkert ikke var så mye konsekvenser, men så merket jeg etter hvert at det ble konsekvenser.

Intervjuer; Det bygget på seg.

Elev B; Det bygget på seg!

Intervjuer; (Humrer)

Elev B; Bare fordi jeg hadde drept.

Eleven forteller at han/hun hadde foreslått spill til læreren, men de spillene ikke hadde blitt brukt. Et av disse spillene hadde vært en FPS – First-Person Shooter – så det hadde nok ikke foreldrene nødvendigvis vært positiv til, ifølge eleven. FPS-spill kan sammenlignes med filmverdenens actionfilmer i form av Rambo-filmene eller lignende. Dette stemmer riktignok ikke for alle FPS-spill.

Siden eleven var veldig engasjert i bruk av spill i undervisning, spurte jeg om den kunne tenke seg noen tema hvor det ville være lett å bruke spill. Eleven ble veldig betenkt og svarte «Det er jo egentlig aldri veldig lett å bruke spill». Det å finne riktig spill til temaer ville ikke være lett med mindre spillene var spesifikt lagd for temaet, da det riktige spillet må oppfylle en del krav. Spillet må kunne læres av, og foreldre måtte kunne godta spillet, noe eleven mente var utfordrende; «veldig mange sånne historiske spill omhandler krig [...] det (er) på en måte det som selger. Sånn at det blir kanskje blodige veldig mange av dem».

Da de ble spurt om positive og negative ting med spill, nevnte eleven at spill gir en annen vinkling og gjør ting lettere å gripe fatt i; «Ergo, de lærer mer». Et negativt aspekt med spill var at alle ikke nødvendigvis likte dem og dermed heller ville ha bøker eller dokumenter.

Elev C

Denne eleven hadde som de andre primært hatt spill med Pedersen som lærer. På spørsmålet om bruken av spill i skolen svarte eleven at det var bra å bruke spill i skolen. Dette fordi det var som andre medier, eksempelvis bøker, filmer og serier, men ikke musikk. Spill var derimot enda bedre fordi spilleren gjør sine egne valg, og man får et annet perspektiv enn bare hvorfor de (historiske skikkelser) gjorde sånn og sånn; «At man mer sånn skaper sin egen historie på en måte.»

Til spørsmålet om eleven lærte noe nytt ved å ta i bruk spill i, svarte eleven;

Elev C; «Jeg har for så vidt det gjort det, altså ikke nødvendigvis faktaopplysninger og sånn. Det er mer sånn, i hvert fall som TWoM, med sånn hvordan. Hvordan livet er liksom. Fordi vi kan på en måte ikke oppleve hvordan det ikke er å ha mat, ikke drikke, ikke husly og bli ranet og måtte stjele for å kunne fortsette å leve liksom. Så det er jo litt sånn hvordan det er problem i en del av verden, og der er jo litt mer hyggelig og mer sånn interessert i lære mer om det.»

Intervjuer; TWoM er jo veldig spesielt med at det setter deg inn i de siviles posisjon.

Elev C; JO, men altså. Valiant Heart begynner med det at mange sånne filmer og sånn glorifiserer at krig er i hvert fall spennende og sånn. Og enkelte spill er jo det gøy å drepe og sånn, men Valiant Heart er det mer sånn alvorlig. Det er jo veldig mange, som blir skadet også dør av infeksjoner eller sult eller tørste og sånne ting. Det er flere aspekter med krig.

Intervjuer; Ja, det viser rett og slett det som ikke er så hyggelig.

Elev C; Ja, egentlig.

Intervjuer; Da går vi egentlig videre på neste spørsmål om [Lengre paruse]. Som (Spørsmålet) er veldig spesifikt da til TWoM og dette emnet om andre verdenskrig da. Spørsmålet da om du føler du at spillet passer til emnet?

Elev C; Ehhh.. Spillet er jo ikke om andre verdenskrig i sin opprinnelige forstand, men jeg føler at det litt sånn sammenlignbart på en måte. At det gjerne kan brukes i sånn undervisning. At det passer bra, sånn egentlig. Tenker jeg. Ja.

Intervjuer; Det er liksom mulig å se en sammenheng med mellom det som skjer i ...?

Elev C; Ja, det handler ikke om at. De gjør ikke noe med historien at det kun er knyttet til sovjet union på 90-tallet eller sånn det var i spillet. Men det kan være mer sånn i Tyskland på 40-tallet eller nesten være kor som helt verdensdel til hvilken som helst tid. Det er ikke sånn. Det handler ikke om

teknologien. Det handler mer om nær som om mennesker og sånn her hva instinkter og hva ...
som etikk og sånne her ting.

Intervjuer; Valg og konsekvenser av de valgene man gjør rett og slett.

Elev C; Ja

Intervjuer; Så du føler at det passer rett og slett?

Elev C; Ja, det synes jeg.

Deretter gikk vi over på om valgene i spillet gjorde inntrykk på eleven. Eleven startet med å forklare at som regel er de man dreper i spill, eller ser blir drept på film, motstandere eller onde; «Men i spillet er jo de man stjeler og kan hende ender opp med å drepe. De er jo bare folk liksom, som er sånn, samme som de man spiller som. Det er jo litt sånn, at man må jo nesten stjele, men der er jo ikke en bra ting heller. Det er litt sånn. Ja. Kanskje, det er jo ganske tankevekkende.»

Intervju med Terje Pedersen

Dette intervjuet vil, på samme måte som med elevenes, kortes ned ved at de mest relevante fra intervjuet trekkes frem. Pedersens motivasjon til å ta i bruk spill i undervisning, var at han hadde vurdert forskjellige undervisningsmetoder, og funnet ut at dataspill var mer konkretiserende for elevene. Han mente dette var fordi det engasjerte elevene ved at det tar i bruk elevenes tidligere erfaring med spilling, så tar man dem mer på alvor.

Til spørsmålet om hva kollegaene mente om bruken av spill i skolen, svarte Pedersen: «Litt varierende, noen synes det er veldig spennende, de er interessert, men de fleste ser nok på det som en litt vanskelig del.» Kollegaene klarer ikke helt å se for seg hvordan de skulle bruke spill i sin egen undervisning. I tillegg til utfordringer med å kjøpe inn spillene, installere spill, og spille spillene selv. Kollegaene var likevel positive, men bruk av spill på skolen stiller høye krav til læreren.

Til spørsmålet om læringsutbyttet elevene får ved å bruke spill i skolen, svarte T.P:

«På mange måter så spiller de jo historie. Da opplever de på en helt annen måte historien. Når de spiller Valiant Heart, så er du på en måte tilbake i første verdenskrig. Du spiller jo første verdenskrig. Du får en helt annen forståelse av verdenskrigen hvis du jobber med oppgaver i tilknytning til spillet. Det blir

som å se en film du selv deltar i. Og så må du då trekke ut de korrekte historiske hendelsene og de som er lagt inn for spillets underholdnings del då.»

Til spørsmålet om hvordan prosjektet lå an i sin tredje uke, så mente han at det gikk bra. Han hadde sett at noen elever spilte kun for å spille, men flertallet jobbet med oppgaven samtidig som de spilte. Det var det tydelig at de som jobbet med oppgaven, samtidig hadde bedre forståelse for hva de drev med. Han trodde likevel at elevene som var dårlige på å disponere tiden sin ville komme seg; årsaken til at de hadde problemer, var at spillet var veldig engasjerende og interessant.

Vedrørende praksisstudentene mente Pedersen at det hadde gått veldig fint fordi: «Det med studenter, det tenker jeg er en berikelse. Fordi vi er flere inne i klasserommet, flere som kan hjelpe, og flere som kommer med innspill. Det gjør at jeg mister litt kontrollen da, men samtidig kan det sikkert bare være sunt da, og det går ikke så mye ut over elevene.» Praksisstudentene hadde ikke faglig bakgrunn i bruk av spill. Pedersen mente likevel at praksisstudentene var så dyktige at han hadde ingen problemer med å overlate opplegget sitt til dem.

Den største utfordringen i prosjektet hadde vært at noen av nettbrettene frøs når elevene spilte. Dette resulterte i at elevene måtte starte spillet på nytt igjen, og det mente Pedersen at ødela opplevelsen. En av grunnene til at maskinene frøs, var ifølge Pedersen at skolen sannsynligvis hadde satset på kvantitet over kvalitet. Altså var ikke maskinvaren til nettbrettene sterk nok. Pedersen tok også opp problemstillingen med spillene i seg selv. Det er ikke mange spill ifølge Pedersen som er velegnet til bruk i skolen. Han sammenlignet det med film, der det finnes en enorm mengde filmer, men fåtallet av dem passer i skolen. Han presiserer at man aldri vil ha et spill som passer akkurat. «Det er ofte spørsmålene til spillene som vil være avgjørende. TWoM tar egentlig ikke for seg andre verdenskrig, men der kan man relatere det opp til andre verdenskrig. Men det er de oppgavene du lager til spillet som er avgjørende.»

Til forholdet mellom kommersielle spill og læringsspill, mente T.P at læringsspill er kjedelige, lite engasjerende og laget med et lavt budsjett. Grunnen til det lave budsjettet er at læringsspill er lite innbringende, ifølge T.P. Kommersielle spill har egne utfordringer med at ikke alle løsningene de gjør i spillene egner seg eller heldig for skolen. De krever mer av læreren enn et læringsspill ville gjort: «De kommersielle spillene er mer opp til læreren, hva de sjøl tenker, eller hvordan de kan relatere det til egen undervisning.»

I avslutningen kom Pedersen med et interessant tillegg;

«Nei, det er jo det med spill i undervisning. Det er et helt nytt område. Det er ikke laget noen læreplan, det er ikke laget noe på hvordan, det er ikke noe læreverk eller ... det er ikke [pause]. Det som blir laget er av idealister og lærere. Det er et sterkt samhold der, men det er ikke laget noe felles fra Utdanningsdirektoratet eller noen sånne ting. Det er et nytt område. Men det er jo en stor interesse for det. Du må hele tiden bruke dine egne tanker, det er det som det stilles krav til her. At du kan på en måte relatere det til læreplanmålene. Litt det at man ikke spiller for å spille, men for å lære.»

Oppsummering av intervjuene

Alle som ble intervjuet var enige i at spill på en eller annen måte aktiviserte elevene, samtidig som at det fantes utfordringer. Dette handlet mye om at noen elever var altfor fokusert på å spille for å spille, ikke lære. Elevene reagerte i forskjellig grad på at *TWoM* ikke omhandlet andre verdenskrig. De så en nytte i bruken av spillet, men de så ikke nødvendigvis den historiske verdien. Pedersen var fornøyd med arbeidet til praksisstudentene og komfortabel med å la dem styre timene. Fordeler og ulemper med spill i skolen har blitt nevnt av alle som ble intervjuet.

Oppsummering

I dette kapitlet har relevant data for neste kapitels analyse av pilotprosjektet, feltarbeidet, og bruk av *TWoM* i undervisning blitt lagt fram. Transkriberte intervju, prosjektoppgaven og de andre dokumentene finner man i sin helhet vedlagt i avhandlingen.

Kapittel 4. Analyse av pilotprosjektet og feltarbeidet på Rothaugen skole.

Innledning

I dette kapittelet analyseres og vurderes pilotprosjektet og feltarbeidet. Arbeidet vil bli relatert til avhandlingens hovedproblemstilling og delproblemstillinger. Analyser og vurderinger gjøres med bakgrunn i teorier og litteratur beskrevet i kapittel 1 og 2. I tillegg til oppgavens hoved- og delproblemstillinger vil jeg også vurdere om:

- prosjektet var godt utformet
- *TWoM* kan brukes som et historiesimulerende spill i undervisning
- prosjektet var en suksess

Prosjektet

Prosjektet i sin helhet er ambisiøst, variert og interessant. Alle oppgavene i prosjektet tilfredsstiller læreplanmål fra både *Utforskeren* og *Historie*¹⁴⁰ og tar i bruk alle de grunnleggende ferdighetene.¹⁴¹ I dette avsnittet har jeg tatt utgangspunkt i de gjeldende kompetansemålene, i motsetning til de utdaterte som var presentert i prosjektoppgaven. Dette er fordi innholdet i målene er mye det samme, bare omskrevet og omdistribuert i *Læreplanverket*. Til tross for et ambisiøst, variert og interessant utgangspunkt, er ikke alle aspektene ved prosjektet like sterke, det finnes svake momenter.

Informasjon

I en ideell verden hadde pilotprosjektet vært ferdig utformet i lengre tid før feltarbeidet. Dette ville gjort forberedelsene til observatøren (meg) i forkant av feltarbeidet lettere. Den endelige utgaven kom litt over en uke før prosjektstart. Det burde ha kommet tidligere, men fordi pilotprosjektet var under utvikling, så var ikke dette mulig. Praksisstudentene som ledet undervisningen av prosjektet følte seg heller ikke godt informert, noe som ble presentert i foregående kapittel. Ved nøye gjennomlesning av pilotprosjektet fremtrer en del svakheter i utformingen. De tre delene har ikke en klar sammenheng med hverandre. Innledningsvis legger prosjektet til rette for en rød tråd, men den forsvinner allerede i starten av *Oppgave 1*. *Oppgave 1* starter med «I oppgaven må du ta utgangspunkt i tre brudd på menneskerett som

¹⁴⁰ <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansomal-etter-10.-arssteget>

¹⁴¹ http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Grunnleggende_ferdigheter

de kan bli dømt for.»¹⁴² Om elevene ikke har lest introduksjonen til prosjektet, rett før de leser *Oppgave 1*, så er det ikke innlysende at de skal innta rollen som en av anklagerne i rettsaken. En bedre formulering ville vært: «I denne oppgaven må du som anklager i rettsaken ta utgangspunkt i disse tre bruddene på menneskerett, som de tyske lederne kan bli dømt for [...]» Denne uklarheten er gjennomgående i prosjektet. Inntrykket av den endelige versjonen av prosjektoppgaven er at prosjektet er uferdig, noe vi kommer nærmere inn på senere i analysen.

En annen utfordring som vanskeliggjorde observasjonen og evalueringen, var fraværet av en timeplan, fremdriftsplan, undervisningsplan og en dypere didaktisk vurdering av prosjektet enn det prosjektoppgaven gav. Fraværet av en timeplan ble forklart med at den ville være forskjellig for hver uke. Tar vi utgangspunkt i det Bjerke-Hagen skriver om en gjennomtenkt tanke bak undervisningsarbeid med bruk av faghistorisk metodemodell og didaktisk relasjonsmodell, så hadde jeg ikke innsikten i hvordan Pedersen planla og begrunnet valget av arbeidsmåter og spørsmål.¹⁴³ Dette er ikke problematisk når man selv underviser, men når et prosjekt skal observeres, evalueres eller benyttes av andre enn skaperen, ville det vært særs nyttig. Praksisstudentene som ledet undervisningen fikk heller ikke tilgang til annet enn prosjektoppgaven.

Utforming av innledning og oppgavene 1 og 2

Innledningen til prosjektoppgaven var uklar. Det er vanskelig å avgjøre om elevene skulle innta rollen som en jødisk anklager i *Oppgave 1* eller ikke. Grunnen til dette er i stor grad at introduksjonen, immersjonsverktøyet for å sette elevene inn i rollen, blandes med den praktiske opplysningen. Overgangen fra innledningen til *Oppgave 1* kan gi et inntrykk av at innledningen ikke er en del av *Oppgave 1*. Blant elevenes besvarelser av *Oppgave 1*, var det kun 7 av 22 som inntok rollen som anklager.

Underoppgavene elevene kunne velge mellom er relevante for temaet andre verdenskrig og godt egnet til arbeidet som anklager for å identifisere brudd på de tre menneskerettighetene i oppgaven. *Oppgave 1* avsluttes på følgende vis; «Oppgaven kan løses på forskjellige måter, men for å oppnå høyeste måloppnåelse (6) må dere skrive en artikkel om et av disse temaene,

¹⁴² Vedlegg 1, s.2

¹⁴³ Bjerke-Hagen 2011:46

og få det ut på bloggen. Men ellers kan dere levere inn som dagbok, fordypningsoppgave eller hefte etc.»¹⁴⁴ Det er ganske forvirrende, og man får heller ikke vite hva som kreves ved de forskjellige besvarelsene. Å gjøre en oppgave i historie i form av en artikkel er en utbredt og godt utprøvd svarmetode. En svakhet med oppgaveteksten er at det ikke gis noen begrunnelse for hvorfor dette gir høy måloppnåelse. Det er et fravær av tydelige rammer, begrensinger og minstekrav til besvarelsen av oppgavene. Undervisning krever en detaljert plan for opplæringen, og hva som blir vektlagt i vurdering og nivåfordelingen av måloppnåelse. Punktene for vurdering i slutten av prosjektoppgaven gjør ikke den jobben. Elevene får svært lite informasjon om hva som kreves av en god besvarelse.

Jeg kan ikke utbrodere mye om *Oppgave 2*, da jeg ikke var en del av Facebook-gruppen og ikke hadde tilgangen i *It's Learning*. Det jeg har lest om *Oppgave 2* i elevbesvarelsene er interessant og lærerikt, noe som gir inntrykk av en god oppgave. Fra *Oppgave 2* vil jeg trekke frem informasjonen som ble gitt om måloppnåelse; «For å vise høy kompetanse må spørsmålene deres ta utgangspunkt i å se sammenhenger eller om dere tenker riktig om et tema. Studentene vil gjennomgå dette i timene. Vurderingen gå(*sic*) på deltagelse i gruppen og nivå på spørsmålene.» Et krav om å se sammenhenger i konflikten andre verdenskrig er forståelig, og passende i forhold til kompetansemålene.¹⁴⁵ Kravet om å «tenke riktig», og om et høyt nok nivå på spørsmålene, er særdeles vagt. I fellesundervisningen ble elevene undervist av praksisstudentene i hvordan man kan skape gode spørsmål. Dette hjalp i klareringen av oppgaven. Likevel trenger prosjektet konkrete definisjoner på nivåoppnåelse i vurderingen av spørsmål, slik at elevene og foreldrene vet tydelig hva de vurderes etter.

Oppgave 3: This War of Mine

Oppgave 3 er den mest sentrale delen av prosjektet i forhold til avhandlingen. Valg av spill og spørsmålene gitt i oppgaven må ses nærmere på.

I kapittel 2 ble det etablert at *TWoM* ikke er et historiesimulerende spill. Dette er ikke nødvendigvis et problem ut fra McCalls diskusjonsemner. Det er spørsmålene læreren lager og elevene stiller til spillet, som virkeliggjør læringsutbyttet. De fleste spill er kommersielle,

¹⁴⁴ Vedlegg 1: Prosjektoppgave Rothaugen skole

¹⁴⁵ http://www.udir.no/kl06/SAF1-02/Hele/Komplett_visning, se: Etter 10. årssteget; Historie kulepunkt 3 og 12. og <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03>, se: Kompetansemål etter 10.årssteget; Utforskaren kulepunkt 1 og 7; Historie kulepunkt 4 og 9.

uavhengig om de er historiesimulerende eller ikke. Er det dermed greit å ta i bruk kommersielle spill i undervisning?

De fleste læremidler i norsk skole har på en eller annen måte kommersiell interesse. Eksempelvis er bøkene og det digitale programmet *Multi* til Gyldendal utviklet for å selges. Disse er, som regel, laget med utgangspunkt i opplæringsloven og læreplanen til de respektive fagene. Sannsynligvis inneholder de ikke da «[...] reklame som er eigna til å skape kommersielt press, eller som i stor grad kan påvirke holdningar, åtfærd og verdjar [...]».¹⁴⁶ Det å ta i bruk *TWoM* er reklame for selskapet som skapte spillet og deres produkter. Spillet er ikke laget med utgangspunkt i læreplanen eller opplæringsloven. Det i seg selv er ikke negativt, med mindre selskapet er kjent for å ha problematiske holdninger. Men bruken av dette spillet i undervisningssammenheng kan validere bruken av selskapets spill som historiske uten at det har faglig hold, og *TWoM* var ikke historisk. Aldersgrensen til spillet bringer med seg en hel del kontroversielle aspekter. Grunnlaget for 18 årsgrensen var som nevnt i kapittel 2 tilstedeværelsen av temaer som kan oppleves ubehagelig for mange, med voldtekt, drap og selvmord m.m. Spilleren må også ta en rekke etiske og moralsk valg. Disse aspektene gjør at spillet plausibelt kan påvirke holdninger, adferd og verdier til elever på 14-15 år. Godkjennelse til bruk av spillet ble gitt av foreldrene. Dersom bare én hadde sagt nei, kunne ikke spillet blitt brukt. Under planleggingen av feltarbeidet i januar 2016 var jeg positiv til bruken av spillet, forutsatt at rektor og foreldre godkjente det. Jeg mente at spillet ikke var like brutalt som nyhetene eller lett tilgjengelige videoer på nettet. Utgangspunktet mitt var at det er bra at elever blir lært opp i kritisk analyse av spill og diskuterer hva de opplever i en akademisk setting. I etterkant av feltarbeidet har meningen min endret seg. Spillet er til tider brutalt, og jeg mener nå at en 18 års aldersgrense bør respekteres. Når skolevesenet, gjennom læreren, spør om det er greit å ta i bruk et spill med 18 års aldersgrense som undervisningsverktøy, påvirkes foreldrenes vurdering. Det er rimelig å anta at en forelder er mer tilbøyelig til å godkjenne et spill med såpass høy aldersgrense om skolen spør, enn om barnet deres selv spurte. Aldersgrensen er ikke en lov, men en velbegrunnet anbefaling, som skal veilede foreldre. At skolen ikke følger denne anbefalingen, sender et uheldig signal. Om man skal bruke kommersielle spill som er laget for underholdning, ikke med utgangspunkt i læreplan og opplæringsloven, burde spillets internasjonale *PEGI-vurdering* følges.

¹⁴⁶ Opplæringslova §9-6

Ser man bort ifra aldersgrensen til spillet og fokuserer på det kommersielle aspektet, kommer noen andre moment frem. Elevene må lære at kommersielle spill er laget først og fremst for å tjene penger. Uavhengig av om spillet er en flysimulator eller historiesimulerende, vil salgbarhet være viktig for utvikleren. Det vil si at vanskelige eller kjedelige aspekt ved simuleringen fjernes for underholdningsverdiens skyld. Elev B påpekte at; «veldig mange sånne historiske spill omhandler krig [...] det (er) på en måte det som selger. Sånn at det blir kanskje blodige veldig mange av dem.» Dette tyder på at eleven har en forståelse for det økonomiske insentivet bak typen spill som blir laget.

Ser vi bort fra både aldersgrensen og det kommersielle aspektet når *TWoM* skal analyseres, kommer spillet bedre ut. *TWoM* er en god simulering av siviles utfordringer under en okkupasjon. Spillet er ikke historisk, men det brukes for å sette fokus på forferdeligheter i krig generelt. Målene som er lagt til grunn for prosjektet, hentet fra den tidligere læreplanen, er;

- Skape forteljingar om menneske i fortida, og slik vise korleis rammer og verdier i samfunnet påverkar tankar og handlingar
- Lage spørsmål om sentrale internasjonale konfliktar på 1900-talet og i vårt eigne hundreår, formulere årsaksforklaringar og diskutere konsekvensar av konfliktane¹⁴⁷

Spillet gir elevene et inntrykk av etiske og moralske valg samtidig som det viser konsekvensene av disse veide valgene. Selv uten spørsmålene til oppgaven, så fremmer spillet en form for innsikt i det sivilister kan oppleve i strid. De ni underoppgavene i oppgave 3 har et eller flere spørsmål med forskjellige fokus. Den første fokuserer på spillet og om det kan relateres til virkeligheten. Nummer to presenterer et tungt etisk og moralsk dilemma om det å ta liv satt i kontekst med krigsforbrytelse. Det tredje omhandler karakteren i spillet, hvordan de reagerer på hendelsene i spillet, og om det kan relateres til krig generelt. Nummer fire ber eleven komme med eksempler på hvorfor karakterene i spillet måtte eller burde gjøre uetiske og kriminelle handlinger. Den femte underoppgaven er uheldig utformet, og omhandler det å ta liv i spill og i virkeligheten. Seks er et etisk dilemma om prioriteringer, og om en soldat sitt liv er verdsatt mer enn et sivil liv. Sju er rettet mot refleksjon av alle handlingene og vurderingene eleven gjorde i spillet. Punkt åtte retter fokuset mot sentrale ressurser for overlevelse og deres innvirkning på krig. I nummer ni skal eleven skrive en bakgrunnshistorie til en eller flere av karakterene i spillet og knytte det til en av tre temaer. Disse gjennomgås underoppgave for underoppgave, fordi essensen av dem er viktig, men utformingen av underoppgavene i prosjektoppgaven har en del skrivefeil, dårlig setningsoppbygging og virker

¹⁴⁷ Vedlegg 1, s.6

forhastet. Her kommer viktigheten av å ha et eget dokument som gjennomgår den didaktiske planen for prosjektet. Tar vi utgangspunkt i underoppgave fem, må vi spørre: Hva er hensikten med denne oppgaven? Skal spørsmålene få eleven til å reflektere rundt det å ta liv i spillet? Og det hadde også vært nyttig å se begrunnelsen for spørsmålet; «Hvordan tror du det er å ta et liv i virkeligheten?». Hvorfor spør læreren om dette?

I intervjuet med Pedersen påpekte han at det er vanskelig å finne spill som treffer temaet akkurat. Læringsutbyttet fra *TWoM* er i stor grad avhengig av oppgavene som blir gitt til spillet. Den styrende instruksjonen for oppgavebesvarelsen er; «I denne oppgaven skal dere derfor ta stilling til hva som er nødvendige behov i et samfunn, hvordan man får tak i disse og hvilke konsekvenser det kan få for karakterene i spillet.»¹⁴⁸ Spillet er knyttet opp mot grunnleggende behov i samfunnet, noe denne eleven svarte særs godt på;

Overlevelse i spillet “This War of Mine” avhenger for det meste av de mer fysiologiske behovene fra den forenklete behovsteorien Maslows behovspyramide. Det vil si at uten mat, drikke, senger og husly kan ikke kroppen fungere. I et normalt samfunn der alt dette kan bli kjøpt og/eller er enkelt tilgjengelig, vil disse behovene i stor grad bli møtt. Men i et krigsherjet landskap som det spilleren settes inn i, vil det som oftest være en mangel på en eller flere av disse livsviktige ressursene. [...] (Innledningen på svar til spørsmål 1)

Dette viser at eleven helt klart forstår de «fysiologiske utfordringene» i en konflikt sammenlignet med fredstider. De fleste spørsmålene omhandler etiske og moralske spørsmål, som passer med spillet, og to punkter som omhandler andre verdenskrig. Tilfredsstillende underoppgavene dermed målene som er lagt til grunn for prosjektet, og knyttes spillet til helheten av prosjektet?

Underoppgave 8 og 9 er de eneste som er direkte tilknyttet andre verdenskrig. Nummer 9 treffer målet om å skape fortellinger om fortiden godt og tar i bruk spillet for å gjøre det. Underoppgave 7 får eleven til å reflektere over bruken av spillet og treffer målene, oppgaven er tilnærmet identisk med fellesoppgaven som kommer seinere, noe som ikke er heldig. Underoppgave 1,3,4 og 6 får eleven til å sammenligne det de opplever i spillet med det virkelige liv samt etiske og moralske spørsmål tilknyttet det. Dersom elevene klarer å knytte det opp mot fortiden samsvarer det med prosjektets hovedmål. Kun underoppgave 2 knytter *Oppgave 1* og 3 sammen med det etiske og moralske dilemmaet, ved at eleven blir bedt om å

¹⁴⁸ Vedlegg 1, s.5

reflektere over det å ta liv i spillet. Om eleven mener det er riktig å ta liv i enkelte situasjoner, så blir de utfordret på om det kan være en krigsforbrytelse. Elevens erfaring fra spillet blir satt i kontekst med *Oppgave 1* sine tre definisjoner av forbrytelser mot menneskeheten.

Hadde flesteparten av elevene klart å jobbe med prosjektet i rollen som den jødiske anklageren, med *TWoM* som utgangspunkt deres opplevelser fra gettoen i Warszawa, ville jeg vært tilbøyelig å kalle bruken av *TWoM* godt innarbeidet. Basert på majoriteten av prosjektbesvarelsene, fikk jeg ikke et inntrykk av dette. *Oppgave 1, 2 og 3* med innledningene og underoppgavenes utforming var uferdig.

Implementeringen av spillet i undervisning

Implementeringen analyseres med utgangspunkt i McCalls punkter for strukturering av spilling for grupper og individer;

- Skolér elevene i hvordan spillet fungerer før man krever en analyse fra dem
- Sett sammen effektive lag
- Forsterk observasjonsferdigheter
- Driv frem refleksjon

Den gjennomførte skoleringen på hvordan spillet fungerte, var gjennomgangen av prosjektoppgaven den første dagen, det inkluderte ikke noen annet spillrelatert. Dette resulterte i at når elevene først kom i gang med *Oppgave 3*, kom det mange spilltekniske spørsmål. Utfordringen med dette var at elevene selv bestemte rekkefølgen og tidsbruk på oppgavene, når det ikke var undervisning. Det var dermed gjennomgående spilltekniske spørsmål under hele feltarbeidet mitt, fordi elevene startet på *Oppgave 3* på forskjellige tidspunkt. Kombinert med en brannalarm som tok mye tid fra de to første timene av prosjektet, praksisstudenter som ikke hadde bakgrunn eller mye erfaring med digitale spill, så var dette et uheldig utgangspunkt for pilotprosjektet. Observasjon av de tre første ukene gav inntrykk av mye tid tapt i gjennomgang og hjelp av elever individuelt.

Elevene satt enten i par eller grupper på tre i klassen, grunnet plasseringen av pultene. Prosjektet skulle løses individuelt.

Den største forsterkingen av elevenes observasjonsferdigheter i forhold til spill, mens jeg observerte, skjedde i uke 2 av feltarbeidet. Mandagen, fem minutter før timestart, ble jeg spurt

om å ta en gjennomgang av *TWoM* knyttet til prosjektoppgaven for elevene. Jeg lagde i hui og hast et 10-15 minutters opplegg i klasserommet mens den ene praksisstudenten gjennomgikk vurderingskriteriene til oppgaven. Opplegget fokuserte på tre aspekter: Simulering av historie; etikk og moral; og spill versus virkelighet. Dette forsøkte jeg å knytte opp mot *Oppgave 3* sine underoppgaver 1, 2 og 9.

Av McCalls fire punkter er det det siste punktet som i størst grad ble realisert. Underoppgavene i *Oppgave 3*, som er gjennomgått tidligere, er ikke de best utformede, men de drev uansett frem refleksjoner om spillet og det elevene opplevde.

Implementering av spill i undervisning, som jeg anser som vellykket, ble gjort av produsenten og utvikleren av *Mitt barn: Lebensborn*, Teknopilot AS . De var på besøk i klassen og gjorde testingen av spillprototypen deres til en god undervisningsøkt på tre skoletimer. Først hadde de en spørreunde i klassen om tidligere erfaring med spill og en kort undersøkelse om elevenes spillevaner. Deretter forberedte de elevene på hvordan spillets spillmekanikk fungerte, uten å gi bakgrunnshistorie for narrativet i spillet. Elevene fikk deretter spille slik de ønsket. Siden det var en prototype av spillet, ville spillutviklerne ha tilbakemeldinger. Etter tilbakemeldingen gav de klassen en leksjon i historien *Mitt Barn: Lebensborn* baseres på og knyttet det opp mot en kommende dokumentar. Dette var en effektiv måte å introdusere spill og historie i et klasserom på. De fant ut hva elevene kunne fra før, gjennomgikk hvordan spillet spilles, debriefet etter endt spilling, og supplerte kunnskapen deres når elevene allerede var mottagelig for mer informasjon om temaet. Dette var imidlertid ikke en del av pilotprosjektet.

Praksisstudentene

Praksisstudentene var dyktige og tok utfordringen med prosjektet og spill i undervisning på strak arm. Undervisningsøktene de gjennomførte omhandlet historie, kildekritikk og intervju. Ulempen ved at praksisstudentene holdt alle timene mens jeg var der, var at jeg ikke fikk observere Pedersens implementering og undervisning av prosjektet og *TWoM*. Det å basere prosjektets suksess eller fiasko på det arbeidet praksisstudentene gjorde eller ikke gjorde, ville vært uhøvelig. Praksis er ment å være en læringsarena der lærerstudenter skal øve på det å være lærer, få tilbakemelding og vurderes av veileder. Jeg var ikke veilederen deres og

prosjektet var ikke laget av dem. De havnet i en situasjon der de måtte tilpasse sin praksis til pilotprosjektet.

Fra observatør til deltaker

Foregående kapittel introduserte min overgang fra å være observatør til å bli deltaker, og til slutt en ressursperson. Dette startet trolig allerede da jeg sa meg interessert i Pedersens bruk av *TWoM* i pilotprosjektet. Dette skjedde på møtet med Pedersen i januar. Da jeg begynte å besvare spørsmål og hjelpe elever allerede den første uken av prosjektet etablerte jeg meg som en ressursperson for elevene. At jeg sa meg villig til å gjennomføre et kort opplegg om *TWoM* uken etterpå forsterket nok dette inntrykket. Jeg ble på ingen tidspunkt presentert som en lærer, ansvarlig for timen eller prosjektet. Elevene fikk vite at jeg var der for å observere bruk av spill i undervisning. Utfordringen er at da de opplevde at jeg var tilbøyelig til å hjelpe og assistere, så øynet nok elevene muligheten til å få hjelp, fra en med mer erfaring innen spill. Dette kan ha påvirket besvarelsene til elevene, og hadde ikke jeg holdt opplegget om *TWoM* knyttet opp mot prosjektoppgaven, så vet jeg ikke om det hadde blitt gjort. I forkant av feltarbeidet burde min rolle som observatør og retningslinjene for feltarbeidet blitt gjennomgått med Pedersen og avtalt. Dette samtidig med min begrensede erfaring som observatør, gjorde at jeg trådte til da jeg så behov for hjelp. Det var også vanskelig å si nei, da jeg ble bedt om hjelp til å holde et opplegg. Når jeg i tillegg hadde teknisk erfaring var det nok vanskelig å ikke be meg om å hjelpe da det var tekniske utfordringer, både for elevene, praksisstudentene, læreren og utvikleren av *Mitt barn: Lebensborn*. Elevene så sannsynligvis meg i et positivt lys og hadde nok lyst til å komme godt overens med meg, spesielt de som var glad i dataspill. Dette kan igjen ha påvirket svarene jeg fikk i intervjuene med elevene.

Intervju med elevene

Jeg intervjuet kun tre elever av totalt 28, to gutter og en jente. I en klasse der flertallet var jenter burde jeg nok ha intervjuet flere jenter. Jeg hadde i utgangspunktet tenkt å intervju enda en jente, men hun ønsket ikke å bli intervjuet da jeg spurte. I intervjuene kom det fram at alle tre elevene var positive til bruk av spill i undervisning. Elevene var reflekterte i forhold til bruken av spillet. To av elevene klarte å beskrive hva som var basert på virkeligheten og hva som ble gjort for underholdningen sin del. Det betyr at de har en kritisk sans i forhold til det kommersielle spill muliggjør. Elev B så utfordringen med at ikke alle spill egnes for bruk i skolen. Elev C påpeker at elevene ikke nødvendigvis lærte fakta fra å spille *TWoM*, istedenfor

fikk de «delvis» oppleve en brutal virkelighet som en kun opplever i enkelte deler av verden.. Elevene er analytiske, kildekritiske, sammenligner og er reflekterte over det de har arbeidet med. Selv om spillet ikke var et historiespill, så klarte elevene å ta lærdom ut av det *TWoM* simulerer.

Elevbesvarelser

En utfordring er at jeg ikke har fått tillatelse til å sitere alle besvarelsene; av 28 elever var det 22 som gav meg tillatelse til dette, og linken til oppgaven deres. Dette er min vurdering av de 22 elevenes besvarelser og noen utvalgte, interessante, sitat. Ved gjennomgang av besvarelsene, så gis et inntrykk av en vanlig Gauss-kurve i forhold til måloppnåelse. Det finnes noen interessante moment å trekke fram fra besvarelsene:

- *Oppgave 1* kunne besvares på flere forskjellige måter. Elever som besvarte *Oppgave 1* i intervjuform, eller tok i bruk de tre definisjonene om forbrytelser mot menneskeheten i analysen deres var: åtte ja, de gjorde det oppgaven tilsa, tre uklart, kan diskuteres, og elleve nei, de gjorde ikke det oppgaven tilsa.
- I *Oppgave 3* skulle fem av ni spørsmål besvares, av de var to rettet mot andre verdenskrig. Kun syv av elevene besvarer en eller to av underoppgavene om andre verdenskrig.
- Besvarelsene har en stor variasjon i lengde, form og struktur. De korteste besvarelsene var på 2-3 sider, og den lengste var på 14 sider.

Sitat fra besvarelser:

- Først og fremst synes jeg at dette spillet er litt vanskelig å forstå, men jeg skal prøve så godt jeg kan å besvare oppgaven. (Innledning til besvarelsen av oppgave 3 i prosjektet.)
- En ting med spillet som på alle måter stemmer med hvordan krigen var i virkeligheten, er at alt som skjer skjer, og det går ikke an å spole tilbake tiden til før du utførte noe du angrer på. Det går an å trykke reset, men da må du begynt helt på nytt. (Innledningen til besvarelse av oppgave 3, spørsmål 1)
- Når jeg spilte spillet *This war of mine* vurderte jeg verdien av hver enkelt person. De sterkeste og friskeste var viktigst å ta godt vare på for å komme lengst mulig. Hvis jeg bare hadde mat til to personer, men tre munnar og mette, ga jeg maten til de som så ut som de kunne overleve lengst. Denne formen for forskjellsbehandling vet jeg ikke om jeg kunne tolerert i det virkelige livet, men likevel kan det hende at slike drastiske tiltak måtte til når krigen herjet som verst. (Første avsnitt i besvarelsen av oppgave 3 sin Fellesoppgave)

- Formuleringen til dette spørsmålet er noe uklart, men jeg mener at det ikke er en stor forbindelse mellom ressursene man samler i spillet, og resultatet av kriger. De ulike tingene man sanker i spillet er viktige for individuell overlevelse, og eksempler på disse er mat, vann og medisiner. I kriger, der vi tar andre verdenskrig som eksempel, er det selvfølgelig viktig at enhver soldat får dekket disse behovene, men på slagmarken er soldatene selv ressurser. I de aller fleste tilfeller kan vi si at det er siden med flest soldater og størst industri som kommer til å vinne krigen. I "This War of Mine" finnes det ikke "vinnere", men de som klarer seg best er de med mest ressurser. (Oppgave 3, spørsmål 8)

Verktøy for analyse

Under feltarbeidet ble ikke elevene undervist i analyse av spill eller historiesimulerende spill. De ble undervist i temaer om andre verdenskrig, hvordan man stiller intervju spørsmål og vanlig kildekritikk. Det nærmeste de fikk i undervisning av spillrelatert analyse, var mitt 10-15 minutters opplegg. Opplegget tok for seg emner som spill og virkelighet, etikk og moral, samt simulering av historie. Men det gav ingen innføring i «hvordan» man kan analysere historiesimulerende spill til elevene. Det gav dem i høyden innsikt i hvorfor et spill som ikke handlet om andre verdenskrig ble brukt.

Kan *TWoM* brukes som historiesimulerende spill i undervisning?

Hadde elevene gått på videregående ville ikke aldersgrensen vært like problematisk. Underoppgavene klarte til tider å knytte spillet opp mot resten av prosjektet, det skal uansett være sagt at utformingen av spørsmålene burde ha vært mer raffinert. Fraværet av en didaktisk plan åpner for mye tolkning av hensikten bak oppgavene og spørsmålene. Det er dermed vanskelig å avgjøre om prosjektet resulterte i det som var planlagt. Spillet så derimot ut til å engasjere elevene, og aktiviserte enkelte elever som ellers ikke var aktiv i historiefaget. Intervjuene viser innsikt og forståelse i spillets tematikk og gir inntrykk av læring hos elevene. At elev B var overrasket over konsekvensene av drap i spillet, kan vise en særegenhet hos *TWoM* som eleven ikke var vant med fra tidligere spill. Samtidig kan det være en særegenhet som kom med spillets aldersgrense. Et annet aspekt ved spillet som elev C påpeker, er at menneskene man kan ende opp med å drepe i spillet, ikke nødvendigvis er «onde». Man kan føle seg tvunget til å drepe på grunn av overlevelse. Eleven er vant til at de som dør eller er motstandere i film og spill fremstilles som «bad guys». Her kommenterer eleven at de man dreper er «bare folk», lik som de karakterene man styrer i spillet. *TWoM* fungerte i pilotprosjektet selv med utfordringene og skavankene. Det er problematisk å bruke

på grunn av aldersgrensen, men det har potensial til å gi læringsutbytte. Tar vi utgangspunkt i McCalls diskusjonsemne, hevder han at et simuleringsspills nytte ikke baserer seg på historisk korrekthet, men at det heller er et verktøy for å illustrere utfordringene med hva som betegnes historisk. Da kan vi si at *TWoM* kan brukes som simuleringsspill i historieundervisningen snarere enn som historiesimulerende spill.

Vurdering av pilotprosjektet

Det å vurdere suksess eller fiasko for et pilotprosjekt er vanskelig. Mitt mål med å observere prosjektet var å se historiesimulerende spill bli brukt i undervisning, og jeg har påpekt en del utfordringer med prosjektet sett fra mitt ståsted. Praksisstudent B gav også en veldig detaljert tilbakemelding i e-post intervjuet. I forhold til den praktiske gjennomførelsen av prosjektet skrev han: «I praksis kan imidlertid opplegget ha vært i overkant omfattende og ambisiøst.» Elevene virket forvirret/frustrert i starten, og mange slet tydelig med å velge oppgaver og å lage en fremdriftsplan.» Han spesifiserte at enkelte jobbet godt på egenhånd mens andre bruke for mye tid på å spille *TWoM*. Han skrev at de fleste elevene fikk opp «dampen» da innleveringsfristen nærmet seg, men «[s]priket i kunnskaper og ferdigheter, motivasjon og modenhet, mellom elevene var tankevekkende stort. Enkelte måtte få et tilpasset opplegg, og for mange ble friheten i største laget. Ikke rent få sløste bort mye av tiden og må ta et reelt skippertak frem mot fristen.»

Tankene til praksisstudenten om utbedringer av prosjektet gir inntrykk av at det var for stort og elevene hadde for mye frihet i arbeidet med å planlegge og løse oppgavene. Han skriver; «Jeg ville forsøkt å stramme inn og tydeliggjøre tidsrammen, kanskje med en frist underveis også, for eksempel for spilloppgavene. Jeg ville nok også ha brukt mer tid på historiske fakta og sesjoner i plenum, gjerne innledningsvis, slik at alle hadde et visst felles kunnskapsgrunnlag og utgangspunkt for å velge og løse oppgaver.»

Praksisstudenten skrev at «Siden dette var første gang med et så nyskapende prosjekt, ville jeg trolig ha tatt hele styringen selv og ikke involvert studenter.» Et gjennomgående tema er at prosjektet er et pilotprosjekt og dermed nyskapende. Når noe er nyskapende, ønsker man å gi det mer slingringsmonn. Det skal være mulighet for å prøve noe nytt og mislykkes, uten at det fordømmer hele prosjektet, her spill i undervisning. Pilotprosjektet på Rothaugen skole kommer likevel ikke utenom følgende moment;

- Prosjektoppgaven gav et inntrykk av å ikke være ferdigstilt. Rettskrivning, setningsstruktur, ikke oppdaterte læreplanmål, og innarbeidingen av rollen som jødisk anklager i oppgavene var dårlig gjennomført.
- Prosjektoppgaven manglet en detaljert didaktisk plan. Det burde lages en plan basert på den didaktiske relasjonsmodell, i tilfelle noen skal vikariere eller vurdere prosjektet. Det er vanskelig å se hensikten bak alle spørsmål og oppgaver kun basert på det som står i prosjektoppgaven.
- Tydeliggjøre i enda større grad vurderingskriteriene; Eksempelvis beskrivelse av hva som oppfyller de forskjellige kravene til lav, middels og høy måloppnåelse i de forskjellige oppgavene.
- Implementeringen av spillet må gjennomføres i felleskap, der spillmekanikken gjennomgås og eventuelle spørsmål til spillet kan besvares i plenum, før prosjektstart. Utrolig mye tid og usikkerhet hos elevene ville vært spart om dette hadde blitt gjort skikkelig.
- Gi elevene et verktøy til å kunne analysere spill. Selv om ingen av oppgavene var laget for at elevene skulle lage en spillanalyse av *TWoM*, så burde elevene ha ord og begrep tilgjengelig til å kunne beskrive hva de spiller og ser. Det trenger ikke å være like inngående som McCall, men de trenger noe å ta utgangspunkt i.
- Ikke ta i bruk et spill med 18 års aldersgrense på en ungdomsskole.
- Ikke involvere praksisstudenter før prosjektet er blitt utprøvd.

Hadde dette allerede vært et ferdig utprøvd prosjekt som skulle gjennomføres i skolen på ny, ville ikke prosjektet vært vellykket. Pilotprosjektet er derimot som *Mitt barn: Lebensborn* en prototype, som skal testes, vurderes og utbedres. Alle momentene ovenfor er resultatet av testingen, som jeg har vurdert, så er det opp til skaperen å gjøre utbedringene om prosjektet ønskes å gjentas.

For denne avhandlingen var ikke dette det beste prosjektet å observere. Intensjonen var originalt å studere bruken av historiesimulerende spill i undervisning. Spillet var ikke et historiespill. Enda en utfordring var at spillet var en del av et større prosjekt. Elevene jobbet sjeldent samtidig med samme oppgave og de frie rammene til prosjektet gav ulikt utslag på arbeidsfokuset til elevene under feltarbeidet mitt på 3 uker. Prosjektet endte opp med å vare i 3 måneder. Observasjonen av *Mitt barn: Lebensborn* var trolig det som var nærmest McCalls «krav» til implementering av spill i undervisning og bedre tilpasset denne avhandlingen.

Elevenes tanker, reaksjoner og besvarelser om *TWoM*, gav inntrykket av et læringsverktøy som var annerledes og aktiviserende. Om læringsutbyttet var høyere eller lavere enn «tradisjonell» undervisning har ikke denne avhandlingen mulighet til å besvare. Pilotprosjektet med utgangspunkt i bruk av spill i undervisning var vellykket i den grad at man vet hva som kan utbedres neste gang et lignende prosjekt skal gjennomføres.

Oppsummering

Pilotprosjektet hadde sine utfordringer og skavanker, som må utbedres, men prosjektet lyktes i å prøve noe nytt. Elevene var jevnt over engasjert i bruken av spill som undervisningsverktøy. Besvarelsene hadde en nivåfordeling som er å forvente i en klasse, uavhengig av fag og oppgaver.

Kapittel 6. Konklusjon og sluttord

Masteroppgavens hensikt

I denne avhandlingen har jeg forsøkt å belyse bruken av historiesimulerende spill i undervisning. Dette har blitt undersøkt ved hjelp av et feltarbeid ved Rothaugen skole som tok i bruk spill i undervisning i et pilotprosjekt. Ved å ta utgangspunkt i *Læreplanverket*, sammenlignet jeg bruken av historiesimulerende spill med kontrafaktisk historie. På grunnlag av dette, mener jeg det bør åpnes for bruk av spill i undervisning. På samme måte som kontrafaktisk historie åpner historie for flere plausible utfall og gjør historie mindre deterministisk, illustrerer historiesimulerende spill hva som kunne ha skjedd gjennom spillerens interaksjon med spillnarrativet. Historiefaget fokuserer som regel på hva som faktisk skjedde. Spill som et medium ble presentert sammen med A. Chapmans definisjoner og begrep, som ble brukt som verktøy for å analysere og forstå hva som betegner historiske spill. Dette ble gjort for å øke innsikten i spill som historiske, for så å analysere spillet *TWoM*, som ble brukt i pilotprosjektet. Kapittel 4 analyserte og vurderte pilotprosjektet ved å bruke feltarbeidets observasjoner, intervjuer og elevbesvarelser fra kapittel 3. Disse ble gjennomgått ved hjelp av verktøy som begrep, definisjoner og diskusjonsemner fra kapittel 1 og 2. Det siste gjenværende spørsmålet er; burde spill brukes i historieundervisning?

Burde spill brukes i historieundervisning?

Før jeg skriver om man burde bruke spill i undervisning eller ikke, ønsker jeg å gjennomgå utfordringene og mulighetene. Om en lærer i ungdomskolen ønsker å ta i bruk spill i undervisningen, må man overbevise eller argumentere for bruken i forhold til administrasjonen, kollegiet, foreldrene og elevene. Avhandlingen har vist at tar man i bruk didaktikken bak kontrafaktisk historie kan man vinkle inn undervisningen med spill til å følge lærerplanen. Det å bruke simuleringsspill i historieundervisning kan også potensielt øke digital kompetanse, som en positiv sideeffekt. Hovedformålet er riktignok å skape et interaktivt forhold til historiske problemer og utfordringer ved å vise det tilfeldige i historiske hendelser, og å la elever utforske aktivt. Et hinder for å gjennomføre dette, er at det ikke finnes en felles anerkjent metode for bruk av spill som verktøy.

Under feltarbeidet ble det klart at teknisk kompetanse er et behov om man skal gjennomføre et prosjekt med spill i undervisning. Alt fra kunnskap om krav til maskinvare, til problemløsning når programvaren ikke fungerer, må læreren sette seg inn i og være forberedt på å løse.

Det kreves også en del kunnskap om spill og spillanalyse av læreren. Spill som et læringsverktøy fungerer ikke på samme måte som skriftlige verk, film og bilder. Skal man relatere bruken og analysen til historiefaget, burde man lese seg opp på J. McCalls og A. Chapmans bøker og andre, som jeg har anvendt i avhandlingen, for inspirasjon og veiledning.

Et av hovedargumentene mot bruken av spill har vært at det tar tid fra kritisk lesing og skriving i historiefaget. Det er sant at det tar tid å ta i bruk et nytt verktøy, og det er vanskelig å evaluere læringsutbyttet. Det er samtidig et viktig poeng at spill nyter enorm popularitet, og noen av dem påberoper seg egenskapen å være historiske. Hvis det å ta i bruk spill i undervisningen kan engasjere, samtidig som det åpner opp historiefaget for flere elever, så er det etter min mening grunn nok til å forsøke. Om det viser seg at historiesimulerende spill i tillegg kan fungere som et verktøy til å lære historiefagets kildekritiske tenkning og se sammenhenger i historie, desto bedre.

Pilotprosjektet på Rothaugen er veiledende for utfordringer og fallgruver man kan møte på om man ønsker å gjennomføre et prosjekt med spill. Pilotprosjektet viser også reflekterte, engasjerte og faglig flinke elever, som tilsynelatende dro nytte av å bruke spill. Samtidig som det viser at spill i undervisning, slik det ble gjennomført, ikke passer alle elever. Dette betyr at spill som undervisningsverktøy, fra prosjektets ståsted, gav et blandet resultat.

Veien videre

Denne avhandlingen fokuserte kun på et pilotprosjekt, på en skole og i en klasse, noe som ikke er et kvantitativt arbeid. Det er derfor vanskelig å gi en anbefaling eller veien videre for historiesimulerende spill i undervisning på et nasjonalt nivå eller med vitenskapelig tyngde. Dette var heller ikke hensikten med avhandlingen. Denne avhandlingen har gjennom et kvalitativt arbeid forsøkt å belyse bruken av historiesimulerende spill i undervisning. Ønsket mitt er at lærere eller andre som har interesse av å bruke historiesimulerende spill i undervisning får veiledning, tanker eller ideer til gjennomføring.

Burde spill brukes i undervisning? Jeg vil si ja. Hvorfor ikke gi spill i undervisning en sjanse? Prøv det om du finner historiesimulering interessant og ønsker å aktualisere historieundervisningen ved bruk av moderne virkemidler. Unngå det om du ikke finner tid til det, eller utfordringene ved å implementere virker for store. Ha likevel i bakhodet at digitaliseringen av samfunnet og utdanning er i full gang, hvorfor ikke være i forkant?

Litteraturliste

Bjerke-Hagen, Marius (2011) «Bruk av kontrafaktisk problemstilling i undervisning: nyttig undervisning eller rent tidsfordriv» (Mastergradsoppgave i historie, Fakultet for humaniora samfunnsvitenskap og lærerutdanning) Tromsø: Universitetet i Tromsø

Bogost, Ian. (2008) «Unite Operations: An Approach to Videogame Criticism.» Massachusetts: MIT Press.

Chapman, Adam. (2016) «Digital Games as History: How Videogames Represent the Past and Offer Access to Historical Practice.» New York and London: Routledge Taylor & Francis Group

Chapman, Adam. (2013a) «Is Sid Meier's Civilization history?» Rethinking History 17,3:312-32.

Dahl, Ottar. (1956) «Om årsaksproblemer i historisk forskning: forsøk på en vitenskapsteoretisk analyse.» Oslo: Universitetsforlaget.

Kvande, Lise & Naastad, Nils. (2013) «Hva skal vi med historie: Historiedidaktikk i teori og praksis.» Oslo: Universitetsforlaget

Lund, Erik. (2011) «Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere.», (4.utgave) Oslo: Universitetsforlaget

McCall, Jeremiah (2011) «Gaming the Past: Using Video Games to Teach Secondary History.» New York and London: Routledge Taylor & Francis Group

Vowinckel, Annette. (2009) «Past Futures; From Re-enactment to the simulation of History in Computer Games» Historical Social Research-Historische Sozialforschung, Vol.34(2), pp.322-332 [Fagfellevurdert tidsskrift]

Imsen, Gunn: (2012) «Elevens verden; Innføring i pedagogisk psykologi.», (4. utgave) Oslo, Universitetsforlaget

Læreplaner:

Kunnskapsløftet 2006. Læreplanverket

Kunnskapsløftet 2006. Læreplan i samfunnsfag. Hovedområder i faget.

Kunnskapsløftet 2006. Læreplan i samfunnsfag. Kompetansemål etter 10.årssteget (SAFI-02 og SaFI-03)

Kunnskapsløftet 2006. Læreplan i historie. Etter Vg3 påbygging til generell studiekompetanse

Andre internettressurser:

<https://www.totalwar.com/>

<https://www.oculus.com/>

<http://www.thiswarofmine.com/#home>

<http://store.steampowered.com/>

<https://en.oxforddictionaries.com/>

<http://www.pegi.info/no/index/id/338>, Sist sjekket 15.11.2016 07:58

<https://iktpraksis.iktseenteret.no/content/war-mine-i-samfunnsfag>, Sist sjekket 15.11.2016 07:52

<https://www.washingtonpost.com/news/worldviews/wp/2014/11/21/this-war-video-game-is-not-about-the-shooters-its-about-the-victims/>, Sist sjekket 15.11.2016 07:54

<http://www.polygon.com/2014/7/15/5898507/this-war-of-mine-warsaw-uprising-wwii-inspiring-game-devs-enemy-front>, Sist sjekket 15.11.2016 07:54

<http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

<http://www.teknopilot.no/nfi-stotte-til-teknopilots-spillprosjekt>, Sist sjekket 15.11.2016 07:57

<http://www.sareptastudio.com/mitt-barn-lebensborn/>, Sist sjekket 15.11.2016 07:56

http://www.medietilsynet.no/barn-og-medier/dataspill/#anchor_1276, Sist sjekket 19.04.2017 18:06

https://www.ung.no/spill/2197_Hva_bestemmer_aldersgrenser_p%C3%A5_spill.html, Sist sjekket 19.04.2017 18:31

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_10, Sist sjekket 20.4.2017 14:37



Etterforsker 2. verdenskrig.

Datoen er 15 september 1945 og krigen er endelig over. Du har gjennom din innsats som krigsreporter for Time dekket krigen fra 1942 til 1945. Du ble født i Polen og som jøde ført til gettoen i Warszawa i 1941. Her tilbrakte du et år før du i 1942 klarte å flykte fra byen og over til Storbritania. Spillet This war of mine er delvis basert på dine opplevelser i gettoen.

Som et resultat av din innsats har du nå blitt ansatt som en av anklagerne i rettsaken mot lederne for Tyskland. Hitler har tatt selvmord og den øverste lederne blir Herman Göring (leder for flyvåpnet) Ernst Kaltenbrunner (en av lederne for SS) De tyske lederne vil hele tiden hevde at de bare fulgte ordre så din jobb blir å finne bevis som kan føre til at de får sin rettfærdige dom. Før du begynner på disse oppgavene, les igjennom oppgaven og lag en kjapp arbeidsplan på Google Docs som du deler med meg og studentene. Den skal inneholde datoer for når du skal være ferdig med de forskjellige oppgavene. Det er viktig at du følger denne og endrer på den hvis du ser at ting går fortere eller saktere enn forventet.

Oppgave 1.

I oppgaven må du ta utgangspunkt i tre brudd på menneskerett som de kan bli dømt for. Disse tre punktene er 1. forbrytelser mot freden (punktet bestod formelt av to deler som handlet om planlegging og gjennomføring av aggressiv krig)
2. krigsforbrytelser (for eksempel drap på krigsfanger) og 3. forbrytelser mot menneskeheten (for eksempel forfølgelse og folkemord av politiske, religiøse og etniske årsaker)

Du må finne info om temaene ved hjelp av både hefter og Internet men du selv bestemme hva som er relevant informasjon å ta med. Husk å bruke bilder som bevis, men disse må du også forklare.

Emner som du kan velge, men husk du bare skrive om et av emnene under, samt alle velger fellesoppgaven.

- Atombomben i Japan, her må finne argumenter for hvorfor det var riktig å bombe Japan med to atombomber (Sjekk hefte om atombomben)
- Bombingen av Dresden, her må du finne argumenter hvorfor det var riktig å brannbombe Dresden i februar 1945 (les om hendelsen i hefte)
- Tyskland sine herjinger i Sovjet, her må du finne bevis for overgrep mot både soldater og sivilbefolkningen. Her tar du utgangspunkt i den grafiske novellen Aron's story
- Hitler Jugende bevegelsen i Tyskland. Finn bevis på at de hjernevasket ungdom til hat både mot jøder og bolsjevikere, samt overgrep Hitler Jugend gjorde under 2. verdenskrig. (høgt nivå). Her må du finne stoff på internet, sjekk linker og film på Its Learning.
- Norge under Tyskland sitt styre, bør her også komme inn på emner som Quisling, hjemmefronten. Finn ut om dagliglivet i Norge under 2. verdenskrig. Her tar du utgangspunkt i den grafiske novellen 26 november.
- Sovjet sitt angrep på Tyskland, her må du finne argumenter for hvorfor Sovjet ikke gjorde noe gale under angrepene på Tyskland. (høgt nivå) Her må du ta utgangspunkt i stoff funnet på nettet og filmer som er blitt lagt på Its Learning.

Felles oppgave

Den tyske jødeforfølgelsen, herunder må du finne konkrete bevis på overgrep og drap som ble begått. Les både utdrag fra boken Maus, Search for Anna og Aron`s story, samt se filmene på It`s Learning. I tillegg vil det være mulighet til å spørre overlevende eller slektninger av disse om spørsmål angående deres opplevelser i konsentrasjonsleirer.

Oppgavene kan løses på forskjellige måter, men for å oppnå høyeste måloppnåelse (6) må dere skrive en artikkel om et av disse temaene og få den ut på bloggen. Men ellers kan dere levere inn som dagbok, fordypningsoppgave eller hefte etc.

Oppgave 2.

Gjennom vår Facebook gruppe kommer jeg til å introdusere eksperter innenfor forskjellige emner, dere må da benytte anledningen til vise kunnskap med å stille spørsmål som dere lurer på.

Jeg vil legge ut en informasjon om ukens ekspert som dere må lese før dere spør og spørsmålene må da ta utgangspunkt i kunnskap som dere har. For å vise høg kompetanse må spørsmålene deres ta utgangspunkt i å se sammenhenger eller om dere tenker riktig om et tema. Studentene vil gjennomgå dette i timene. Vurderingen gå på deltagelse i gruppen og nivå på spørsmålene.

Oppgave 3. Oppgaver til spillet This war of Mine.



This War of Mine (TWOM) er et overlevelsesspill inspirert av Bosnia-krigen og beleiringen av Sarajevo fra 1992-1996. Produsentene av spillet har brukt historier og andre kilder fra denne beleiringen til å sy sammen et realistisk post-apokalyptisk scenario. I spillet kontrollerer man en gruppe sivile overlevende som har søkt tilflukt i et provisorisk husly i den beleirede og krigsherjede fiktive byen, Pogoren. Hovedmålet er å få disse til å overleve krigen med de materialer, verktøy og andre ressurser som man kan samle sammen ved hjelp av karakterene i spillet. Disse karakterene har få eller ingen egenskaper som gjør de kvalifiserte til å overleve på egenhånd, og det blir derfor spilleren sitt ansvar å holde dem i live. Valgene man må ta for å klare seg gjennom spillet er mange og vanskelige, og kan brukes i oppgaver om menneskers verdier og holdninger.

Krig er en væpnet konflikt mellom stater, mellom befolkningsgrupper eller mellom myndighetene i et land og en eller flere befolkningsgrupper. Drepte og sårede er de mest synlige følelsene av en krig, og ofte sier man at flere enn 1000 mennesker må dø i løpet av et år for at det skal kunne kalles en krig. De fleste kriger og konflikter i dag er ikke så intense og ikke med like mange drepte, likevel krever disse også sine ofre.

En av konsekvensene av krig og konflikt kan være at et lands produksjonssystem blir ødelagt. Dermed rammes arbeidslivet, og det blir vanskelig for myndighetene å forsyne befolkningen med livsnødvendige varer og tjenester. Dette er bare et eksempel på hva et samfunn er avhengig av for å kunne fungere slik vi kjenner det. Andre områder som

kan bli berørt er et samfunns rekruttering, sosialisering, fordeling og lov og orden. I denne oppgaven skal derfor dere ta stilling til hva som er nødvendige behov i et samfunn, hvordan man får tak i disse og hvilke konsekvenser det kan få for karakterene i spillet.

Svar på 5 av disse spørsmålene i tillegg til felles oppgaven.

- Hva er basis for å overleve i spillet, hvordan tror du dette samsvarer med virkeligheten?
- Kan en rettferdiggjøre å ta liv og i hvilken situasjoner synes du at det kan rettferdiggjøres? Hvis du mener at det kan være riktig i noen situasjoner kan du da bli dømt for krigsforbrytelse?
- Hvordan påvirker de forskjellige hendelsene avatarene i spillet, hva sier dette oss om krig generelt.
- Kan du nevne noen konkrete årsaker til at karakteren(e) begår uetiske/kriminelle handlinger i spillet? F.eks, "Karakteren må stjele mat for å unngå å sulte i hjel."
- Hvordan er det på ta et liv i spillet, hvordan tror du dette er i det virkelige liv? Hvordan tror du det er å ta et liv i virkeligheten?
- Hvem velger vi skal overleve? Hvordan skal en velge hvem som overlever? Kan en argumentere at soldater er mer verdt enn sivile?
- Etter du har spilt ferdig spillet vil jeg at du skal skrive en side der du argumenter for all valg du har gjort. Tok du liv, hvorfor eller hvorfor ikke? Stjal du for å overleve? Var dette riktig eller ikke? Hva gjorde du som du tenker var noe du ikke ville gjort hvis du ikke hadde vært i en slik situasjon.
- Hvilke ressurser er viktigst å skaffe? Hva sier dette også om hvem som vinner en krig? Stemte dette med hvem som vant 2. verdenskrig.
- Skrive bakgrunshistorien til en eller flere av personene som er med i spillet, hvor oppgaven blir å inkludere flere av de viktigste hendelsene i livet dens. Du kan enten ta utgangspunkt i spillet skjer i Stalingrad under den tyske okkupasjonen, Warszawa gettoen, Berlin under den Sovjetiske okkupasjonen rett før krigen slutter.

Fellesoppgave spill

Etter du har spilt ferdig spillet vil jeg at du skal skrive en side der du argumenter for all valg du har gjort. Tok du liv, hvorfor eller hvorfor ikke? Stjal du for å overleve? Var dette riktig eller ikke? Hva gjorde du som du tenker var noe du ikke ville gjort hvis du ikke hadde vært i en slik situasjon. Hva tenker du om soldater som tar liv og argumentere at de gjorde det for å overleve?

Oppgaven her skal skrives på Google docs og leveres inn med link på It`s Learning.

Fagstoff

Historieboken

Linker til forskjellige internett sider.

Hefte om både SURVIVOR : Aron's Storyl, history about 2 world war og Search for Anna.

Filmer og dokumentarer på Its Learning:

Ekspertter på Facebook

Spillet This war of mine

Vurdering

Besvarelse av alle oppgavene

Bruk av eget språk, ingen kopiering

At du bruker viser forståelse gjennom å bruke et språk tilpasset oppgaven

At dere klarer å trekke slutninger og argumentere godt i oppgave 1

At du bruker de grafiske novellene som kilder

Bruk av forskjellige kilder og har kildelisten vedlagt

Gjennomtenkte spørsmål hvor dere viser at dere har satt dere inn i oppgaven før dere stiller spørsmålet på Facebook

Innlevert arbeidsplan

Kunnskapsløftet.

- skape forteljingar om menneske i fortida, og slik vise korleis rammer og verdier i samfunnet påverkar tankar og handlingar
- lage spørsmål om sentrale internasjonale konfliktar på 1900-talet og i vårt eige hundreår, formulere årsaksforklaringar og diskutere konsekvensar av konfliktane

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

” Digital historiesimulering som verktøy for undervisning ”

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å evaluere bruken av digitale historiesimulerende spill i undervisning. Bakgrunnen for dette er en invitasjon fra Terje Pedersen til å ha en masterstudent til å evaluere undervisningsopplegget hanes. Observasjonen og intervjuene som skal gjennomføres på Rothaugen skole er for å få et praktisk innblikk og data til mastergradsoppgave samt evaluere undervisningsopplegget. Oppgaven blir skrevet på Universitetet i Tromsø – Norges Arktiske Universitet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studenten observerer historieundervisningen fra 22. februar til 4.april. Det vil være tre elever som bli spurt om å bli intervjuet om undervisningen, som masterstudenten har observert. Intervjuene vil bli gjennomført i løpet av uke 10, og det vil være bruk av lydopptak. Spørsmålene vil omhandle undervisningen og elevene sine tanker om bruk av digital historiesimulerende spill i undervisningen. Studenten vil om tillat ta i bruk oppgavesvar fra prosjektet til elevene. Dette vil også være anonymisert.

Foreldre til elevene som skal intervjues skal få innsyn i intervjuguiden.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun studenten som vil ha tilgang på lydfilene som blir tatt opp under intervjuene. Disse filene vil bli transkribert (gjort om til tekst) og tatt i bruk i oppgaven. Når prosjektet er ferdig vil lydfilene slettes og den transkriberte teksten anonymiseres. Filene og teksten vil oppbevares på personlig bærbar pc og minnepenn.

Elevene ikke vil navngis, men deres alder og navnet på skolen vil inkluderes i oppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.06.2016

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Ari Stensletten; Mobil 93459927, mail arisletten@gmail.com. Hovedveileder for oppgaven er Narve Fulsås; Mobil 776 44350, mail narve.fulsas@uit.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Det er mulig å godta begge punkter her, kun en av de eller ingen av de.

Vi godtar bruk av oppgavesvar i studien: Sett kryss her

Vi godtar deltakelse på intervju om spurt: Sett kryss her

Foresatt(e) har mottatt informasjon om studien, intervjuguiden og bruk av oppgavesvar.

Signert av (foresatt(e), dato)

Deltakernavn i blokkbokstaver her
Har mottatt informasjon om studien, intervjuet og bruk av oppgavesvar.

(Signert av (deltakernavn), dato)

Intervjuguide

Fase 1: Rammesetting (5-10 min)

Informasjon

- Ta en gjennomgang om bakgrunn og formål med intervjuet.
- Forklare hva intervjuet skal brukes til, taushetsplikten og anonymitet.
- Spørre om noe er uklart og om respondenten har noen spørsmål.
- Informere om lydopptakingen til intervjuet, forklare at respondenten kan trekke seg når han/hun vil og kan be om sletting av opptaket.
- Be om samtykke til opptak
- Start opptak.

Fase 2: Erfaringer

Overgangsspørsmål (10-15 min)

- Hvilken tidligere erfaring har du med bruk av digitale historiesimulerende spill i undervisningen?
- Oppfølgingsspørsmål til respondentens svar.
- Praktisk oppgave: Kan du ta 3-5 min betenkningstid og skrive tre positive og tre negative erfaringer med bruken av digitale historiesimulerende spill i undervisningen.

Fase 3: Fokusering (Spill: This War of Mine) (20min)

Nøkkelspørsmål

- Hva synes du om å bruke spill i skolen?
- Lærte du noe nytt ved å bruke spill i undervisning?
- Føler du at spillet passet til emnet?
- Var det noen av valgene i spillet som gjorde inntrykk på deg?
- Ville du anbefalt videre bruk av spill i historieundervisning?
- Oppfølgingsspørsmål

Fase 4: Tilbakeblikk (10min)

Oppsummering

- Oppsummere
- Har jeg forstått deg riktig
- Er det noe du vil legge til?