

Stig Martin Tobiassen

Digital spillkompetanse i historiefaget

En studie av læreres forståelser knyttet til digital spillkompetanse i historieundervisningen, samt evaluering av potensielle effekter av denne tilnærmingen på elevers historiebevissthet.

Masteroppgave i Historie
Veileder: Jan Frode Hatlen
November 2023

Stig Martin Tobiassen

Digital spillkompetanse i historiefaget

En studie av læreres forståelser knyttet til digital spillkompetanse i historieundervisningen, samt evaluering av potensielle effekter av denne tilnærmingen på elevers historiebevissthet.

Masteroppgave i Historie
Veileder: Jan Frode Hatlen
November 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Det humanistiske fakultet
Institutt for historiske og klassiske studier



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie som baserer seg på semistrukkert intervju med fem historielærere på ungdomsskolenivå. I tillegg er det gjennomført en case-studie med bruk av et digitalt historiespill som undervisningsmetode i to klasser på 9.trinn. Case-studien resulterte i en spørreundersøkelse som elevene gjennomførte. Studiet har en fenomenologisk tilnærming og baserer seg på stegvis-deduktiv-induktiv metode. Følgende problemstilling belyses:

Hvordan forholder lærere seg til digital spillkompetanse som mulig historiedidaktisk verktøy og kan bruken av digitale historiespill påvirke historiebevisstheten til elever?

Studien satte som mål å undersøke hvordan lærere forholdt seg til digital spillkompetanse som mulig historiedidaktisk verktøy. Et digitalt historiespill ble brukt for å vise hvordan det påvirket undervisningen av historie på ungdomsskolenivå. Resultatene viste at de ulike historiedidaktiske retningene ikke utelukket hverandre i arbeidet med digital spillkompetanse som et historiedidaktisk verktøy. Det ble argumentert rundt hvordan et utgangspunkt i et digitalt historiespill som et supplement til undervisningen, bidro til å knytte retningene sammen med fokus på elevenes læring og utvikling av historiebevissthet.

Abstract

This master's thesis is a qualitative study based on semi-structured interviews with five history teachers at lower secondary school level. In addition, a case study has been conducted using a digital history game as a teaching method in two classes in 9th grade. The case study resulted in a survey conducted by the students. The qualitative study has a phenomenological approach and is based on stepwise-deductive-inductive methods. The following issue is highlighted:

How do teachers relate to digital gaming competence as a possible history didactic tool, and can the use of digital history games affect the story awareness of students?

The study aimed to investigate how teachers related to digital gaming competence as a possible history didactic tool. A digital history game was used to show how it affected the teaching of history at the secondary school level. The results showed that the various history didactic directions did not exclude each other in the work on digital gaming competence as a history didactic tool. It was argued how a starting point in a digital story game as a supplement to the teaching, helped to link the history didactic directions together with a focus on the pupils' learning and the development of story awareness.

Forord

Det å skrive en master har virkelig vært en læringsrik prosess. Jeg gikk i mange år med et ønske om å kunne bidra med noe nyttig innenfor historiefaget. Som ivrig gamer og konsument av mange ulike typer dataspill gjennom snart 30 år, så ble fokuset på en didaktisk master viktig for min del. I tillegg savnet jeg å kunne bruke digitale historiespill i min egen undervisning på ungdomsskolenivå.

Først og fremst vil jeg takke min veileder Jan Frode Hatlen. Allerede flere år før jeg satte i gang med masteren hadde vi kontakt via mail om muligheten for en slik master. Når da tiden kom for å gjennomføre ble din tydelige interesse for temaet viktig som inspirasjon. Jeg vil også takke arbeidsplassen min som har utvist forståelse for at jeg i perioder måtte være borte for å studere. I tillegg vil jeg takke alle informantene mine som stilte opp i sine fritimer for å svare på spørsmål. Uten dere hadde det ikke blitt noe å skrive om. Det har vært fine samtaler som førte til lange dager med transkribering i ettertid. Det var et arbeid jeg satte stor pris på å gjennomføre.

Sist, men ikke minst, takk til familien min som har støttet meg gjennom hele prosessen med lange ettermiddager og kvelder uten meg til stede.

Stig Martin Tobiassen

Trondheim 14.11.2023

Innhold

Innledning	2
Bakgrunn og kontekst for studien	2
Problemstilling og forskningsspørsmål	3
Mål og avgrensning av studien	5
Teoretisk rammeverk	6
Historiedidaktikk og undervisning i historie	7
Sentrale teorier og tilnærminger innen historiedidaktikk	10
Historieundervisning i samfunnsfaget	14
Digitalisering av læring	16
Digitale verktøy i klasserommet og spillbasert læring	19
Overføringsverdi og kritiske perspektiver på bruken av spill som pedagogisk verktøy	25
Metode	29
Forskningsdesign	29
Den kvalitative tilnærmingen	29
Relabilitet, validitet og generaliserbarhet	31
Casestudie som elevstemme	32
Utvalg og deltakere til intervju	33
Empiri	36
Innledning	36
Presentasjon av casestudie og didaktisk opplegg	36
Intervju og kvalitativ rundspørring	40
Resultat	44
Innledning	44
Viktigheten av digital spillkompetanse som historiedidaktisk verktøy	44
Oppsummering	48
Praktiske og erkjennelsesmessige forståelser av digital spillkompetanse	49
Oppsummering	53
Lærerne sitt syn på elevenes historiebevissthet og empatiske kobling	53
Oppsummering	58
De syv retorikkene	59
Elevenes syn på bruken av et digitalt historiespill i undervisningen	61

Elevenes kobling mellom innholdet i et digitalt historiespill og historiebevissthet	64
Hvordan mener lærerne at elevene lærer historie på best mulig måte?	67
Diskusjon	70
Innledning	70
Digital spillkompetanse som historiedidaktisk verktøy og konsept.....	71
Utvikling av historiebevissthet og empatiske koblinger	73
Implikasjonene av studien for historiedidaktikk og lærerutdanning.....	76
Kan bruken av digitale historiespill bidra med konstruktivistisk læring og motivasjon?	79
Oppsummering og konkluderende tanker	83
Hvordan forholdt lærerne seg til digital spillkompetanse som mulig historiedidaktisk verktøy?	83
Konstruktivistisk læring og motivasjon gjennom et digitalt historiespill.....	84
Veien videre	85
Forkortelser	86
Nettsider og programvare	86
Bilder	87
Litteratur	88
Vedlegg	91
Vedlegg A: Intervjuguide	91
Vedlegg B: Spørreundersøkelse	94

Innledning

Bakgrunn og kontekst for studien

Den teknologiske utviklingen som dagens undervisere i grunnskolen står ovenfor, gjør tilpasninger av undervisningsopplegg basert på elevenes skiftende læringsbehov mer utfordrende. Samtidig er det viktig å påpeke at oppgaven med å undervise i historie på grunnskolenivå handler om å formidle samfunnets fortid og verdier til generasjonene som kommer etter. Som lærer i samfunnsfag gjennom 12 år har jeg gjennom erfaringer og observasjoner i klasserommet forsøkt å identifisere faktorer som kan bidra innenfor dette fagfeltet. Balansen mellom å engasjere elevene og samtidig beholde faglig substans gjør at historiedidaktikken settes under press.

Problemstillingen min utforsker bruken av digital spillkompetanse som et historiedidaktisk verktøy. En viktig observasjon som har kommet frem i min forskning, er den begrensede oppmerksomheten som er viet til dette emnet i ledende norske pensumbøker innen historiedidaktikk. En kort gjennomgang av flere aktuelle pensumbøker har vist at både spill og annen digital kompetanse blir beskrevet i begrenset grad. Dette har viktige implikasjoner for hvordan digital spillkompetanse blir forstått og implementert i historieundervisningen i Norge. Erik Lund peker på flere forhold som for eksempel tekniske utfordringer og tidsbruk (Lund, 2020, s. 126). Lise Kvande og Nils Naastad beskriver at spillmediet eksisterer, men legger ikke ved noen utdypende beskrivelse (Kvande & Naastad, 2013, s. 82-83). I tillegg beskriver Ola Svein Stugu at historikere har store problemer med å ta stilling til dataspill eller andre former for spill (Stugu, 2016, s. 143). Ludmilla Jordanova viser til flere ulike faktorer ved digital historie, men også her er delen om historiespill begrenset og problematisert (Jordanova, 2019, s. 243).

Denne oppgaven har som mål å undersøke potensialet som ligger i å anvende digital spillkompetanse som et verktøy innenfor historieundervisningen i grunnskolen. Gjennom å utforske hvordan moderne digitale historiespill kan brukes som en didaktisk tilnærming, ønsker jeg gjennom denne oppgaven å belyse hvordan dette kan påvirke elevenes forståelse av historiske begivenheter, samt deres grad av engasjement i faget.

Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstilling:

Hvordan forholder lærere seg til digital spillkompetanse som mulig historiedidaktisk verktøy og kan bruken av digitale historiespill påvirke historiebevisstheten til elever?

Det vil være et fokus på å vurdere både lærerens rolle som veileder og tilrettelegger for læring, samt elevenes rolle som aktive deltakere i sin egen utdanning. Ved å grundig analysere empiriske data og drøfte funnene i lys av relevant teori, ønsker jeg gjennom denne studien å bidra med innsikt som kan veilede utviklingen av mer engasjerende og aktuelle undervisningsmetoder innenfor historiedidaktikken.

Det synliggjøres gjennom resultatkapitlene at lærerne på ulikt vis forstår digital spillkompetanse som et historiedidaktisk verktøy i undervisningen. Elevene viser gjennom en spørreundersøkelse at digital spillkompetanse er viktig for bruken av digitale historiespill. Elevenes interesse for faget øker gjennom bruken av digitale historiespill. Et viktig moment er at elevene påpeker viktigheten av lærerens digitale spillkompetanse. Ved fravær av digital spillkompetanse oppstår det usikkerhet rundt gjennomføringen. Dette påvirker igjen utbyttet av undervisningen i faget og elevenes utvikling av historiebevissthet.

Samfunnsfaget i grunnskolen skal åpne opp for diskusjon, deltakelse og refleksjoner. Innenfor en tematikk skal elevene forstå både fortid, nåtid og fremtid. I tillegg er det at elevene kobler disse tre tidsdimensjonene sammen og forstår hvorfor de er gjensidig avhengig av hverandre. Det er i dette handlingsrommet at historiebevisstheten kan gis næring av elevers interesse for faget. Malin Saabye beskriver i forordet til Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) at formålet med fagfornyelsen er *«at det elevene skal lære er relevant og fremtidsrettet. Læreplanene skal gjøre elevene bedre i stand til å møte og finne løsninger på dagens og framtidens utfordringer. Dybdeløring, kritisk tenkning, etisk bevissthet, refleksjon og kreativitet er noen viktige stikkord»* (Saabye, 2019, s. 3).

Fagfornyelsen vektlegger digitalt medborgerskap, digitale ferdigheter og bruk av digitale verktøy innenfor flere fag, men særlig innenfor samfunnsfaget (Saabye, 2019, s. 49). Marthe Blikstad-Balas viser gjennom en undersøkelse at digitale spill er utbredt blant ungdom (Blikstad-Balas, 2016, s. 51). Undersøkelser gjennomført av Statistisk Sentralbyrå viser at over 80 % av gutter og 75 % av jenter spiller et eller flere spill i løpet av et døgn (SSB, 2015). Andrew Elliott og Matthew Kapell viser til at digitale historiespill kan ha et potensiale for læring i historie (Elliott & Kapell, 2013). Begrepet «public history» beskrives av Jordanova som historie utenfor klasserommet, herunder spill, bøker, filmer og museer (Jordanova, 2016, s. 130-131). Elever opplever historie gjennom digitale historiespill på egen hånd, gjennom det som omtales som «serious games», altså spill som ikke kun er designet til undervisningsformål. Fra et didaktisk perspektiv vil det derfor være interessant å studere hvilken effekt slike spill vil ha i en styrt undervisningssituasjon. Et sentralt spørsmål ville da være hvordan digitale historiespill kan anvendes i historieundervisning for å eventuelt styrke elevenes læring. Dette tilsier at man bør sette søkelyset på de digitale verktøy som elever og lærere bruker, og hvordan de forstår bruken av for eksempel historiske dataspill i historieundervisningen. J.H Skaug, Tobias Staaby, Husøy og Odin Nøsen beskriver «game literacy» som spillkyndighet på norsk (Skaug et al., 2020, s. 29). En form for kyndighet eller kompetanse innenfor bruken av historiske dataspill som mange ungdommer mestrer, kan dermed være interessant å forske mer på. Innenfor læringsteori vil fokuset for det didaktiske opplegget omhandle kognitive og sosiale perspektiver på konstruktivistisk læring og motivasjon. Innenfor denne tematikken blir Jean Piaget og Lev Vygotsky teoretikerne som danner grunnlaget for diskusjonen.

Forskningsspørsmål som besvares i løpet av denne masteroppgaven er:

Hva innebærer historiebevissthet for historiefaget og hvordan kan det praktiseres i klasserommet?

Kan et digitalt historiespill bidra med konstruktivistisk læring og motivasjon?

Hvilke praktiske og erkjennelsesmessige forståelser har lærere rundt bruken av digital spillkompetanse som et historiedidaktisk verktøy?

Mål og avgrensning av studien

Gjennom å utforske hvordan digital spillkompetanse kan integreres i historieundervisningen, tar denne oppgaven for seg mulighetene teknologien gir for å skape et læringsmiljø som fremmer dypere engasjement og forbedret historiebevissthet blant elevene. Det blir viktig å avgrense oppgaven og diskutere de viktige begrepene som problemstillingen min fokuserer på. Som en del av denne avgrensningen vil følgende begreper belyses:

I denne oppgaven refererer «historiedidaktisk verktøy» til metoder, ressurser og pedagogiske tilnærminger som lærere benytter seg av i undervisningen av historie i grunnskolen. Valget av didaktiske strategier, læremidler og teknologiske verktøy som brukes med et mål om å fremme læring av historieforståelse, inkluderes innenfor denne avgrensningen.

«Digital spillkompetanse» innebærer lærernes evne til å forstå, bruke og vurdere digitale historiespill som pedagogisk verktøy. I denne masteroppgaven omfatter det evnen til å navigere i spill, forstå spillmekanikker, tolke spillnarrativer, evnen til å kritisk vurdere digitale spill i en pedagogisk kontekst og det tekniske aspektet med hardware/software. For elevenes del innebærer digital spillkompetanse i all hovedsak evnen til å forstå spillmekanikk og tolke spillnarrativer.

«Historiebevissthet» viser i denne sammenhengen til elevers evne til å være bevisst på historiske hendelser, utviklinger og sammenhenger. Dette inkluderer evnen til å analysere årsak-virkning-forhold, tolke ulike perspektiver og reflektere over historiens innvirkning på samfunnet. Bruken av digitale historiespill kobles til elevens engasjement, motivasjon og nysgjerrighet knyttet til studiet av historie. Dette måles gjennom lærernes syn på elevenes villighet til å delta i historieundervisningen, utforske historiske emner og delta aktivt i læringsprosessen, samt resultater fra spørreundersøkelsen rettet mot elevene.

Teoretisk rammeverk

I dette avsnittet vil jeg presentere det teoretiske rammeverket som danner grunnlaget for forskning om bruken av digital spillkompetanse som et historiedidaktisk verktøy i grunnskoleundervisningen. Dette rammeverket fungerer som en veileder for hvordan man skal tilnærme seg masteroppgaven og hjelper til med å forstå tematikken. Det teoretiske rammeverket bygger på flere momenter, inkludert historiedidaktikk, spillpedagogikk, og digital læring. Disse områdene gir nødvendig innsikt for å forstå hvordan digitale historiespill i historieundervisningen påvirker elevenes historiebevissthet og læring i både positiv og negativ forstand. Et viktig moment omhandler hvordan man bør jobbe med selve begrepet historiebevissthet, når det ofte går på bekostning av formidling av sentrale faktakunnskaper (Lund, 2016, s. 17).

Teorier om spillbasert læring og spilldesign vil fremheves for å forstå hvordan digitale historiespill kan benyttes for å oppnå pedagogiske mål. Videre inkluderes teorier om digital kompetanse og teknologibruk i grunnskoleutdanningen, da dette er relevant for å vurdere hvordan lærere og elever kan utvikle den nødvendige kompetansen som er viktige for å kunne benytte seg av digitale historiespill i undervisningen. Dette teoretiske rammeverket er fundamentet for den videre forskning og hjelper til med å formulere hypoteser, samt å analysere og tolke relevante funn i en teoretisk sammenheng.

Historiedidaktikk og undervisning i historie

Historiedidaktikk, studiet av hvordan historie blir undervist og lært har ifølge Stephan Levesque og Penny Clark blitt delt opp i fire tradisjoner (Levesque & Clark 2018, s 119 – 148). Disse fire tradisjonene, den engelsk, den tyske, den kanadiske og den amerikanske kan deles inn i to retninger. Den angloamerikanske og den tysk-nordiske. Disse to grupperingene har utviklet unike tilnæringer til historiedidaktikk og historieundervisning, og de har også bidratt til forståelsen av begrepet historiebevissthet på forskjellige måter.

For å forstå hvor denne masteroppgaven plasserer seg i forhold til de ulike retningene blir det viktig å presentere en sammenligning som utforsker de sentrale prinsippene og tilnærmingene til historiedidaktikk og historiebevissthet i den tysk-nordiske og den angloamerikanske konteksten. Jan Frode Hatlen (2020) viser til at disse to retningene ikke utelukker hverandre – snarere tvert imot. Hovedskillet ligger ifølge Hatlen på hva de fokuserer på.

Den tysk-nordiske historiedidaktikkens fokus på eleven handler mer om hvordan eleven kan bli bevisst på sin plass i historien (forholdet til fortiden, nåtiden og fremtiden), mens den angloamerikanske tilnærmingen handler mer om hvordan faget historie svarer på spørsmål, forholder seg til kilder og tekst, og hvordan man lykkes med faget (Hatlen, 2020, s. 15)

I Vest-Tyskland, særlig etter andre verdenskrig, var historiedidaktikken preget av en sterk vektlegging av nasjonal identitet og erindringskultur. Undervisningen i historie hadde som mål å bygge opp en kollektiv forståelse av nasjonens historie og dens rolle i verdenshistorien (Stugu, 2008, s. 60). Det som i denne oppgaven blir omtalt som tysk-nordisk historiedidaktikk har sitt utspring fra denne tilnærmingen som oppstod i Vest-Tyskland på 1970- og 1980-tallet (Lund, 2006, s. 18). Viktige elementer i tysk-nordisk historiedidaktikk inkluderte erindringer om nasjonal fortid. Utgangspunkt i daværende Vest-Tyskland var at skolefaget skulle bidra med å bygge opp et nytt tysk demokrati (Lund, 2006, s. 32). Det var dermed et fokus på nasjonal historie med en lokal tilnærming i historieundervisningen. Elever skulle lære om nærmiljøets historie og dermed forstå sin rolle i en større nasjonal fortelling, såkalt «politische Bildung». Elevene skulle aktivt delta i diskusjoner og refleksjoner rundt historiske hendelser for å fremme historiebevissthet og kritisk politisk dannelse (Lund, 2006, s. 32).

Historiemedvit eller «Geschichtsbewusstsein» beskrives av Stugu som en blanding av forestillinger om fortiden, forståinger av samtiden og forventninger om fremtiden (Stugu, 2008, s. 18). Kritisk dannelse forstås av blant annet Kvande og Naastad som «*empirisk kunnskap, kombinert med analytiske redskaper for å vurdere denne kunnskapen, er avgjørende elementer for å kunne oppdra elevene til kritisk dannelse*» (Kvande & Naastad, 2013, s. 74). Dannelse vil også være et element som elevene tar med seg ut av klasserommet. Jeffrey D. Nokes beskriver at valgene rundt undervisningsformer og fokusområder som tas av læreren i klasserommet påvirker andre arenaer enn bare skolen (Nokes, 2010, s. 516).

I den angloamerikanske tradisjonen, spesielt i USA og Storbritannia, er historiedidaktikken rettet mot å fremme kritisk tenkning, ferdighetsutvikling og å utforske multiple perspektiver (Lund, 2006, s. 16-18). Historieundervisning i disse områdene søker å utvikle elevenes analytiske evner og evnen til å forstå komplekse historiske sammenhenger.

Historiedidaktikken legger vekt på utviklingen av elevenes kritiske tenkning og evne til å evaluere kilder, tolke hendelser og stille spørsmål ved etablerte narrativer (Wineburg, 2010, s. 81-83). Undervisningen tar sikte på å inkludere flere perspektiver, inkludert minoritetsstemmer og ulike historiske synspunkter, for å gi en mer nyansert forståelse av historien (Wineburg, 2010, s. 90-91). I tillegg fokuserer historiedidaktikken i den angloamerikanske retningen på å utvikle ferdigheter hos elevene. Dette gjelder også ferdigheter som kildekritikk, forskning og skriving som kan være relevante utover selve historiefaget. Eksempler på slike ferdigheter kan være historisk empati. Historisk empati kan

ifølge Hatlen kobles sammen med historisk literacy (Hatlen, 2020, s. 39). Med et utgangspunkt i den angloamerikanske historiedidaktiske retningen forstås historisk literacy som «å ha evnen til å uttrykke kunnskaper om verden kombinert med en forståelse av historiske narrativer» (Hatlen, 2020, s. 31). Historisk empati blir av Hatlen definert som læren om «hvordan fortidens mennesker så sin verden til ulike tider, og hvorfor de handlet som de gjorde» (Hatlen, 2020, s. 39). Keith C Barton og Linda S Levstik beskriver historisk empati gjennom en affektiv tilnærming; «with and about people from the past, to be concerned with what happened to them and how they experienced their lives» (Barton & Levstik, 2004, s. 207-208). De understreker at historisk empati ikke er en enkel oversettelse av moderne verdier og synspunkter til fortiden, men snarere en inngående forståelse av hvordan historiske aktører opplevde verden rundt seg. Historisk empati er ifølge Tyson Retz et begrep som har ulik betydning innenfor ulike fagfelt (Retz, 2018, s. 57). Dette var utgangspunktet før empati ble koblet til begrepet «re-enactment» og fikk innpass på 1980-tallet gjennom å bli definert som avgjørende for en dypere historisk forståelse (Retz, 2018, s. 61). Gjennom gjenskapning via en representasjon av en historisk hendelse, konstruerer man ifølge Retz en «*empathic rethinking of the past*» (Retz, 2018, s. 73). Selv om Retz peker på viktige momenter, er det ifølge Jason Endacott og Sarah Brooks viktig å inkludere flere faktorer som de presenterer gjennom følgende modell:

(1) an updated dual-dimensional cognitive-affective conceptualization of historical empathy that differentiates historical empathy from exclusively cognitive or affective modes of inquiry, and (2) a corresponding instructional model for cultivating historical empathy through historical contextualization, cognitive perspective taking, and affective connection to historical figures (Endacott & Brooks, 2013, s. 42).

Endacott og Brooks vektlegger dermed at man både må ta hensyn til flere aspekter enn kun den affektive eller kognitive koblingen til for eksempel en historisk figur, men også at man må kunne plassere det kognitive perspektivet og den affektive koblingen til historiske figurer inn i en kontekst. De omtaler det som en korresponderende instruksjonsmodell som dermed tar hensyn til flere faktorer. Denne modellen blir drøftet opp mot andre teorier om historisk empati i drøftingsdelen av oppgaven.

Sentrale teorier og tilnærminger innen historiedidaktikk

Den norske historiedidaktikeren Erik Lund og danske Bernad Eric Jensen er teoretikere som representerer de to ulike tilnærmingene med forskjellige teorier om historiefagsdidaktikk og historiebevissthetsdidaktikk. Enkelt forklart kobles historiefagsdidaktikk til den angloamerikanske forskningsbaserte retningen, mens historiebevissthetsdidaktikken kobles til den tysk-nordiske retningen. Denne masteroppgaven har en tverrfaglig tilnærming som trekker på elementer fra både den angloamerikanske og tysk-nordiske retningen innen historiedidaktikk for å utforske bruk av digital spillkompetanse som et didaktisk verktøy.

Lund påpeker at elever som er historieløse kun ser på dagen i dag som den eneste virkelighet. De lever dermed i et noe Lund omtaler som et «samtidsfengsel». Anne Eriksen beskriver elementer ved historiebevissthet og faren for historieløshet i fremtiden. Hun argumenterer for at elever som ikke er historiebevisste kan utvikle historieløshet og dermed ikke evner å koble sammen viktigheten av tidsdimensjonene og de elementene som kobler sammen fortid, samtid og fremtid (Eriksen, 1999, s. 9). Det gamle historiebevissthetsbegrepet som skal gi elevene muligheten til å se bak i historien, er ikke det som begrepet som defineres i læreplanene og Lund viser til at det er en «radikal omdefinering av begrepet» (Lund, 2016, s. 23). Jensen viser gjennom dette sitatet til hvordan begrepet historiebevissthet, slik det fremstilles i norske læreplaner, har endret fokus.

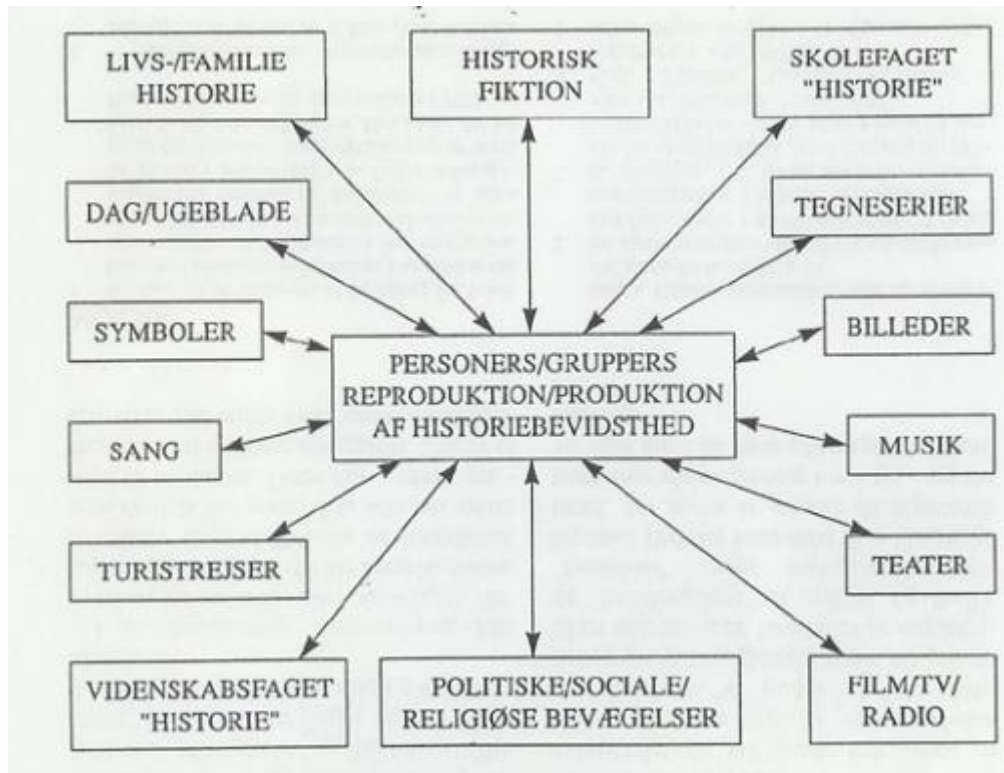
Historiebevidsthed tager afsæt i det forhold, at fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som et sæt forventninger. Begrebet retter altså opmærksomheden mod det menneskelige eksistensvilkår, at i en levet nutid indgår der altid såvel en erindret fortid som en forventet fremtid. Det referer følgelig til hele det samspil, der findes mellem menneskers fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning. Og det samspil går så at sige begge veje. Menneskers fortolkning af fortiden sætter sit præg på deres forståelse af nutiden og forventninger til fremtiden. Men også det omvendte er tilfældet: Sker der betydelige ændringer i ens samtidsforståelse og fremtidsforventninger, virker det som regel tilbage på fortidsfortolkningen (Jensen, 1996, s. 5-6).

Lund påpeker også viktigheten av samspillet mellom tidsdimensjonene og at ingen er historieløse når dette samspillet blir en del av regnestykket (Lund, 2016, s. 24).

Historiebevisstheten kan ikke isoleres til kun å gjelde fortiden. Kunnskap om fortiden skal bidra til å skape interesse for det som skjer i nåtiden og eventuelt hva vi ønsker i en gitt fremtid. Store endringer i samtiden, slik som krig og konflikter påvirker elevens samtidsforståelse og endrer samtidig hvilke forventninger de har for fremtiden. Det utløser også et økt behov for å innhente historisk kunnskap og motivere elever til å arbeide for en dypere historisk forståelse.

Bernard Jensens åpne skalamodell kan være en nyttig tilnærming for å avdekke om elevene utvikler historiebevissthet gjennom digitale historiespill. Denne modellen tar sikte på å evaluere elevenes forståelse og oppfatninger på en mer åpen måte, og den gir rom for å fange opp kvalitative aspekter av deres historiebevissthet (Jensen, 1994, s. 88). Gjennom å stille åpne spørsmål til elevene om deres opplevelser med Assassin`s Creed: Valhalla Discovery tour, håper jeg å avdekke om spillet har påvirket deres forståelse av historie. I tillegg vil jeg be dem om å reflektere over hva de har lært. Elevene blir bedt om å reflektere rundt enkelte historiske hendelser, figurer eller perioder de har kommet over i spillet og hvordan disse er blitt presentert. Dette kobles direkte på kildearbeidet gjennom en evaluering av kilder og ulike perspektiver. Elevene blir bedt om å svare på hvorfor spillet presenterer ulike perspektiver og tolkninger av historiske hendelser, og hvordan dette har påvirket deres oppfatning av fortiden. I tillegg sammenligner elevene sine erfaringer med digitale historiespill med andre læringsmetoder de har benyttet i historieundervisningen. Ved å bruke Bernard Jensens åpne skalamodell på denne måten kan jeg få et mer helhetlig bilde av hvordan digitale historiespill påvirker elevenes historiebevissthet. Dette gir rom for å fange opp både deres subjektive opplevelser og mer konkrete læringsutbytter knyttet til historieundervisningen. Lund viser til viktigheten av å godta og bygge på den historiebevisstheten som elevene danner utenfor skolen. Hvordan historie blir brukt av alle mennesker utenfor selve vitenskapsfaget har stor betydning for deres dannelse av historiebevissthet (Lund, 2006, s. 33).

Bilde 1.1: Den åpne skalamodellen (Jensen, 1994, s. 88)



Formålet med historiefaget og hvordan fagfornyelsen påvirker arbeidet med kompetansemål, må også inkludere en diskusjon rundt begrepet historisk kunnskap. Lund peker på konflikten mellom «all teorien» som viser til målområdet «historieforståelse og metoder». Flere representanter fra historiemiljøet valgte å ta avstand fra forslaget til innholdet i fagfornyelsen som etter deres syn utelot mye av det realhistoriske perspektivet. Med realhistorie menes fokuset på faktakunnskaper rundt sentrale personer og hendelser, også definert som kunnskap i historie (Lund, 2020, s. 18). Kampen mellom vite-at, og vite-hvordan kunnskap blir et viktig moment videre i denne oppgaven da elever ofte må «gjøre historie» selv for å kunne oppnå økt kunnskap og historiebevissthet. Levesque beskriver dette på følgende vis: «...*the acquisition of substantive knowledge of the past (facts, dates, events) becomes only a prerequisite to meaningful historical understanding in the same way basketball or hockey players need some knowledge of the game (rules, strategies, statistics) to be able to perform*

and ultimately become skilled at it» (Lévesque, 2006, s. 68). Oppsummert vil dette si at elever må utsettes for en kombinasjon av undervisningsverktøy som tilfører rett mengde vite-at kunnskap, for å videre kunne utvikle vite-hvordan kunnskapen til elevene. I forhold til denne oppgaven blir historisk kunnskap, slik den defineres av Lund og Levesque viktig å koble opp mot elevenes hverdag. Gjennom å undersøke arenaer som spillverdener med historisk innhold, kan elevene bli mer oppmerksomme på tidsdimensjonene, og hvordan de blir påvirket av historien og bidrar med å påvirke historien. Skaug viser til at dataspill, herunder digitale historiespill kan *«være en del av våre omgivelser, enten som en artefakt vi kan se på og interagere med, eller det kan være snakk om omgivelsene i et spill, med virtuelle miljøer, landskap, hus og gjenstander, eller til og med ytringene til virtuelle karakterer i dataspill»* (Skaug et al., 2020, s. 66). Jensen peker på «computerspil» i sin modell om *«personers/gruppers fortidsbruk»* (Jensen, 2010, s. 9).

Bilde 1.2: Personers/gruppers fortidsbruk (Jensen, 2010, s. 9)



Ifølge Jensen er historie det historien brukes til, og at man danner historiebevissthet gjennom å erindre om en bestemt fortid eller flere forskjellige fortider. Et digitalt historiespill kan bidra til å skape nye affordanser, også forstått som nye måter å handle og skape mening av en tidsperiode det ellers ikke ville vært mulig å besøke. Elevene som erindrer om vikingtiden gjennom å interagere med disse virtuelle miljøene, husene, gjenstandene og karakterene, bedriver fortidsbruk slik som Jensen beskriver det i sin modell om personer eller gruppers fortidsbruk.

Historieundervisning i samfunnsfaget

I norske læreplaner defineres historisk empati og historiebevissthet som deler av samfunnsfagets fire kjerneelementer. Historisk empati plasseres under kjerneelementet «samfunnskritisk tenkning og sammenhenger» og historiebevissthet under «identitetsutvikling og felleskap». Elevene skal ifølge læreplanen kunne mestre disse kjerneelementene:

Elevene skal forstå sammenhenger mellom geografiske, historiske og nåtidige forhold og hvordan disse forholdene hver for seg og sammen har påvirket og påvirker mennesker og samfunn. Elevene skal få innsikt i den gjensidige påvirkningen mellom natur og samfunn. De skal se hvordan utviklingen i fortiden var preget av både brudd og kontinuitet og hva som bidro til endringer, samt utvikle historisk empati (Saabye, 2019, s. 47).

Elevene skal få innsikt i hvordan mennesker utvikler identitet og tilhørighet, og hvordan de samhandler med andre. De skal forstå hvorfor mennesker søker sammen i samfunn, og hvordan identitetsutvikling og fellesskap påvirkes av geografiske, historiske og nåtidige forhold. Det innebærer ulike perspektiver på hva et godt liv kan være, og at elevene utvikler både historiebevissthet og handlingskompetanse ved å forstå seg selv med en fortid, nåtid og framtid (Saabye, 2019, s. 47).

Elever og ungdom er ikke faghistorikere, og ifølge Jensen blir deres grad av historiebevissthet av faghistorikere kritisert for å være på grensen til historieløshet. Dette er et perspektiv som Jensen påpeker havner under forskjellen mellom hva historie er for faghistorikere som fra deres ekspertvinkel kritiserer «lægfolk» for deres manglende historieinteresse (Jensen, 2010, s. 48). Det blir derfor viktig å benytte seg av verktøy innenfor historieundervisningen som møter elevene på deres egne arenaer. Ifølge Stugu har en av de store utfordringene for lærerutdanningene vært å finne metoder som integrerer historiebevissthet i den daglige undervisningen (Stugu, 2008, s. 128). Dette utsagnet støttes også opp av May-Britt Ohman Nielsen (Nielsen et al., 2003). Fagfornyelsen (LK20) viser til at det er et skoleansvar å lære opp elevene til å forstå at de er en del av historien og at de bidrar med å skape historie.

Gjennom arbeid med bevisstgjøring om sin egen rolle i samfunnet og hvordan de kan lære av fortiden gjennom varierte arbeidsmetoder, argumenterer læreplanene for samfunnsfag at historiefaget er et nødvendig fag for å sikre denne forståelsen hos elever og ungdom (Saabye, 2019, s. 46). Et kompetansemål som er sentralt i dette arbeidet er å «*drøfte hvordan framstillinger av fortiden, hendelser og grupper har påvirket og påvirker folks holdninger og handlinger*» (Saabye, 2019, s. 47-48).

Læringsteorier blir sentrale elementer i hvordan man skal gå frem rent pedagogisk for å sikre nettopp denne forståelse hos elever og ungdom. En definisjon av læring knytter forståelsen av læring til «*relativt varige endringer i ytre adferd som et resultat av erfaring*» (Imsen, 2011, s. 49). Elevene må få erfaring som ikke kun er midlertidig påvirket, men heller varig endring til det positive gjennom positive tilbakemeldinger som overstiger de negative tilbakemeldingene. Denne fremstillingen havner under «behaviourisme», og selv om det er en interessant vinkling innenfor adferdsmodifikasjon, så vil det ifølge Imsen være mer nyttig å koble på kognitive læringsteorier når man forsker på temaer som hukommelse og andre sanser i bruk. Hvordan elever sanser, koder informasjon som de mottar og hvordan de kan hente fram denne informasjon er viktige pedagogiske elementer (Imsen, 2011, s. 50). Elever må klare å konstruere sin egen kunnskap og ikke kun overta ferdig definert kunnskap som faktakunnskap. Innenfor kognitiv konstruktivisme refereres det ofte til Jean Piaget og viktigheten av å skape en nysgjerrighet for det nye historiefaglige stoffet som elever undervises i. Ifølge Piaget er det ikke memorering, men mening og forståelse som er målet med opplæring (Imsen, 2011, s. 51).

En sentral teoretisk tilnærming som kaster lys over betydningen av støtte i læringsprosessen, er Lev Vygotskys konsept om den proksimale utviklingssonen. Terje Ogden viser til at Vygotsky hevdet at læring ikke bare er et individuelt anliggende, men at den skjer i samhandling med andre, spesielt kompetente veiledere eller jevnaldrende (Ogden, 2004, s. 160). Den proksimale utviklingssonen representerer gapet mellom hva en elev kan oppnå gjennom for eksempel selvstudier, og hva de kan oppnå med støtte fra en lærer eller en veileder.

Jerome Bruner utvider Vygotskys ideer gjennom sin teori om «scaffolding», eller stillasbygging på norsk. Scaffolding handler om å gi gradvis støtte til elever mens de arbeider med komplekse oppgaver eller konsepter. Veilederen tilpasser støtten til elevens nåværende nivå av forståelse, og over tid reduseres støtten gradvis etter hvert som eleven blir mer selvstendig og kompetent (Ogden, 2004, s. 163). Slik hjelp tilpasset den proksimale utviklingssonen kan være avgjørende for å styrke elevenes læring og oppmuntre dem til å utforske og forstå komplekse emner innenfor historieundervisningen i samfunnsfaget.

Denne koblingen mellom Vygotskys utviklingszone og Bruners scaffolding understreker viktigheten av sosial interaksjon, veiledning, og tilpasset støtte i læringsprosessen, noe som vil være relevant for å forstå hvordan digitale spillkompetanse kan utvikles og styrkes i historieundervisningen. Nicola Whitton påpeker at den mest vanlige måten å måle om læring virkelig har skjedd er gjennom «*the development of measurable and observable performance indicators or learning outcomes, which are assessed in relation to a taxonomy of educational objectives*» (Whitton, 2014, s. 13). Hun viser videre til Blooms taksonomi som et eksempel på hvordan man som lærer kan måle elevs læring. Dette ville være fruktbart å inkludere i en større sammenligning med flere klasser hvor eksempelvis en eller flere klasser bruker digitale historiespill som metode i undervisningen, mens andre klasser eksempelvis benytter seg av historiske filmer eller bøker med de didaktiske verktøyene de metodene krever.

Digitalisering av læring

Ludvigsen-utvalget, ledet av professor Øystein Gilje Ludvigsen, var ansvarlig for utarbeidelsen av NOU 2015:8 rapporten «Fremtidens skole». Dette utvalget ble opprettet for å vurdere utviklingen av grunnsopplæringen i Norge. Rapporten ga et viktig innblikk i hvordan digitalisering påvirker utdanningssystemet, og den la vekt på at digital teknologi har et potensiale innenfor arbeidet med læringsprosesser. Utvalget hevdet at digitale verktøy og ressurser kan tilby en mer tilpasset og variert læringsopplevelse som kan engasjere elever på

nye måter. Videre ble det understreket at digitalisering ikke bare handler om å introdusere teknologi i undervisningen, men å transformere pedagogiske metoder for å støtte elevenes læring (Regjeringen, 2015). Denne rapporten er viktig for konteksten til denne masteroppgaven, da den fremhever den betydningsfulle rollen digital teknologi kan spille i å berike undervisningen og fremme læring, inkludert forståelsen av digitale spillkompetanse som et historiedidaktisk verktøy.

Regjeringen Solberg lanserte en betydelig satsing på dataspill gjennom «Spillerom – Dataspillstrategi 2020-2022», utgitt av Kulturdepartementet i 2019. Denne strategien markerte en viktig anerkjennelse av dataspill som en betydelig kulturell og kreativ næring, samtidig som den understreket dataspillenes potensial som pedagogiske verktøy. Strategien hadde som mål å støtte utviklingen av dataspillsektoren i Norge og fremme digital kompetanse og innovasjon (Kulturdepartementet, 2019). Dette initiativet kan sees som en del av en bredere nasjonal innsats for å utnytte potensialet i digitale spill.

Begrepet digital kompetanse beskrives av Anders Kluge som et begrep som er i endring. *«Utviklingen fra å formulere dette som digital kompetanse i Kunnskapsløftet fra 2006 til det som nå kalles digitale ferdigheter, kan også illustrere hvordan teknologien har blitt mer tilgjengelig og enklere i bruk. Det illustrerer også hvordan det digitale ikke lengre regnes som en separat kompetanse, men heller som en ferdighet elevene skal tilegne seg som en del av sitt repertoar»* (Kluge, 2021, s. 21). Dette inkluderer ikke bare teknisk ferdighet, men også evnen til å forstå, tolke, vurdere og anvende digitale verktøy og informasjon på en kritisk og hensiktsmessig måte. Samfunnsfaget i grunnskolen legger opp til mye arbeid som krever slike ferdigheter (Saabye, 2019, s. 49).

Elevers digitale kompetanse som «digital natives» (Prensky, 2001, s. 1-6), er også av stor betydning, da den påvirker deres evne til å bruke digitale historiespill som en metode for læring. Dette inkluderer deres evne til å navigere i spill, forstå spillmekanikker og regler, samt trekke meningsfulle historiske sammenhenger fra spillopplevelsen. Selve begrepet «digital natives» er interessant å diskutere i lys av funnene som Siri Wieberg Klausen avdekket i sine analyser gjennom arbeidet med hennes avhandling. Hun viser til at myndighetene gjennom

sine utdanningsdokumenter refererer til ungdom som digitalt kompetente, men at lærerne hun intervjuet hadde utsagn som hun velger å oppsummere med dette sitatet «*Flere av lærerne forteller sågar om at de møter elever som har det de betegner som «digital angst» selv blant dagens generasjon unge; selv om myndighetene benevner dem som «digitalt innfødte»*» (Klausen, 2020, s. 185). Blikstad-Balas påpeker også dette og refererer til flere undersøkelser som viser at «*merkelappen digital natives er sterkt generaliserende og sterkt misvisende*» (Blikstad-Balas et al., 2020, s. 154). Elever føler seg nok trygge på det som Kluge betegner som uformell læring, altså den læringen som foregår utenom de faste og formelle rammene i regi at skoleverket (Kluge, 2021, s. 26). Noe som plasseres under uformell læring er gaming og gamification som beskrives av flere, blant annet Skaug som et element i spillingen med søkelys på regler og mekanikker, altså at man forsøker å bli så god i spillet at man overgår de man spiller med eller mot (Skaug et al., 2020, s. 46).

Læreres digitale kompetanse er avgjørende for deres evne til å benytte seg av digitale historiemetoder, inkludert digitale historiespill i undervisningen. Lærere ble i 2001 av Prensky betegnet som «digital immigrants» (Prensky, 2001, s. 1-6). Han utdyper dette gjennom å beskrive forskjellen på å vokse opp med digital teknologi fra småbarnsalder, og hvordan mange voksne lærere blir immigranter som blir nødt til å tilpasse seg digitale endringer. Dette innebærer å kunne navigere i digitale plattformer, forstå hvordan digitale spill fungerer, og evaluere kvaliteten på digitale historieressurser. Videre må lærere være i stand til å veilede og støtte elevene i å utvikle deres digitale kompetanse for å kunne dra nytte av slike ressurser. For å skille mellom kompetanse og ferdigheter argumenterer Kluge på følgende vis:

Kompetanse er mer operativ enn kunnskap og dreier seg om hvordan vi velger å ta i bruk kunnskaper og ferdigheter. Vi vil bruke det om å ha kompetanse til noe. Det vil inkludere å bruke relevant kunnskap og ferdighet til å løse et problem eller en oppgave. Viktig her er relevanskriteriet som ligger i kompetansebegrepet, det å kunne vurdere i hvilke sammenhenger man bør benytte seg av de forskjellige typer kunnskap og ferdigheter man besitter (Kluge, 2021, s. 29)

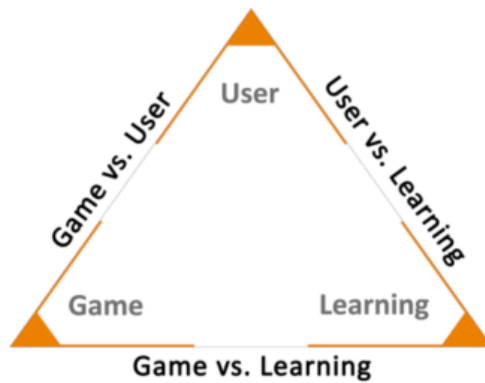
Senter for IKT i utdanningen har gjennom å utvikle et rammeverk som tar for seg flere kompetanseområder, definert hva en lærer trenger av digital kompetanse for å bli kompetent innenfor PfdK (Kelentrić et al., 2017, s. 6). PfdK eller profesjonsfaglig digital kompetanse havner under videreutdanningstilbud som lærere kan søke på etter avtale med arbeidsgiver (Utdanningsdirektoraktet, 2023). Målet er at lærere etter endt utdanning kan «*kombinere ulike didaktiske metoder med digital teknologi, digitale læremidler og læringsressurser på en nyskapende og kreativ måte for å skape varierte og tilpassede læringsaktiviteter*» (Kelentrić et al., 2017, s. 10). Læreren skal innenfor området «fag og grunnleggende ferdigheter» kunne «*kan anvende digital teknologi, læremidler og læringsressurser for å oppnå fagenes kompetansemål og sikre faglig progresjon*» (Kelentrić et al., 2017, s. 7). Området «skolen i samfunnet» viser til at læreren kan anvende digitale læremidler som bidrar med å utvikle elevens evne til problemløsning gjennom kreativitet og innovasjon (Kelentrić et al., 2017, s. 8). Kluge påpeker at det er sentralt at skolen og lærere blir veiledere for å hjelpe elevene å skille mellom god og dårlig informasjon (Kluge, 2021, s. 28). Relevant kunnskap og ferdighet er viktige momenter som elevene må læres opp i. Selv om mange lærere er annerledes lært opp innenfor digital teknologi, så vil deres perspektiver bidra til en bredere forståelse av begreper som digital læring og spillpedagogikk.

Digitale verktøy i klasserommet og spillbasert læring

Thomas W Malone danner grunnlaget for diskusjonen om hva som gjør digitale verktøy morsomme, motiverende og engasjerende å lære gjennom (Malone, 1980, s. 162-169). Når det gjelder digitale verktøy, spesielt dataspill, mener Malone at de kan tilby en optimal balanse mellom utfordring og ferdighetsnivå. Når spillet er godt designet, gir det spilleren muligheten til å oppleve mestring og fremgang i tråd med deres ferdigheter, samtidig som det gir tilstrekkelig kompleksitet og utfordring for å holde dem engasjert. I sammenheng med denne oppgaven blir betydningen av «flow», herunder «gameflow» brukt i et analytisk perspektiv. Gjennom å analysere lærernes og elevenes utsagn om digitale historiespill med utgangspunkt i Penelope Sweetser and Wyeth Peta sin «gameflow» teori (Sweetser & Wyeth, 2005, s. 1-24), vil det være mulig å identifisere hvordan elevene opplever det å «gjøre historie» gjennom et digitalt spill. Det å være i flytsonen slik man ofte er i en spillsituasjon beskrives også i Mihaly

Csikszentmihalyis teori om «the flow state» (Csikszentmihalyi, 2008). Degens viser til sammenhengen mellom et digitalt spill, læringsmålene og i dette tilfellet eleven (Degens et al., 2015, s. 2). Bilde 1.3 illustrerer hvordan et spill plasserer eleven i en posisjon for læring, så lenge det er balanse mellom hva spillet presenterer, kompetansemålene og grad av utfordring i spillet. Blir spillet for vanskelig eller for enkelt blir det en ubalanse som hindrer eleven å oppnå en flytsone for læring (Degens et al., 2015, s. 2).

Bilde 1.3: Forholdet mellom dataspillet, læringsmålene og eleven



Håvard Vibeto som gjennom sin avhandling har satt et søkelys på den audiovisuelle romlige spillverden, mener at rent sensorisk blir en spiller påvirket av den spillverdenen spilleren deltar i.

Oppmerksomheten vil ofte være sentrert rundt den sensoriske opplevelsen av et digitalt audiovisuelt rom, en romlighet som trenger ut gjennom skjermen og omkranser spilleren i den virkelige verden. Virkingen kan til og med forskyve sansingen av det virkelige rom man sitter i (Vibeto et al., 2022, s. 122).

Elementer i spill som Assassin`s Creed føles ut som en simulering av noe som kunne vært ekte. Du trækker i snøen og hører den knitre under føttene dine. Vann lager lyder når du svømmer og du kan høre din egen karakter puste og anstrenge seg. Dette avhenger av om

lydene er ment som en del av det rommet du skal utforske, eller om det har en effekt på selve gameplayet (Vibeto et al., 2022, s. 125). Digitale spill som eksempelvis Assassin`s Creed vil bidra til at spillere ofte havner i flytsonen, samt glemmer tid og sted. Flere timer kan gå i en slik audiovisuell spillverden uten at man opplever det som kjedelig.

Tidligere forskning har handlet mye om spillbasert læring, gjenskaping av historiske lokasjoner og gamification. Flere av disse elementene drøftes i boken «Greek and Roman Games in the Computer Age» gjennom ulike vinklinger og perspektiver på bruken av historiske spill i undervisning (Thorsen, 2012). «*Studies such as Squire`s and McMichael`s stress the «learning by doing» aspect one may achieve by using by using gaming as a component in teaching»* (Thorsen, 2012, s. 191). Hatlen viser gjennom sine drøftinger rundt forskning på digitale spill som et undervisningsverktøy, at studiene av spill viser til viktigheten av «learning by doing». I sammenheng med denne masteroppgaven vil jeg koble dette til muligheten spill gir elevene til å «gjøre historie». Et annet spesifikt eksempel er intervjuer av studenter som krevde at de reflekterte rundt hva de lærte og ikke lærte gjennom å spille et spill. I dette tilfellet var spillet «Rome: Total War» (Thorsen, 2012, s. 178-179). Dette eksemplet vil bli koblet til hvordan elevene i min undersøkelse svarte om bruken av et digitalt historiespill i deres undervisning. Dette blir drøftet i kapitlet «*Kan bruken av digitale historiespill bidra med konstruktivistisk læring og motivasjon?»*.

En grundig drøfting av forskning på historiske spill er beskrevet av Esther Wright i artikkelen «Still playing with the past: History, history and digital games». Hun påpeker at «*it is increasingly difficult to argue that games do not deserve scholarly attention»* (Wright, 2022, s. 169). Gjennom dette utsagnet tar hun til ordet for at spill ikke blir tatt alvorlig av den lærde delen av historiesamfunnet, og at skrevne bøker og artikler blir prioritert. Denne koblingen mellom hva elever lærer av historie gjennom ulike metoder som spill, film og bøker blir en del av drøftingen til denne oppgaven.

Ifølge Skaug er det en svakhet med tidligere forskning som skaper et kunnskapshull innenfor hvordan lærere faktisk bruker dataspill i undervisningen, og hvilke pedagogiske og didaktiske valg de har vurdert før og under selve spillsesjonen. Dette avhenger også av hvilken grad

digital spillkompetanse har betydning for lærere og deres bruk av historiske spill. Det refereres til flere metastudier som forteller om positive effekter ved å benytte seg av spillbasert læring, men det legges ikke frem bevis for hva effekten kommer fra (Skaug et al., 2020, s. 34-35). James Paul Gee diskuterer forskjellene mellom en vanlig fortelling formidlet gjennom tekst og en fortelling formidlet gjennom et digitalt spill. Ifølge Gee er fortellinger i dataspill verken bedre eller verre enn fortellinger i bøker eller andre spill; de er bare annerledes (Gee, 2007, s. 81). Dette tolkes som at fortellinger i spill ikke nødvendigvis er dårligere, men at de tilbyr variasjon i hvordan historie læres gjennom fortellinger. Gee påpeker videre at det som er felles for fortellinger i dataspill og andre medier, er at de formes av en forfatter. En spilldesigner har i oppgave å formidle denne fortellingen gjennom spillet. Samtidig får spilleren, eller det som også kan omtales som leseren, muligheten til å ta valg som påvirker karakterens utseende basert på egne preferanser. Dette gir spilleren muligheten til å delta i handlingen og forme fortellingen, på lik linje med en leser av en bok (Gee, 2007, s. 79). Gee utdyper dette ved å referere til slike historier som «embodied stories», hvor historiene får en kroppslig dimensjon. Når man investerer følelser og engasjement i karakteren sin, oppstår en annen form for empati i løpet av en spillsesjon sammenlignet med lesing av en bok.

Johan Huizinga beskriver sin bok «Homo ludens : a study of the play-element in culture» at elementer som inneholder spill og lek har en mening. Altså at spill ikke kun er for underholdning, men også har med seg mange nyttige elementer som kan forstås som viktige for livskvaliteten. Han utdyper dette med å vise til at lek er gratis og dermed den erfaringen man får gjennom å leke er selve motivet for å gjennomføre leken (Huizinga, 1955, s. 8). Videre blir begrepet «magic circle» som Huizinga introduserte brukt som en forklaring på hva som skiller et spill fra den virkelige verden. Beat Suter tolker begrepet som at en spillverden er utenfor det som skjer i det virkelige liv. «*The world of a game as an own realm, separated from reality, a so-called «Magic Circle», in which the players can follow their own rules and do not have to pay attention to the outside world»* (Suter, 2019, s. 19-20). I skillet mellom lek/spill beskriver Brian Sutton-Smiths retorikker ulike perspektiver på hvordan spill og lek forstås i samfunnet og kan påvirke identitetskonstruksjon. Retorikkene representerer måter å plassere spill/lek i bredere verdisystemer og påvirker hvordan teoretikere og samfunnet generelt tenker om disse aktivitetene (Sutton-Smith, 1997, s. 8). Denne formen for diskurser bidrar ifølge Sutton-Smith med å plassere spill og lek inn i et større system. Det vil være en

metode for å koble spill /lek sammen til større meningsbærende elementer. Jeg har oversatt «play» til spill/lek. Derfor vil retorikkene i denne oppgaven knyttes til aktiviteter som omhandler spill. Uttalelsene til lærerne og elevene om spill, blir koblet til en eller flere av de syv retorikkene. Dette viser igjen hvordan begrepet «play» er tvetydig og derfor krever dypere analyser. De syv retorikkene er gjennom min oversettelse (Sutton-Smith, 1997, s.8):

Utvikling: Spill/lek som en måte barn og unge utvikler seg gjennom, med fokus på sosialisering.

Barn og dyr sin lek: Sammenligner menneskers lek med leken til barn og dyr, med en vekt på samtidighet.

Skjebne: Ser på spill/lek som styrt av skjebnen eller tilfeldigheter, med koblinger til gambling og spill basert på flaks.

Makt: Spill/lek som representerer konflikt og forsterker statusen til helter eller de som styrer konkurransen, som i sport og konkurranser.

Identitet og fellesskapsfølelse: Betoner spill/lek som en måte å bekrefte, opprettholde eller forsterke gruppeidentitet og fellesskapsfølelse, som tradisjonelle festligheter og festivaler.

Det imaginære: Idealiserer fantasien og kreativiteten i lek/spillverdenen, med fokus på kreativitet og nytenkning, som i kulturelle uttrykk som kunst og litteratur.

Selvets diskurs: Setter søkelys på spillernes opplevelser, moro, avslapping, virkelighetsflukt og den indre og estetiske tilfredsstillelsen som spill/lek gir mulighet for, i aktiviteter som kan gjøres alene eller som hobbyer.

Sutton-Smith hevder at disse retorikkene står i opposisjon til den klassiske arbeidsmoralen, hvor spill/lek ofte blir sett på som bortkastet tid (Sutton-Smith, 1997, s. 8-9). I denne oppgaven er retorikkene relevante for å forstå hvordan elever som spiller historiske dataspill snakker om spill, og hvordan dette kan påvirke de identitetene de kan konstruere gjennom spill. Retorikkene gir ulike perspektiver på spill og lek, som kan bidra til å belyse ulike aspekter av deltakelse i spillkulturen blant elevene som spiller.

Disse retorikkene gir et analytisk rammeverk for å forstå hvordan spill diskuteres og hvordan lærerne gjennom intervjuene artikulere sine opplevelser og meninger om spill. De gir også et teoretisk bakteppe for å utforske hvordan spill påvirker identitetskonstruksjonen til elevene som spiller, som er relevant for problemstillingen og forskningsspørsmålene til studien. Selv om spill og lek er viktig så presiserer Skaug at fokuset burde ligge på en studie om spillbasert undervisning (Skaug et al., 2020, s. 34-35). Ved å ta for seg et spesifikt dataspill som utgangspunkt for en kvalitativ analyse med en historiedidaktisk innfallsvinkel, så kan man fremskaffe datamateriale som vil bidra til å fylle kunnskapshullene som eksisterer innenfor spillforskning og historiedidaktikk. Jeremiah McCall viser til at forskning på hvordan historiske simuleringer påvirker en person, ikke gir entydige svar som verken avkrefter eller bekrefter om slike simuleringer er mindre effektive enn forelesninger og tekstarbeid (McCall, 2011, s. 16). Dette åpner for viktigheten av videre forskning med fokus på undervisning og nytten av digitale historiefortellinger. Erik Champion påpeker i sitt sitat at det er usikkerhet om bruken av spill og simuleringer som historieformidler kan identifiseres som et bindeledd.

Today the problem is still unresolved; there is a huge gap between the public appreciation of the past, their past and the historian's precise field of history. Can games and simulations bridge the gap? To be honest, I am not sure; there are still many problems and few solutions (Champion, 2016, s. 76)

Champion presiserer også at det digitale ikke utelukkende omhandler å gjøre skrevet tekst om til digital tekst. Han nevner flere grunner til hvorfor man ikke bør tenke at det digitale kun skal være støtte til det tekstbaserte. Argumentet for at digital humanisme hovedsakelig er tekstbasert og ikke knyttet til noe visuelt, som for eksempel bilder eller andre former for

visualisering, er problematisk i hans øyne. Mange historikere føler at kun tekstbasert materiale krever en høy grad av historisk kompetanse, en følelse som kan ha oppstått av ulike grunner. Champion presiserer at visuelle prosjekter ofte blir nedprioritert eller ikke satt like høyt i verdi som et skriftlig tekstbasert prosjekt (Champion, 2016, s. 5-6). Selv om dette sitatet ble formulert i 2016, har det per dags dato ikke vært mulig å finne en oppskrift på bruk av dataspill i historieundervisning som lar seg inkorporere ved samtlige institusjoner som står for lærerutdanningene i Norge. De utdanningsinstitusjonene som har fokus på bruk av dataspill i historieundervisningen, samarbeider med skoler som har etablert tilpassede dataspillrom. Et eksempel er lærerutdanningen i Stavanger, som har etablert et samarbeid med Revheim ungdomsskole (Utdanningsnytt, 2023). Koblingen mellom engasjement, motivasjon, retorikk, spillpedagogikk og historiebevissthet blir diskutert i drøftingsdelen basert på analysen av resultatene fra intervjuene og casestudien.

Overføringsverdi og kritiske perspektiver på bruken av spill som pedagogisk verktøy

Det er en viktig anerkjennelse at bruken av digitale spill som pedagogisk verktøy er omstridt og bruken må drøftes ut ifra flere perspektiver. Det har også vært debatt om hvordan spill kan påvirke elevenes oppfatninger og verdier, spesielt når det gjelder vold og kjønnsroller, da mange digitale spill inneholder elementer som kan være kontroversielle eller ufordelaktige for en positiv utdanningsopplevelse. Digitale spill som tillater at elever tar styring over en karakter medfører også at en lærer må tenke over hvilke valg en elev vil ta. Flere digitale historiespill er bygget rundt hvordan disse karakterene tilpasser seg omgivelsene, og utviklingen av den narrative fremstillingen av historiefortellingen i spillet.

Adam Chapman beskriver at agens kan føre til at spilleren opplever en følelse av makt ved å kunne definere hvordan en fortelling utfolder seg (Chapman, 2016, s. 30). Begrepet «agens» er oversatt fra «agency», og bevarer den opprinnelige betydningen på en god måte. Problematikken rundt begrepet agens og en spillers mulighet til å endre rekkefølgen på historien, gir opphav til diskusjoner om hvordan disse fortellingene skal anvendes i et dataspill. Agens kan skape utfordringer når det gjelder hvordan en historiker ønsker å representere en historisk hendelse. Basert på historiske hendelser som involverer valg tatt av

faktiske personer, mener Elliott og Kapell at agens og valg kan positivt påvirke forståelsen av kausalitet (Elliott & Kapell, 2013, s. 13). Med kausalitet refererer vi til årsak og virkning, for eksempel hvorfor vikingene i spillet som blir benyttet i casestudien til denne oppgaven, velger å dra til England og hvilke konsekvenser dette får i spillet. En sammenheng mellom historisk empati, dybdelæring, agens og valg kan etableres gjennom bruk av kontrafaktisk historiefortelling. Knut Kjeldstadli viser til at de valgene man tar bidrar til å motvirke en deterministisk tenkemåte, som innebærer at valgene man tar ikke har noen betydning for fremtiden (Kjeldstadli, 2010, s. 246). Kevin Schut refererer også til dette og understreker hvordan et dataspill kan brukes for å besvare spørsmål som en ferdigskrevet bok ikke kan (Schut, 2007, s. 229). Det blir tydelig i *Assassin's Creed: Valhalla Discovery tour*, at valgene man tar kobles til kontrafaktisk historiebruk og kan dermed utsettes for en utvidet analyse i undervisningssammenheng. Asbjørn Lavold viser gjennom sin masteroppgave at førstepersonsskytespill ikke gir spilleren mulighetene til å endre utfallet gjennom spillets historiske narrativ (Lavold, 2016, s. 54). McCall er spesielt opptatt av å unngå en objektiv fremstilling av fortiden, da han poengterer at konstruksjoner av fortiden bør inkludere meningsfulle, kritisk forsket og validerte fortolkninger (McCall, 2011, s.20). Viktigheten av å benytte seg av riktig type digitale historiespill for å fremme eksempelvis historiebevissthet, blir et diskusjonstema i drøftingskapitlene.

Overføringsverdien av de ferdighetene elever benytter seg av i digitale spill til det virkelige liv, er også et viktig aspekt å diskutere. Jerome de Groot påpeker at de spillbaserte verdiene har liten verdi utenfor selve strukturen som spillet bygger rundt en spiller. I tillegg påpeker de Groot at historien som blir fremstilt gjennom spill, ikke skaper en autentisk forståelse for hvordan det egentlig var (De Groot, 2009, s. 7-8). Jordanova bruker bygninger som eksempler og sier at selv om disse bygningene blir digitalt gjenskapt, så vil man ikke klare å forstå hvor stort eller lite et slikt bygg er gjennom en digital gjenskapning. Hun forsvarer dette utsagnet med at digitale representasjoner ikke kan overføres til skalaer i den virkelige verden (Jordanova, 2019, s. 242).

Greta Vasbø og Kristin Gudmundsdottir skriver i sin bok «Methodological Challenges When Exploring Digital Learning Spaces in Education» om utfordringer innenfor den pedagogiske bruken av disse nye digitale verktøy som er tilgjengelige for både lærere og elever. Et av

hovedpoengene som blir nøye drøftet gjennom denne boken er nettopp det faktum at metodikken og utviklingen av den, skjer etter at man har fått tilgang til den nye digitaliserte teknologien (Greta Björk & Kristin Beate, 2014). Forskning som omhandler profesjonsutøvere som introduseres for nye begreper og teknologier viser at det er utfordringer med å skape relevans til utdanningsvitenskapene.

Much of the design behind the technology comes from paradigms outside of education and has very different objectives than, say, instructional or curriculum design. This makes it challenging to identify activities and behaviours that are relevant to educational research. It can also make it difficult to gather data as the original design did not have the goal of gathering evidence of certain behaviours that would be relevant to an educational researcher (Greta Björk & Kristin Beate, 2014, s. 58).

Nicola Whitton viser til at forskning på effektiviteten av digitale spill til læringsbruk er problematisk av flere årsaker. «*First, digital games that are used in formal learning situations are typically small-scale game-based learning interventions, often used for a small number of hours only in total*» (Whitton, 2014, s. 13). Dette er elementer som hun mener ikke skaper en langvarig virkning på elevenes læring. Derfor er det viktig å veie både fordeler og ulemper nøye når man vurderer bruken av digitale spill som didaktisk verktøy, og tilpasse tilnærmingen til den konkrete undervisningssituasjonen og elevenes behov. Kompetanse rundt bruken av historiske spillefilmer til blant annet filmanalyser, er et annet eksempel på et digitalt historiedidaktisk verktøy. David-Alexandre Wagner viser til utfordringer ved bruken av film. Hovedutfordringene som lærerne i denne undersøkelsen uttrykte, var tidsbruk, valg av film og elevenes holdninger til bruken av film i undervisningen (Wagner, 2018, s. 36). Erik Lund viser til at historiske filmer, til tross for at de ikke er helt nøyaktige, kan være nyttige for å forme studentenes historiske bevissthet, spesielt hvis de gjenskapte historiske miljøene er nøyaktige (Lund, 2020, s. 170). Det er viktig å velge ut historiske filmer som sin engasjerer elevene. «*At historiske spillefilmer ikke er korrekte og er laget med bestemte formål, må ikke hindre at de brukes i historiefaget. Slike filmer kan øke interessen for emnet og gir god trening i kildekritisk analyse anvendt på film*» (Lund, 2020, s. 170)

Gjennom dette sitatet så kan man trekke ut viktigheten av å skape interesse hos elever og dermed kan det være en medvirkende årsak for at elevene kan bli motivert for videre arbeid rundt filmen. Her snakker Lund om kildekritisk analyse som en metode for å bearbeide innholdet i filmen. Dersom elevene ser på spill og film som kun kilder til underholdning, kan dette påvirke deres motivasjon for å gjennomføre studieopplegg knyttet til slike digitale medier i negativ grad.

..

Metode

Forskningsdesign

Denne masteroppgaven fokuserer på et kvalitativt forskningsdesign for å utforske digital spillkompetanse som et historiedidaktisk verktøy i undervisningen av historie i grunnskolen. Resultater fra en spørreundersøkelse presenterer noen kvantitative data i form av søylediagrammer, men det er de kvalitative tilnærmingene som gir muligheten til å innhente dybdeinformasjon og forstå komplekse sammenhenger knyttet til problemstillingen. Forskningsdata samles inn gjennom semistrukturerte intervjuer med lærere, i tillegg til en spørreundersøkelse rettet mot elevene for å oppnå en helhetlig forståelse av hvordan digitale historiespill påvirker elevenes interesse for faget og deres historiebevissthet.

Oppgaven benytter komparative analyser for å sammenligne perspektivene til lærere og elever. Dette gir muligheten til å identifisere likheter og forskjeller i oppfatningene deres og gir et bredere bilde av bruken av digitale spill i historieundervisningen. Forskningsdesignet tar også hensyn til etiske retningslinjer for forskning med skoleelever, inkludert søknad til NSD og personvern. Det valgte forskningsdesignet legger til rette for en grundig utforskning av problemstillingen og vil gi innsikt som kan bidra til å utvikle en mer helhetlig forståelse av digital spillkompetanse som et historiedidaktisk verktøy i grunnskolens historieundervisning.

Den kvalitative tilnærmingen

Utgangspunktet for oppgaven er å finne svar på problemstillingen ved hjelp av egenprodusert intervjumateriale og resultat fra spørreundersøkelse gjennomført i klasser. Valget av en kvalitativ metode er basert på Aksel Tjoras teori, som bygger på SDI (stegvis-deduktiv-induktiv) metode. I SDI-modellen består den induktive delen av syv steg: generering av empirisk data, bearbeiding av rådata, koding med empiriske koder, gruppering av koder, utvikling av konsepter, og til slutt teoriutvikling (Tjora, 2021, s. 20-22). Ifølge Tjora gir denne tilnærmingen *«et godt utgangspunkt for systematikk og fremdrift i et kvalitativt*

forskningsprosjekt, ikke minst muligheten for å legge opp til en trinnvis plan med ulike milepæler underveis.» (Tjora, 2021, s. 20).

En intervjuguide som baserer seg på dette konseptet legger opp til at man gjennom dybdeintervjuer kan hente frem konkret og spisset informasjon (vedlegg A). En fenomenologisk tilnærming vil være med å sikre at man får frem de menneskefølte behovene og erfaringene til intervjuobjektene. Et dybdeintervju med en deduktiv-induktiv tilnærming vil sikre at man får enda mer fullstendige resultater som igjen kan kodes ved hjelp av programmer som for eksempel Nvivo. Da kan man få validert funnene sine gjennom en analytisk operasjon. Dette vil bidra til å forankre forskningsspørsmålene mer vitenskapelig. Den deduktive biten, altså det vi allerede vet bør ikke styre den induktive biten av intervjuet hvor intervjuobjektene får uttalt seg om sine behov og ønsker.

Dette er punkter som et pilotintervju ville være med å definere videre. Noen intervjuobjekter foretrekker åpne spørsmål, mens noen ønsker å få det mer spisset. Tjora påpeker i sin bok at forskning som omhandler koronapandemien får større utbytte av å benytte seg av kvalitative studier. Det kan bidra til at komplekse psykologiske, kulturelle og sosiale faktorer som påvirkes av nedstengninger, isolasjon og usikkerhet kan kartlegges på en mer meningsfull måte enn gjennom søylediagrammer. (Tjora, 2021, s. 45). Dette er interessant med tanke på tidspunktet for innføringen av fagfornyelsen. Innføringen havnet før og i selve perioden hvor hovedvekten av koronapandemien påvirket undervisningen til elever rundt om i hele verden. Pandemien påvirker ikke i altfor stor grad den norske skolen per nå, men usikkerheten som en slik hendelse bringer med seg, kan til en viss grad enda dokumenteres (Regjeringen, 2021).

En alternativ metode som kunne blitt brukt er «grounded theory», heretter omtalt som GT, hvor intervjuobjektene får snakke relativt fritt, med minimal styring fra forhåndsdefinerte spørsmål. Birks og Mills beskriver at dette er en utfordrende prosess hvor forskeren kan lede intervjuobjektene inn mot de ønskede temaene, men deretter gir intervjuobjektene frihet til å uttrykke seg. GT-metoden kan potensielt generere dyp innsikt som kan bidra til en enda mer helhetlig forståelse av problemstillingen. Valget av metode avhenger i stor grad av eksisterende informasjon og hva som ønskes å oppnå. Det kan være hensiktsmessig å vurdere

bruk av GT-metoden i senere stadier av forskningen med utvalgte nøkkelpersoner som ikke allerede er intervjuet, da dette kan gi ytterligere innsikt utover det som er oppdaget gjennom SDI-metoden. Det er også viktig å vurdere tid og ressursbruk i forhold til valg av metode, samt det filosofiske ståstedet som forskningen baseres på (Birks & Mills, 2011, s. 4).

Oppgaven legger opp til en form for metodetriangulering gjennom å benytte seg av ulike kvalitative tilnærminger. Semistrukturerte intervjuer tar hensyn til fenomenologiske aspekter og opplevelser, og spørreundersøkelsen som elevene gjennomfører bidrar med å undersøke problemstillingen fra ulike perspektiver. Den kvalitative delen av spørreundersøkelsen baserer seg på kvalitative rundspøringer med åpne spørsmål. Dette er en metode som har noen utfordringer, blant annet at svarene blir for korte til en god kvalitativ analyse og at rapportene fra verktøyene som ble brukt ikke lager rapporter skapt for kvalitativ analyse (Tjora, 2021, s. 208). Dette blir belyst i resultatkapitlet som tar for seg elevenes kobling mellom innholdet i et digitalt historiespill og historiebevissthet. Tjora påpeker at det «å praktisere metodologisk mangfoldighet blir derfor en forutsetning for å ta gode pragmatiske valg i forskningen» (Tjora, 2021, s. 47). Utfordringer ved valg av metode og potensielle løsninger som skaper muligheten for økt grad av validitet og reliabilitet er elementer som beskrives av Kirsch og Sullivan. For eksempel argumenterer de for hvordan en kombinasjon av metodologi kan gi en potensiell styrking av resultatene når det gjelder kvalitative undersøkelser av tekst eller transkribert materiale. (Kirsch & Sullivan, 1992, s. 6-8).

Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Spørsmålet om hvorvidt kvalitative studier må oppfylle de samme kravene til reliabilitet, validitet og generaliserbarhet som kvantitative studier har vært en vedvarende diskusjon i forskningsmetodologien (Tjora, 2021, s. 267-269). Denne debatten omhandler to viktige aspekter. For det første dreier den seg om hvilke retningslinjer som er hensiktsmessige for å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse. For det andre handler den om potensielle anvendelser av resultatene fra slike kvalitative studier.

Hvilke standarder og metoder er passende for å sikre kvalitet og pålitelighet i kvalitative forskningsprosesser? Viktigheten av å være profesjonell i denne sammenhengen kan kobles til reliabilitet. Det at man sikrer at de innsamlede dataene er holdbare og pålitelige er essensielt (Tjora, 2021, s. 279). Jeg valgte å transkribere alt som ble sagt under intervjuene som et forsøk på å skape denne reliabiliteten. Et annet viktig moment som jeg etterstrebet, var å bruke god tid på gjennomlyttingene, og dette gjorde jeg flere ganger for hvert intervju. Det var tidkrevende, men jeg ønsket å unngå usikkerhet under kodearbeidet. Den usikkerheten kan være om man har lagt trykk på feil ord eller brukt emosjonelle aspekter på feil grunnlag. Den intersubjektive reliabiliteten er essensiell i en fenomenologisk undersøkelse som dette (Kvale et al., 2015, s. 211)

I denne sammenhengen må det vurderes om resultatene fra denne oppgaven har potensial til å ha relevans og verdi utover de spesifikke deltakerne som ble intervjuet. Kan funnene gi innsikt eller informasjon som kan være nyttig for å forstå lignende situasjoner eller fenomener i andre sammenhenger? Dette spørsmålet om generaliserbarhet er særlig relevant for å vurdere oppgavens overordnede bidrag til forskningsfeltet.

Casestudie som elevstemme

Denne masteroppgaven benytter seg av casestudie som en del av et sammensatt forskningsdesign, med inspirasjon fra metodegrunnlaget til Aksel Tjora og Sigmund Grønmo. Casestudie er en tilnærming som tillater en grundig og helhetlig utforskning av et fenomen innenfor sitt naturlige miljø, i dette tilfellet individene i to skoleklasser på 9.trinn. Lærerne som utførte undervisningen, hadde begge erfaring med spill som Assassin`s Creed: Valhalla, og ønsket å gjennomføre et opplegg med bruk av et digitalt historiespill i undervisningen. Min rolle i denne studien var som styrkingslærer, og jeg deltok på lik linje i undervisningen i begge klassene. Tjora påpeker at «*en casestudie er en undersøkelse som benytter en allerede eksisterende grense for hva og hvem undersøkelsen inkluderer og ekskluderer*» (Tjora, 2021, s. 49). Dette designet ble valgt for å oppnå en forståelse av hvordan digital spillkompetanse fungerer som et historiedidaktisk verktøy i undervisningen av historie i grunnskolen, samt hvilken innvirkning bruken av digitale historiespill har på elevenes interesse for faget og deres historiebevissthet. Begge klassene tilhørte samme trinn og arbeidet med samme

undervisningsopplegg. Det ville ikke vært naturlig å bruke casestudier som fremgangsmåte om man på forhånd ikke hadde bestemt seg for et strategisk utvalg, og for å kunne fungere som analyseenheter må forhold som individnivå eller gruppenivå være avklart (Grønmo, 2016, s. 93).

Casestudien gir rom for å undersøke komplekse, kontekstuelle faktorer som kan påvirke resultatene og konklusjonene. Dette er spesielt viktig når man utforsker pedagogiske praksiser i klasserommet, da disse praksisene ofte er forankret i den spesifikke skolekulturen og undervisningen bestemt av den enkelte lærer. Grønmo viser til hvorfor casestudier er hensiktsmessige for å avdekke forhold som gjelder enkelte enheter. I forhold til denne oppgaven blir den sammenlignende faktoren av enheter mindre viktig. Grønmo forklarer dette på følgende vis; «*særlig i casestudier som konsentrerer seg om bare en enkelt enhet, blir kravet om sammenlignbarhet lite relevant*» (Grønmo, 2016, s. 124). For å innhente data i denne studien benyttes spørreundersøkelser. Intervjuer med egne elever innebærer et maktforhold som kan påvirke elevenes svar. Kvale og Brinkmann beskriver dette som «asymmetriske maktforhold», der samtalen mellom intervjueren og intervjuobjektet ikke blir en likestilt og åpen samtale mellom likestilte partnere (Kvale et al., 2015, s. 52). I denne sammenhengen kan lærerens rolle som veileder hindre at elevene uttrykker det de egentlig mener. En spørreundersøkelse skaper en viss avstand ved at elevene kan fylle den ut og besvare spørsmålene mer fritt enn de kanskje ville i en samtale med sin lærer (se Vedlegg B).

Utvalg og deltakere til intervju

For å utforske problemstillingen knyttet til digital spillkompetanse som et historiedidaktisk verktøy i grunnskolen, ble det gjennomført en studie med nøye utvalgte deltakere. Formålet med studien var å undersøke og forstå hvordan lærere tolker ulike begreper basert på erfaringer de har gjort selv. Utvalget besto derfor av lærere med ulik erfaring, undervisningsnivå og pedagogisk bakgrunn for å få et mangfoldig perspektiv på temaet.

Gjennom invitasjon via e-post til skoler i Trondheim og omegn, ble det raskt oppnådd positiv respons fra flere lærere som ønsket å bidra med intervjuer. Utvalget ble nøye sammensatt for å sikre representativitet og mangfold. Dette inkluderte lærere som har undervist i samfunnsfag på ungdomsskolenivå og med ulike erfaringer som lærere. Informantene ble anonymisert, men noen generelle kjennetegn kan deles for å illustrere mangfoldet i utvalget.

Informant A: Mann, lektor, 28 år. Lærerutdannelse med påbygg til mastergrad.

Informant B: Kvinne, lektor, 52 år. Lærerskole med hovedfag i historie.

Informant C: Mann, lektor, 31 år. Mastergrad i historie og PPU (praktisk-pedagogisk utdanning)

Informant D: Kvinne, lektor, 58 år. Lærerskole med hovedfag i historie.

Informant E: Mann, lektor, 25 år. 5-årig lektorløp innenfor historie.

Intervjuene ble gjennomført enten på informantenes arbeidsplass eller studieplass, og det ble lagt vekt på å skape en trygg ramme for intervjuene. Dette inkluderte å avtale intervjuene i god tid, velge egnede rom som sikret kvaliteten på lydopptaket, og bruke den avsatte tiden effektivt. Kvale og Brinkmann påpeker viktigheten av å kunne ta metodologiske beslutninger under selve intervjuet (Kvale et al., 2015, s. 35). Enkelte forstyrrende elementer, som elevstøy, ble håndtert ved å pause intervjuet til støynivået avtok. I pausene ble det også benyttet muligheten til å utdype begreper som var fremmede for informanten, uten at dette endret selve intervjuprosessen.

Dette strategiske utvalget, som baserte seg på Aksel Tjora sin SDI-metode, ble valgt for å sikre at studien fikk innsikt i de reflekterte erfaringene lærere har i arbeidet med historiedidaktiske verktøy, digital spillkompetanse, elevenes interesse for historiefaget og deres historiebevissthet. Det ble viktig å tenke at det ble brukt nok tid for å sikre at utvalget ikke bar preg av minste motstands vei, da det kunne føre til at funnene ikke ble analytisk generaliserbare eller at man ikke oppnådde en viss datametning (Tjora, 2021, s. 158). Det var en bevisst beslutning å inkludere informanter som ikke nødvendigvis var spillpedagoger eller eksperter innen digitale ferdigheter, da dette ville gi et bredere perspektiv på

problemstillingen. Intervjuprosessen ble tilpasset utvalget, og tidsrammen ble optimalisert for å sikre effektiv datainnsamling og kvalitet i intervjuprosessen.

Empiri

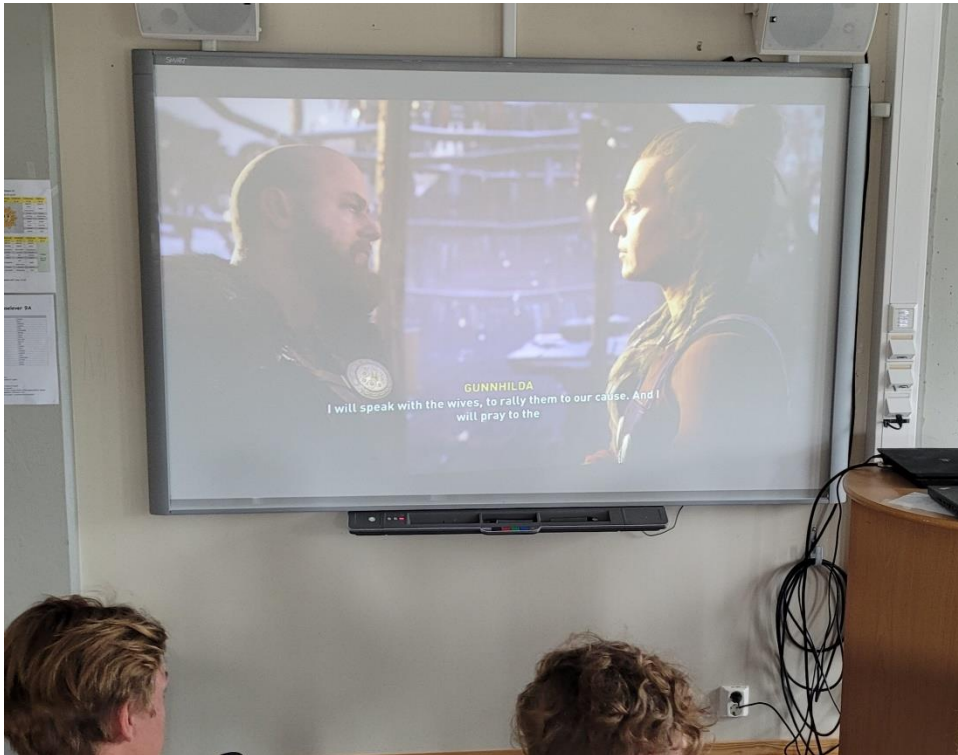
Innledning

Dette kapitlet har som mål å beskrive og diskutere forskningsmetodene og datagrunnlaget som ble samlet inn i prosjektet. Her vil jeg presentere informasjon om hvordan forskningsdata ble innhentet, inkludert utvalgsmetoder, datainnsamlingsverktøy og analyseprosesser. Som en del av informasjon blir det didaktiske opplegget presentert, og pedagogiske valg som ble gjort i løpet av undervisningsperioden redegjort for. Dette gjør jeg for å skape innsikt i eventuelle utfordringer som oppsto under datainnsamlingen og hvordan de ble håndtert. Jeg vil ikke fokusere på selve forskningsresultatene, men heller skape en kontekst og forståelse for hvordan resultatene ble generert. Dette vil igjen kunne bidra til å forklare forskningsdesignet og metodene som ble brukt for å samle inn data.

Presentasjon av casestudie og didaktisk opplegg

Assassin`s Creed: Valhalla ble utgitt i 2020 av Ubisoft og forfattet av Darby McDevitt (Ubisoft Montreal, 2020). Dette er et digitalt historiespill som kan spilles på flere plattformer, eksempelvis Playstation, Xbox og PC. Spillet er definert som et action/adventure spill som tar for seg deler av vikingetiden med et fokus på England og Norge på 800-tallet. Spillet inneholder også en modus som kalles «discovery tour». Denne modusen er utgangspunktet for det didaktiske opplegget til casestudien. Undervisningsopplegget blir betegnet som lærerinitiert og lærerstyrt. Teorier om motivasjon for et undervisningsopplegg som i all hovedsak er planlagt og gjennomført av lærere blir diskutert i drøftingskapitlene.

Bilde 1.4 Elevene spiller som Thorsteinn



Elevene ble gjennom et tverrfaglig samarbeid mellom samfunnsfaget og engelskfaget, vist et eksempel på hvordan dataspill kan brukes som verktøy innen historieundervisningen. Dette opplegget ble gjennomført i to ulike klasser på 9.trinn med forskjellige lærere. Elevene samarbeidet i grupper i denne pedagogiske modusen og utforsket hvordan den integrerte historiske fakta, kulturelle aspekter og autentiske miljøer fra vikingtiden. Hovedpersonene som elevene styrte gjennom flere oppdrag, var Thorsteinn og Gunnhilda som bodde i Stavanger rundt år 870 (se bilde 1.4). Elevene fikk også sett historien i spillet fra flere perspektiver gjennom å spille som munk i et kloster i England som ble utsatt for et vikingraid. I tiden før vikingraidet bistod elevene i rollen som broder Ealric, abbeden i klosteret med flere varierte oppgaver (se bilde 1.5). Oppgaven lot dermed elevene benytte seg av multiple perspektiver og skapte en mer helhetlig opplevelse rundt livet i England og Norge rundt år 870.

Bilde 1.5 Elevene spiller som Brother Ealric



Som en del av det didaktiske opplegget arbeidet elevene med digitale kilder. Elevene skulle sammenligne kildegrunnlaget til to engelskspråklige nettsteder som omtalte vikingtiden fra et engelsk perspektiv. I tillegg ble utdrag fra serien «Vikings» brukt som en forhistorie til selve reisen elevene gjorde i spillet. I denne fiktive serien fikk elevene se hvordan vikinghøvdingen Ragnar Lothbrok og hans mannskap krysset havområdet mellom Norge og England. En stor del av episoden omhandlet hvor lang tid det tok å krysse havområdet og hvilke teknologiske hjelpemidler de benyttet seg av. Det ble også fokusert på hvordan mannskapet responderte på usikkerheten som reisen førte med seg. Episoden endte med angrepet på Lindisfarne i år 793, som blir omtalt som det første vikingraidet på engelsk jord (Netflix, 2013).

Ved utforming av casestudien og planleggingen rundt bruken av et digitalt spill i historieundervisningen, var det avgjørende å reflektere rundt ulike didaktiske valg. Teorier om

elevers læring, som presentert av Lund, Piaget, Bruner og Vygotsky, var førende rundt hvordan disse valgene ble gjennomført. Lund understreker viktigheten av en aktiv og utforskende tilnærming til læring (Lund, 2006, s. 154-155). Dette ble forsøkt overført til casestudien ved å oppmuntre elevene til å ta en aktiv rolle i sin egen læring, ved å engasjere seg i utforskning og refleksjon gjennom det digitale historieundervisningsspillet. Elevene byttet på å styre avataren i spillet, og Piagets teori om kognitiv utvikling viste betydningen av å tilpasse undervisningen til elevenes kognitive modenhet. I casestudien måtte didaktiske materialer og oppgaver være tilpasset elevenes utviklingsnivå, slik at de kunne forstå og engasjere seg i innholdet på en meningsfull måte. Ble innholdet for langt utenfor deres proksimale utviklingssone, skapte det ikke mening for elevene. Dette var elementer som jeg var klar over, og derfor var det ekstra viktig med individuell tilpasning av undervisningsmateriellet. Dette for å unngå at elevene meldte seg ut av undervisningen og dermed ikke oppnådde den gradvise positive endringen som kunne oppnås gjennom positive tilbakemeldinger på arbeidet de gjennomførte.

Bruners teori om konstruktivisme understreker at læring oppstår gjennom elevenes egen konstruksjon av kunnskap. Dette krever et undervisningsmiljø som oppmuntrer til aktiv deltakelse, utforskning og refleksjon. Casestudien la opp til at læringsopplevelsen innenfor Discovery touren skulle oppfordre elevene til å tenke kritisk, analysere informasjon og konstruere sin forståelse av de historiske hendelsene som de selv spilte igjennom. Vygotskys sosiokulturelle teori legger vekt på samspillet mellom elever og lærere, samt samhandling med jevnaldrende. I casestudien kan det bety å inkludere samarbeidsaktiviteter innenfor spillet eller diskusjoner og refleksjoner i klasserommet som kan hjelpe elevene med å utvikle dypere forståelse gjennom sosial interaksjon. En elev alene ville ikke kunne oppnå samme grad av refleksjon og bevissthet rundt hendelsene i spillet på egen hånd. Elevene påpeker gjennom spørreundersøkelsen at de verdsatte muligheten for å jobbe sammen i grupper.

Intervju og kvalitativ rundspørring

Koblingen mellom empiri og teori ble tydeligere etter den induktive forskningsprosessen som begynte med generering og bearbeiding av empiriske data, som deretter ble brukt til koding. Jeg vil påstå at denne prosessen, som gikk fra en induktiv til en deduktiv fase med kodegruppering og konseptutvikling, resulterte i noe som kan betraktes som ny kunnskap og skapte flere og nye forbindelser mellom empiri og teori. Dette teoretiske perspektivet på arbeidet og innholdet i kodegruppene, representerer et bidrag til teorier om digital kompetanse og bruk av digitale historiespill i undervisningssammenhenger.

For å forsikre meg om at kodene faktisk var empirinære, stilte jeg to spørsmål til hver enkelt kode som ble opprettet (Tjora, 2021, s. 224). Det ene spørsmålet var om akkurat denne koden kunne blitt laget før jeg selv kodet den inn. Samtlige koder som inneholdt begrepet spillkompetanse vurderte jeg som empirinære, da både selve begrepet og forståelsen av det var nytt for informantene. Et eksempel er koden: «Digital spillkompetanse som viktig verktøy». Denne spesifikke koden sier at informantene ser på digital spillkompetanse som et viktig verktøy, og det er ikke en form for kode man kunne ha laget på forhånd. Den er dermed en kode som jeg kunne beskrive som en potensielt god og empirinær kode. Den sier i tillegg noe om hva som egentlig ble diskutert under intervjuet og oppfyller dermed et krav om at den forteller noe.

For å kunne bestå en eventuell kodetest, må disse vilkårene være oppfylt, og etter min mening er det vilkår som mine koder oppfyller. Ifølge Tjora så kjennetegnes god empirinær koding av koder som gir en detaljert gjengivelse av intervjuuttalelsene i de empiriske dataene (Tjora, 2021, s. 224). Denne linken utgjør en kodestrukturert empiri, og dette legger grunnlaget for neste steg i SDI-modellen, som er kodegruppering. Kodegruppene man kommer frem til gjør en i stand til å utvikle noen empiriske argumenter. Man jobber altså induktivt med utvelgelsen av selve innholdet til kodegruppene (Tjora, 2021, s. 229-234). Gjennom analyse og en grundig gjennomgang av meningsbærende koder, ble resultatet 45 empirinære koder som ble brukt videre. Kodegruppene ble etablert basert på min tolkning av datamaterialet og hva som faktisk kom frem gjennom intervjuene. Følgende kodegrupper dannet grunnlaget for neste steg i prosessen:

Viktigheten av digital spillkompetanse graderes ulikt av lærerne.

Begrepet digital spillkompetanse er nytt og ukjent som begrep

Digital spillkompetanse kan fremme historisk empati og historiebevissthet

Resultatet jeg tok med meg fra arbeidet med kodegrupperingen identifiserte noen utfordringer rundt forståelse og viktigheten av digital spillkompetanse som begrep. Videre kunne jeg bruke disse resultatene til å analysere mulige løsninger gjennom konseptutvikling. Konseptanalyse er et begrep som Tjora beskriver som en del av stadiet hvor empirien knyttes enda nærmere det teoretiske grunnlaget man har samlet sammen. Relevante teorier blir koblet opp mot kodegrupperingene og er med å danne innholdet til kapitlene i analysedelen. Dette er direkte knyttet til SDI-modellen og kalles for konsepttest (Tjora, 2021, s 234).

Selve arbeidet med konseptanalysen er mer deduktivt enn induktivt, og målet er å avdekke potensielle funn innenfor de fenomenene man har jobbet med. Testen handler om å sjekke om konseptene under utvikling er tilstrekkelig abstrakte, med abstrakte menes koblingen til mennesker, tider og steder. I tillegg er det viktig at de forblir gyldige over tid (Tjora, 2021, s. 223). Tidsaspektet er avgjørende fordi konseptene må kunne stå på egne ben uten støtte fra det spesifikke prosjektet de ble utviklet for. Testen går ut på å vurdere om konseptene faktisk tilfredsstillende disse kriteriene. Jeg ble nødt til å benytte de perspektivene og teoriene som dannet grunnlaget for å starte forskningsprosessen i utgangspunktet.

Utviklingen av egne teorier er en del av prosessen etter utviklingen av konsepter, og ifølge Tjora stopper ofte store deler av induktiv forskning opp etter utviklingen av konsepter. Formålet med forskning knyttet til en masteroppgave er ikke nødvendigvis å oppnå nye teoretiske perspektiver ved bruk av SDI-modellen (Tjora, 2021, s. 252). Den kan heller betraktes som et verktøy for å frembringe og bearbeide datamateriale for videre analyse. I mitt tilfelle bidrar modellen til å kvalitetssikre mine funn i datamaterialet underveis. Gjennom den

stegvise oppbygningen, med først en induktiv tilnærming som deretter ble avløst av en deduktiv vinkling med kodegruppering og konseptutvikling, bearbeidet jeg datamaterialet med ulike perspektiver. Konseptene er generiske, og derfor anser jeg resultatene fra analyseprosessen som legitime. Innenfor mine kodegrupper er det noen som allerede passer inn i eksisterende teoretiske perspektiver, mens andre ikke gjør det, fordi det ikke eksisterer slike teoretiske perspektiver som kan brukes i en slik sammenheng (Tjora, 2018, s. 53). Et eksempel på et konsept kan være «digital spillkompetanse som et bindeledd mellom fortellinger i digitale historiespill og historiefaget». Gjennom arbeidet med konsepter benyttet jeg meg av en abduktiv tilnærming. Abduktivt arbeid kan forstås som kvalifisert gjetning, det vil si at man tar utgangspunkt i det induktive og velger det mest meningsbærende basert på den kunnskapen man har opparbeidet seg gjennom prosjektet (Tjora, 2021, s. 247).

Denne oppgaven baserer seg ikke primært på diskursanalyse som en metode innenfor den kvalitative tilnærmingen. Imidlertid blir Sutton-Smiths syv retorikker likevel inkludert, da denne retorikken belyser oppgaven fra et nytt perspektiv og bidrar dermed til å generere empiri. Dette gjelder spesielt informantenes utsagn om bruken av spill. Eksempler på hvordan informantenes utsagn knytter spill til de ulike retorikkene vil bli inkludert i resultatkapitlene. I tillegg vil denne retoriske tilnærmingen også bli brukt for å analysere noen av elevenes utsagn basert på tekstsvarene de ga i spørreundersøkelsen.

Den kvalitative rundspørringen som utgjorde halvparten av spørsmålene i spørreundersøkelsen elevene fra casestudien gjennomførte, fremskaffet forsterkende empiri gjennom koder som i all hovedsak referer til kodegruppen «digital spillkompetanse kan fremme historisk empati og historiebevissthet». Elevene er nummerert fra 1 til 45. Det er viktig å påpeke noen utfordringer som gjorde arbeidet med analysene rundt svarene krevende. Tjora velger å dele disse utfordringene i fire deler (Tjora, 2021, s. 211 - 212).

Rekruttering: Jeg fikk svar fra 45 av elevene som deltok i casestudien. Svarene var anonymisert som et forsøk på å skape en trygghet blant elevene rundt hvordan de svarte ut spørsmålene. En slik kvalitativ undersøkelse skaper ikke en statistisk generalisering, og det er

heller ikke målet. Det var heller ikke noe manglende kontroll på rekrutteringen gjennom at enhetene som skulle undersøkes var faste klasser på 9.trinn.

Svarlengde: Svarene på spørsmålene varierte fra 1 til 3 setninger med hovedvekt på 1 setning. Det tilsier at mange av svarene blir for korte til å gjennomføre en meningsfull analyse. Likevel vil jeg påpeke at denne delen av den kvalitative analysen ikke er avgjørende for resultatet, men at den bidrar med nyttige tanker og refleksjoner fra et elevperspektiv. Ved å fokusere på de lengste og mest meningsbærende svarer som faktisk gir et uttrykk for noe relevant, selv om det ifølge Tjora er i «*grenseland til muligheten for en god analyse*» (Tjora, 2021, s. 211).

Uvant format: Dette er et element som Tjora viser til som en utfordring. I mitt tilfelle vil jeg si at det ikke var en utfordring da elevene var vant til å fylle ut prøver i Forms. Slike prøver består ofte av åpne spørsmål som de må besvare utfyllende. Jeg velger likevel å ta med dette elementet da en del av svarene var for korte til analysebruk.

Uegnet rapport: Det som Tjora omtaler som «output» fra spørreundersøkelsen ble i dette tilfellet et Excel-ark. Hver rad måtte derfor gjøres om til en tekstfil som igjen ble kodet gjennom Nvivo. Gjennomgangen av svarene var tidkrevende, og det tok tid før empirinære koder ble identifisert.

Til tross for disse forskjellige utfordringene vil jeg si at metoden kan brukes hvis man har et stort utvalg og begrenset med tid. Jeg ville ikke brukt den som eneste metode i et større forskningsprosjekt, men for å skape mening av elevene sine erfaringer med et undervisningsopplegg, vil jeg si at metoden passer. Tjora påpeker at metoden også kan fungere godt som en forundersøkelse for å identifisere gode temaer og spørsmål til videre arbeid med intervjuer (Tjora, 2021, s. 212).

Resultat

Innledning

I dette kapitlet vil jeg utforske og analysere de innsamlede dataene for å svare på problemstillingen og de tilhørende forskningsspørsmålene som er satt opp i denne masteroppgaven. Gjennom en kombinasjon av intervjuer og en spørreundersøkelse har jeg samlet inn perspektiver og erfaringer fra lærere og elever som har deltatt i denne studien. Formålet med dette kapitlet er å tolke disse dataene for å belyse de komplekse sammenhengene mellom digital spillkompetanse, historieundervisning og elevenes historiebevissthet.

Viktigheten av digital spillkompetanse som historiedidaktisk verktøy

For å besvare første del av problemstillingen: «*Hvordan forholder lærere seg til digital spillkompetanse som mulig historiedidaktisk verktøy*», ble resultatene fra intervjuene med lærere slik som vist i empirikapitlet essensielle for en mer helhetlig forståelse rundt den delen av problemstillingen. For å kunne vurdere hvordan lærerne forholder seg til digital spillkompetanse, vil viktigheten av både didaktiske og pedagogiske argumenter benyttes i analysen. Den retoriske koblingen blir diskutert i et eget kapittel og knyttes hovedsakelig til hvordan informantene diskuterer bruken av digitale spill. Informant A svarer følgende på spørsmålet om digital spillkompetanse er et viktig verktøy:

A: Eeh ja, viktig ja, men ikke kanskje det viktigste verktøyet man skal ha. Det er jo ikke bare spill eller noen enkelte spill, men det er jo teknologisk kompetanse, ikke bare på det enkelte spill, men har du god spillkompetanse så har du ofte god teknisk kompetanse også, noe som kan brukes i mange sammenhenger i samfunnet i dag som utvikles mer og mer teknologisk

Her beskriver blant annet A spillkompetanse som viktig, men at det er elementer innenfor begrepet som kan benyttes i samfunnet ellers som er viktigere. Det kan også være slik som A påpeker at kompetanse innenfor et eller flere spill ikke trenger å gi størst utslag innenfor undervisning. Det er heller den totale forståelsen gjennom å tilegne seg ferdigheter innenfor for eksempel digitale spill som kan anvendes i flere situasjoner. Informant A sin forståelse bærer preg av å være basert på dannelses og literacy, da han legger vekt på viktigheten av å gjøre elevene klar for et samfunn som raskt utvikles teknologisk. Selv om A ikke ser på spill som det viktigste verktøyet, erkjenner han likevel betydningen av digital spillkompetanse. Dette kan indikere at han som lærer er åpen for å inkludere digitale historiespill i undervisningen som et nyttig pedagogisk verktøy.

Noen av informantene, slik som B og C viser til variasjon som pedagogisk virkemiddel. Informant B påpeker at det er viktig å lære på ulike måter. Innenfor historiedidaktikken kan denne type variasjon være en form for multiple perspektiver som muliggjøres gjennom variert undervisning.

I: Tenker du at det er et viktig verktøy?

B: Ja for variasjonen sin del, og så tror jeg det er viktig å bruke ulike måter å lære på.

Dette svaret kan legge til rette for en bredere diskusjon om hvordan digitale historiespill kan brukes som en pedagogisk ressurs for variasjon og ulike læringsstiler i historieundervisningen. Det tyder på at B ser verdien av variasjon og mangfold i undervisningen og anerkjenner at digitale historiespill kan være en del av dette mangfoldet.

C: Jeg tror at det kan være nyttig til variasjon, så det kunne vært kjempeinteressant å finne et spill som man kunne hatt over en lang periode da. Gjennom hele historiefaget hvis du har noe som der du skulle styre noen karakterer som går gjennom verdenshistorien på en eller annen måte, men så ja.

Informant C gir en interessant tilbakemelding som kan knyttes til historiedidaktikk og bruken av digitale historiespill i historieundervisningen. Den mest betydningsfulle informasjonen er at C ser på bruken av spill for å variere undervisningen som viktig. Historieundervisning kan bli mer engasjerende og effektiv når flere metoder og ulike didaktiske verktøy tas i bruk for å imøtekomme ulike læringsstiler blant elevene. C tror at dette kan opprettholde elevenes interesse og motivasjon på et høyt nivå.

C har tanker om et spill som strekker seg over en lengre tidsperiode og lar elevene styre karakterer som utforsker verdenshistorien. Dette er presentert i rammeverket som historisk simulering. Historisk simulering involverer ofte deltakerbasert læring der elevene tar på seg roller og tar beslutninger basert på historiske hendelser og kontekst. Dette gir dem en praktisk forståelse av historien ved å sette dem i «skoene» til aktørene fra den tiden. Tidsdimensjonene som danner grunnlaget for en historiedidaktisk vinkling på oppgaven, kan anvendes for å gjøre elevene bevisst på hvordan handlingene i fortiden påvirker nåtiden og fremtiden. Slike tilnærminger kan gjøre historieundervisningen mer levende og gi elevene muligheten til å utforske årsakssammenhenger og konsekvenser av historiske hendelser. Dette er utsagn som gjenspeiles i casestudien som elevene gjennomførte med hjelp av Assassins Creed: Valhalla Discovery tour.

Samlet sett gir C sitt svar innsikt rundt hvordan digitale spill kan brukes som en pedagogisk ressurs i historieundervisningen for å oppnå variasjon, engasjement og dypere forståelse av historiske begivenheter. Dette er også i tråd med prinsippene til fagfornyelsen som søker å gjøre historieundervisning i samfunnsfaget mer relevant og meningsfullt for elevene.

Informant D bruker litt tid før hun svarer, men er trygg på det svaret hun kommer med i samtalen. Dette spørsmålet kommer tidlig i prosessen, men etter at D har fått tenkt over hva digital spillkompetanse egentlig betyr.

D: Ja, men ikke kun alene, da måtte det være sammen med andre ting. Det ville være viktig som et supplement.

Dette svaret indikerer at digital spillkompetanse, i intervjuobjekt D sin mening, er en verdifull faktor innenfor didaktisk tilnærming, men ikke nødvendigvis en løsning i seg selv. D ser på digital spillkompetanse som en ressurs som kan forsterke undervisningen, men mener samtidig at den bør kombineres med andre pedagogiske metoder eller verktøy. Dette kan tolkes som at hun anser digital spillkompetanse som en nyttig del av undervisningen, men ikke som den eneste nødvendige komponenten. Hun legger vekt på betydningen av en integrert og variert tilnærming til undervisning, der digitale spill brukes i tillegg til andre didaktiske elementer. Hun definerer ikke i dette svaret hvilke andre ting som kunne vært en god kombinasjon. Andre informanter som informant E bruker ord som «*veldig viktig*» i sine svar på samme spørsmålet.

*E: Jeg tenker det at det er veldig viktig med tanke på dybdeløring i historiefaget at man kan bruke det. Fordi jeg tenker fort at for mange elever så blir det meget diffust å prate om at sånn var det i Romerriket, slike klær brukte de og så ser de kun et bilde av noen i toga og det er all informasjonen de får. Istedenfor så man jo se på spill slik som *Assassins Creed* som har en ordentlig 3D modellering og det kan definitivt finnes ting som ikke er helt rett der i de spillene, men jeg tror likevel at det gir elevene større forståelse.*

Informant E begynner med å påpeke viktigheten av digital spillkompetanse for dybdeløring i historiefaget. Dette er en viktig observasjon, da det understreker at digitale spill ikke bare er en kilde til underholdning, men også en potensiell pedagogisk ressurs for historieundervisningen.

Når E sier at «*for mange elever blir det meget diffust å prate om at sånn var det i Romerriket*», peker han på en vanlig utfordring i historieundervisningen. Historie kan oppfattes som abstrakt og fjernt for elever, spesielt når de kun blir presentert med tekstbaserte beskrivelser eller bilder av historiske hendelser. Historiedidaktikk handler om hvordan historie skal undervises for å fremme forståelse og læring. Her viser informant E til at digitale historiespill kan være en verdifull ressurs. Spill som Assassins Creed, med sin 3D-modellering av historiske settinger, gir elevene en visuell opplevelse som kan gjøre historien mer levende og tilgjengelig. Dette er i tråd med prinsippet om konkretisering innen historiedidaktikk, som innebærer å bruke konkrete eksempler, gjenstander eller opplevelser for å hjelpe elevene med å forstå og relatere seg til historiske hendelser (Lund, 2006, s. 86).

Samtidig er det viktig å merke seg at E anerkjenner at spill ikke alltid er 100 prosent nøyaktige historisk sett. Dette viser til et viktig aspekt av historiedidaktikk, nemlig kritisk kildekritikk. Elevene bør lære å vurdere kildene de bruker i historisk forskning, inkludert digitale spill, for å skille mellom faktiske historiske fakta og fiksjon. Dette aspektet kan innlemmes i undervisningen ved å oppfordre elevene til å sammenligne spillenes representasjon av historie med primære og sekundære kilder, slik som elevene i casestudien måtte gjøre gjennom undervisningsopplegget.

Oppsummering

Informantene ser på digital spillkompetanse som et historiedidaktisk verktøy, men deres synspunkter varierer når det gjelder graden av viktighet og rolle dette verktøyet spiller i historieundervisningen. Flere av informantene understreker at digital spillkompetanse kan være viktig for å bringe variasjon til historieundervisningen. De mener at bruk av digitale spill kan øke engasjementet blant elevene og gjøre undervisningen mer spennende. Det er også en vanlig oppfatning blant informantene er at digital spillkompetanse bør betraktes som et supplement til andre undervisningsmetoder. De ser på det som en av flere tilnærminger som kan brukes for å oppnå pedagogiske mål i historieundervisningen. Flere av informantene mener at digital spillkompetanse kan bidra til en dypere forståelse av historiske hendelser ved å tillate elevene å oppleve dem på en mer levende og interaktiv måte. Det er også et

gjennomgående tema at det er viktig å ha en didaktisk tilnærming når man bruker digitale spill i historieundervisningen. Dette inkluderer å forstå hvordan spillene kan støtte læring og hvordan de bør innlemmes i undervisningsplanene til de ulike skolene.

Praktiske og erkjennelsesmessige forståelser av digital spillkompetanse

Et av forskningsspørsmålene som innleder oppgaven er hvilke praktiske og erkjennelsesmessige forståelser det er ved bruk av digital spillkompetanse som historiedidaktisk verktøy. Informantene argumenterer på ulikt vis rundt begrepet digital spillkompetanse. Begrepet er nytt og ukjent for informantene, noe som gjør det diffust å forklare og forstå. Dette kapitlet skal bidra med å utdype i hvilken grad begrepet kan fungere som didaktisk verktøy basert på informantenes forståelse og anvendelse av begrepet.

Informantene ble bedt om å svare på hva de legger i begrepet spillkompetanse. I sammenheng med denne oppgaven omhandler samtlige spørsmål som inkluderer spillkompetansen den digitale spillkompetansen som forklart under avgrensningen av oppgaven. Avgrensningen er lærernes evne til å forstå, bruke og vurdere digitale historiespill som pedagogisk verktøy. Dette kan omfatte evnen til å navigere i spill, forstå spillmekanikker, tolke spillnarrativer og kritisk vurdere spill i en pedagogisk kontekst. Informant C svarer følgende på hva han legger i begrepet spillkompetanse:

C: Umm, spillkompetanse ja. Kompetanse til å bruke spill på en måte som gjør at elevene lærer noe. Føler jeg mhm. Eller det at du faktisk kan nok om spillet til at du klarer og videreformidle det og hjelpe de gjennom på en god måte vil jeg si. Det er mange som bare tar et spill og gir det til elevene og det kan være bra det at de skal utforske og sånn da. Det at du faktisk har spilt igjennom det selv vil være en fordel.

Dette utsagnet fra C reflekterer viktige aspekter ved digital spillkompetanse i en undervisningskontekst. Han anerkjenner betydningen av spillkompetanse som et pedagogisk verktøy. Det handler om mer enn bare å gi elevene et spill; det handler om å kunne bruke spillet på en måte som legger til rette for læring. Samtidig understreker han viktigheten av å ha tilstrekkelig kunnskap om selve spillet. Dette inkluderer ikke bare å kunne spille det, men også å forstå spillmekanikker, spillverdenen og hvordan spillet kan knyttes til læreplanen.

Informant C viser til Assassins Creed som et potensielt spill til bruk, men legger til at det vil bli kjedelig for 29 av elevene å bare se på at noen spiller selve spillet. Han omtaler spillet som et læringsspill og refererer til bruken av spillkino. Selv om han ikke har spilt det selv ennå, argumenterer han gjennom sin forforståelse om spillet at det kunne være bra for læring. Informant C legger vekt på at spill har betydning for hans undervisning innenfor historiefaget. I tillegg fremhever han også problematikken rundt tekniske utfordringer.

C: Andre spill som kunne vært bra er Assassins Creed som et læringsspill om Egypt, noe jeg har lastet ned selv, men ikke spilt enda. Hvor de har fjernet drepingen og tatt vare på utforskningen av pyramider og sånn. Men det er jo ett spill da, så hvordan skal man få det til å fungere på alle sine PCer? Det er jo litt kjedelig å la en spille og 29 stk må se på. Så det er tekniske utfordringer som gjør at vi selv om vi kunne fått installert spillet så ville det stoppet der.

Et viktig poeng som C fremhever, er at spillkompetanse også inkluderer evnen til å veilede elevene gjennom spillet. Det er ikke nok å gi dem spillet og la dem utforske det på egen hånd; læreren bør kunne støtte og veilede dem for å sikre at læringen skjer på en meningsfull måte. Å ha spilt gjennom spillet selv gir ifølge C læreren en unik fordel. Dette gjør det lettere å forutsi utfordringer og muligheter elevene kan møte og tilpasse undervisningen deretter.

Informant A viser til flere aspekter ved selve kompetansebegrepet som diskuteres. Han utdyper at det er ulike dimensjoner av digital spillkompetanse. Først nevner A viktigheten av å ha kompetanse i et spesifikt spill. Dette innebærer å forstå spillets regler, mekanikker og hvordan man løser ulike utfordringer innenfor det gitte spillet. Det er en viktig komponent av

spillkompetansen, spesielt når det gjelder å bruke spillet som et verktøy i undervisningen. Å være dyktig i spesifikke spill gir lærere muligheten til å veilede elevene mer effektivt og hjelpe dem med å forstå spillenes dybde.

A: Eeh, det kan jo være flere ting en ting kan være om du har kompetansen i et spesifikt spill og hvordan du løser ting i det spesifikke spillet. En annen ting kan være at en del tar et spill fort, mens en del sliter litt sikkert. Det kommer jo an på hvor mye du har spilt. (.) Og så kan jo en form for digital kompetanse også være om du har detaljert kunnskaper om hvordan et spill er bygget opp og hvordan folk tenker når de lager spill.

Videre tenker A at en persons evne til å raskt lære et spill og mestre det, samt hvor mye tid de har investert i spilling generelt, er en del av spillkompetansen. Dette poenget fremhever at spillkompetanse ikke er statisk; den utvikler seg over tid gjennom erfaring og eksponering for ulike spill. A er opptatt av forståelsen rundt hvordan spill er konstruert og tankegangen til spillutviklere når de lager spill. Dette er et høyere nivå av spillkompetanse som krever innsikt i spilldesign og utviklingsprosesser. Det er relevant når man vurderer spill som pedagogiske verktøy, da denne kunnskapen kan hjelpe lærere med å velge egnede spill og tilpasse dem til læreplanen. Informant B fremhever en grunnleggende definisjon av spillkompetanse. Hun hevder at spillkompetanse handler om evnen til å spille spill, enten det er analoge eller digitale spill. Dette perspektivet vektlegger selve handlingen med å spille og ferdighetene som kreves for å navigere gjennom spillene

B: Eh, spillkompetanse altså hvis du ser stort på begrepet så er det jo det å kunne spille et spill da tenker jeg. Både analogt og digitalt. Ja det tror jeg er korrekt.

Det er en enkel og direkte forståelse av begrepet, som fokuserer på den praktiske siden av spillkompetanse. Det handler om å ha den nødvendige kompetansen til å delta i spilling og utforske spillverdenen. Dette aspektet av spillkompetanse er viktig når man vurderer hvordan elever og lærere samhandler med spill i undervisningssammenhenger. Informant E tar opp en viktig problemstilling knyttet til spillkompetanse i klasserommet. Han påpeker at det ikke er

tilstrekkelig å bare ha kunnskap om spill i seg selv; det er også nødvendig å forstå hvordan man skal bruke spillene i undervisningen. Denne delen av spillkompetanse handler om didaktikk og pedagogisk praksis.

E: Jeg vil nesten si at det ikke er det fordi en ting er å vite om spill, men det er en helt annen ting å vite hvordan man skal bruke det i klasserommet. Altså vite didaktikken rundt det, så det føler jeg enda er litt up for grabs for hvordan det burde foregå.

Didaktikk viser til læren om undervisning og hvordan kunnskap skal formidles. Informant E antyder at det er et gap mellom å ha kompetanse i selve spillet og å ha kompetanse til å integrere det i klasserommet på en meningsfull måte. Dette understreker behovet for læreropplæring og veiledning når det gjelder å bruke digitale historiespill som verktøy i et klasserom. Å forstå hvordan man effektivt kan benytte seg av spill i undervisningen, tilpasse dem til læreplanen og bruke dem som ressurser for læring, er en viktig del av spillkompetanse i en pedagogisk sammenheng.

D: (latter) For min del? Hva min spillkompetanse ville vært? Eehm nei i den sammenhengen her så måtte det jo være både det tekniske, hvordan det skal brukes, men selvsagt også å forstå hva det kan gi elevene. Tenker jeg. Tror ikke jeg kommer noe nærmere enn det.

I: Føler du at spillkompetanse har noen relevans til historiefaget da?

D: Jeg tenker det at eeh kompetanse, altså jeg tenker jo det at det å bruke spill kan ha relevans ja.

Informant D gir uttrykk for at spillkompetanse i en historiefaglig sammenheng omfatter flere dimensjoner. For det første nevner hun den tekniske kompetansen, som involverer forståelse av hvordan selve spillet fungerer, dets mekanikker og grensesnitt. Dette er viktig for å kunne navigere i spillverdenen og veilede elevene. Videre understreker D viktigheten av å forstå hvordan spill kan brukes pedagogisk. Dette inkluderer å kjenne til hvordan spill kan kobles til undervisningsplaner, hvilke læringsmål de kan støtte, og hvordan de kan tilpasses elevenes

behov. Hun fremhever at det å ha innsikt i hvordan spill kan bidra til historieundervisningen, er en viktig del av begrepet spillkompetanse.

Til slutt nevner D at spillkompetanse også handler om å forstå hva spill kan gi elevene. Dette refererer til de mulige læringsgevinstene ved å bruke spill som pedagogiske verktøy. Informant D gir derfor inntrykk av at spillkompetanse i historiefaget er en sammensatt kombinasjon av teknisk, didaktisk og pedagogisk forståelse.

Oppsummering

Samlet sett viser informantene innsikt i både praktiske og erkjennelsesmessige aspekter ved bruken av digitale historiespill i historieundervisningen. På den praktiske siden ser lærerne spillene som en måte å variere undervisningen på og engasjere elevene. Informantene viser også til hvordan spill kan bidra til å utvikle digitale ferdigheter hos elevene. De anerkjenner likevel utfordringene knyttet til teknologi og behovet for opplæring. På den erkjennelsesmessige siden reflekterer informantene over spillenes potensial for å fremme historiebevissthet og empati. Samtidig er informantene bevisste på hvor viktig det er å kombinere kritisk tenkning og spillenes representasjon av historien. Samlet sett viser informantenes utsagn en balanse mellom praktiske muligheter og pedagogiske mål, der digitale historiespill er et verktøy i historieundervisningen, og et bidrag til å styrke elevenes historiebevissthet.

Lærerne sitt syn på elevenes historiebevissthet og empatiske kobling

Selv om bruk av digitale spill i historieundervisningen har blitt mer vanlig, er det viktig å forstå hvordan lærerne vurderer effekten av disse spillene på elevenes historiebevissthet. Historiebevissthet viser til evnene elevene kan forstå og tolke historiske hendelser i en bredere sammenheng. Problemstillingens andre del «*og kan bruken av digitale historiespill påvirke historiebevisstheten til elever?*», blir gjennom informantenes syn på elevenes historiebevissthet og empatiske kobling belyst. Informant C viser også til eksempler på bruken av VR som en del av historieundervisningen gjennom å forsøke å gjenfortelle historien

til Anne Franck gjennom en guidet tur gjennom huset hvor hun oppholdt seg. Eksemplet med at man blir nødt til å være i et rom med stengte vinduer som man ikke kan åpne i frykt for å bli avslørt fremheves som en ny faktor som mange ikke har erfart før.

C: Ja og dette er jo ganske nytt. Så har vi prøvd det med Anne Franck hvor du tar en guidet tur i huset hennes og kunne utforske ting og få fortalt historien da. Så det syntes de var gøy.

Intervjuer: Tror du at empati på en måte at de setter seg inn i rollen og får en følelse for hvordan det kunne være til stede, at det skaper en slags empati?

C: Ja, det vil jeg jo si. Også med VR-bilder så vil de oppleve mer hvordan det var der. Jeg tror de vil føle litt mer da. For eksempel at man er i et rom med vinduer som er stengt. Du får ikke gjort noe med vinduene, fordi da blir du oppdaget. Sånne typer ting, tror jeg er ganske så bra.

Dette utsagnet fra informant C indikerer en viktig forbindelse mellom bruken av digitale spill, spesielt i VR, og muligheten for å utvikle empati og forståelse for historiske hendelser og situasjoner. C nevner hvordan elevene har respondert positivt på utvidete eller «immersive» opplevelser som å utforske Anne Franks hus i et digitalt miljø. Dette kan bidra til at elevene opplever historien på en mer levende og følelsesmessig engasjerende måte, noe som kan forsterke deres empati og forståelse for den historiske konteksten. Denne tilnærmingen reflekterer ideer om aktiv læring og dybdelæring i historieundervisning ved å gi elevene muligheten til å oppleve historien på en mer personlig og engasjerende måte gjennom digitale verktøy. Det gir også et innblikk i hvordan digital spillkompetanse kan være en del av stilasbyggingen som bidrar med å gradvis utvikle historiebevissthet hos elevene. Informant E svarer følgende på spørsmålet om det vil være nyttig å simulere en historisk hendelse.

E: Nyttig ja, jeg tenker jo at man ikke bare gjennom digitale virkemidler, men også gjennom bøker med historier som er nedskrevet fra den tiden kanskje vil få større historisk empati. Man vil nok bli mer engasjert gjennom digitale simuleringer som settes til den tiden gjennom interaktivitet kontra å for eksempel lese et brev som man bare får inn og kaster ut. Men jeg tror fortsatt det har noe for seg å bruke analoge

virkemidler der da. Jeg tror ikke man kan treffe alle i et klasserom, men en del elever har sikkert godt av å ha noe audiovisuelt, mens noen har nok med et brev. Så vil det jo være noen man når inn til hver gang og noen man ikke når inn til uansett. Klasserommet er jo mangfoldig.

Informant E reflekterer over verdien av ulike pedagogiske tilnærminger for å fremme historisk empati blant elevene. Han påpeker at digitale simuleringer har potensial til å engasjere elever og hjelpe dem med å forstå historiske perioder bedre enn mer tradisjonelle metoder som å lese brev eller tekster fra den tiden. Den interaktive naturen til digitale simuleringer kan gi elevene en følelse av å være i den historiske konteksten, og dette kan bidra til å skape en dypere forståelse av hendelsene.

Samtidig erkjenner informant E at ulike elever kan ha forskjellige læringspreferanser, og det er derfor viktig å variere undervisningsmetodene. Noen elever kan dra nytte av audiovisuelle og interaktive tilnærminger, mens andre kan ha nytte av mer tekstbaserte eller analoge metoder. Informant E understreker at klasserommet er mangfoldig, og det er derfor viktig å tilpasse undervisningen for å imøtekomme forskjellige behov. Informant B viser til viktigheten av å skape bevissthet og empati rundt historiske hendelser gjennom simuleringer.

B: Ja, det tror jeg. Det tror jeg så definitivt. Jeg tenker jo på for eksempel at det er lettere for våre elever å få historisk empati til hendelser som ligger litt nært i tid. For eksempel 22 juli da som et eksempel. Jødeutryddelser er også et eksempel, altså det er jo mye så ja det tror jeg.

Informanten B reflekterer over betydningen av nærhet i tid når det gjelder å utvikle historisk empati blant elever. Hun mener at hendelser som ligger nærmere i tid, som for eksempel 22. juli-angrepene, kan være lettere for elevene å relatere seg til og føle empati for. Dette skyldes sannsynligvis at hendelsene er mer relevante og har en mer umiddelbar tilknytning til elevenes egen tid og erfaringer. Hun bruker jødeutryddelsene som et annet eksempel på en hendelse som kan frembringe historisk empati blant elever. Dette indikerer at selv hendelser som ligger lenger tilbake i tid, men som har stor historisk betydning, kan også fremkalle

empati hvis de blir presentert på en måte som engasjerer elevene og gir dem en forståelse av den menneskelige opplevelsen bak hendelsen.

Informant D viser til sin egen bruk av digitale historiespill som beskriver de «*helt forferdelige livshistoriene til britiske arbeidere og barnearbeidere under den industrielle revolusjonen i England*»

I: Hvorfor tror du det kan være nyttig å bruke spill på den måten du beskriver da?

D: Jeg tror det kan gi innlevelse, og jeg tror det gir både innlevelse og empati da. Det kan kanskje tolkes som noe av det samme da, men innlevelse er et større begrep. Jeg tror at man kommer nærmere innpå dem, fordi de selv blir følelsesmessig engasjert. Det kan være fint for å sette opp problemstillinger eller dilemmaer for eksempel. Fordi gjennom et spill man lever seg inn i så vil det være en fin plass å møte slike dilemmaer, fordi da blir man nødt til å gjøre noen vurderinger. Og så tenkte jeg på det at hvis man ikke er litt kritisk så kan man fort kaste på båten det her med den kulturelle biten. Og den er viktig å ha med seg, fordi man kan ikke vurdere historiske samfunn ut ifra våre verdier alene. Så hvis man har spill som tar veldig utgangspunkt i våre verdier så kan man risikere at man får det ukritiske og fordømmende holdninger ikke sant? Og det blir også feil fordi det er en fin balanse her når man ser kritisk på det som har vært før, hvis ikke så går vi ikke fremover. Men vi må også lære oss å være kulturelle oppi det..

Informant D reflekterer uttømmende om hvordan digitale spill kan bidra til innlevelse og empati i historieundervisningen. Hun skiller mellom innlevelse og empati, der innlevelse er et bredere begrep. Dette innebærer at spillene kan få elevene til å føle seg nærmere historiske hendelser og mennesker, og de blir følelsesmessig engasjert i det de opplever gjennom spillene. Videre poengterer D viktigheten av å bruke spill som en måte å utforske historiske dilemmaer og problemstillinger. Gjennom spill blir elevene nødt til å ta beslutninger og gjøre vurderinger basert på historiske kontekster, noe som kan bidra til en dypere forståelse av fortiden.

En sentral tanke som informant D setter søkelys på er at spill bør inneholde kulturel relativitet. Dette betyr at spillene må vise forskjellige kulturelle perspektiver og verdier som eksisterte i fortiden, i stedet for å kun basere seg på moderne verdier. Dette er viktig for å unngå ukritisk og fordømmende holdninger blant elevene. Samtidig understreker informant D viktigheten av å lære elevene å være kulturelt bevisste og forstå historiske samfunn ut ifra deres egne kontekster. Hun påpeker helt konkret at vår vestlige forståelse rundt historiske samfunn avhenger av en bevisstgjøring rundt verdier. I hennes øyne handler historisk empati hos elevene at det blir et bidrag inn mot elevenes forståelse av ulike historiske samfunn basert på de samfunnene sine verdier.

D: Det kan være en viktig og bevisstgjørende rundt verdier selvsagt. Slik som vi snakket litt om angående det kulturelrelaterte og at vi ikke kan anvende vår egen vestlige forståelse rundt historiske samfunn.

Informant A svarer følgende på hva historisk empati har med en simulering av den franske revolusjon å gjøre:

I: På hvilken måte tror du det kan ha noe å gjøre med empati?

A: Du vil jo få, hvis du blir dem som var lavest rangert i en slik aktivitet da. Så vil du få litt empati for hvordan dem og den befolkningen hadde det og hvis du eventuelt snakker litt at slik er det noen som har det i dag også så vil man også få empati for dem i dag også da. I tillegg til at man vil få litt historisk empati, jeg regner med det begrepet handler om å ha litt empati for eventuelle befolkninger som har blitt undergravet før eller noe sånt.

A ser en sammenheng mellom å spille digitale historiespill og utviklingen av empati. Han fremhever hvordan elever gjennom en simulering kan få oppleve å være i en situasjon hvor de

er lavest rangert eller undertrykt, og dette kan føre til empati for de historiske befolkningene som opplevde lignende forhold. A presiserer at denne empatien kan også utvides til å inkludere moderne befolkninger som opplever lignende utfordringer i dag.

Denne tolkningen indikerer at A ser på digitale historiespill som et verktøy som kan bidra til å skape følelser av empati og forståelse for historiske hendelser og samfunn. Dette perspektivet kobler historieundervisning med emosjonell læring, der elevene gjennom spill kan sette seg i andres «sko» og utvikle empati for mennesker fra ulike tidsepoker. Det er en positiv vurdering av potensialet for digitale historiespill i å fremme ikke bare historisk forståelse, men også empati og bevissthet om sosiale og historiske utfordringer.

Oppsummering

Informantene uttrykker generelt en positiv holdning til hvordan digitale historiespill og simuleringer kan bidra til elevenes utvikling av historiebevissthet og empati. De ser på spillene som verktøy for å engasjere elevene og gi dem en dypere forståelse av historiske hendelser og samfunn. Oppsummert sier informantene at digitale historiespill kan bidra til å styrke elevenes historiebevissthet ved å la dem oppleve historien på en mer engasjerende og interaktiv måte. Dette kan inkludere opplevelsen av å leve i en bestemt tidsepoke, utforske historiske steder og delta i hendelser fra fortiden. Informantene ser en sammenheng mellom spillene og utviklingen av empati hos elevene. De påpeker at spillene kan gi spillerne muligheten til å sette seg i andres «sko», forstå utfordringer og opplevelser fra fortiden, og utvikle følelser av empati både for historiske og moderne befolkninger som har opplevd lignende situasjoner. I tillegg til opplevelser fremhever samtlige informanter viktigheten av variasjon i undervisningen. De mener at digitale historiespill kan berike undervisningen ved å tilby en annen tilnærming til læring, spesielt for elever med ulike læringsstiler. Det informantene er særlig opptatt av er at elevene utvikler kritisk tenkning når de spiller. Den kritiske tankegangen rundt anvendelse av spill omhandler å akseptere spillenes innhold uten å inkludere en diskusjon om kulturelle perspektiver og historisk nøyaktighet. Dette er informantene opptatte av å unngå i undervisningssammenheng.

De syv retorikkene

Hvor kan man plassere utsagnene til lærerne om bruk av spill innenfor de syv retorikkene til Sutton-Smith?

Utviklingsretorikken, som baserer seg på forholdet mellom utvikling og sosialisering, kan identifiseres hos flere av lærerne. Jeg definerte denne retorikken som «*spill/lek som en måte barn og unge utvikler seg gjennom, med fokus på sosialisering*». Informant A viser til hvordan en simulert spillsituasjon lar elevene som en gruppe oppleve hvordan det egentlig var å være fattig: «*at du på en måte klarer å sette dem inn i situasjonen og de får oppleve litt hvor vondt eller ille det der faktisk var*». Det sosiale aspektet ved denne spillbaserte opplevelsen fremhever også elementer ved den konstruktivistiske læringen som ble introdusert i den teoretiske rammen. Elevene lærer mer når de er i sosial interaksjon med medelever. Gjennom denne interaksjonen kan de lettere oppnå kriteriene som kreves for å tre inn i den proksimale utviklingssonen og utvikle sin egen historiske bevissthet. Informant C viser også til bruken av VR-briller og at elevene fikk oppleve samme opplevelse «*også med VR-bilder så vil de oppleve mer hvordan det var*». Elevene var inne i samme spill og erfarte som gruppe hvordan det var å være innestengt uten mulighet for å se ut vinduer.

Selvets retorikk, som «*fokuserer på spillernes opplevelser; moro, avslapping, virkelighetsflukt og den indre og estetiske tilfredsstillelsen som spill/lek gir mulighet for, i aktiviteter som kan gjøres alene eller som hobbyer*», kan identifiseres hos noen av lærerne. Informant A viser til forskjellen mellom «ordentlige» spill og opplæringsspill. Ordentlige spill er det som i den teoretiske rammen omtales som «serious games». «*Det er jo ganske nytt å bruke ordentlige spill i undervisningen, altså Kahoot og sånt brukes, men ordentlige spill tror jeg det kommer mer og mer av*». Jeg tolker det slik at informant A gjennom dette utsagnet at han ikke direkte er en gamer. Informant C påpeker at «*jeg skammer meg ikke noe med å si at jeg er gamer, så jeg har fortalt dem om det selv*». Slik som begrepet gamer ble definert i den teoretiske rammen, vil det si at informant C spiller for å kunne overgå andre man spiller med eller mot. Denne måten å artikulere seg på kan også være en kobling til maktretorikken, definert som «*spill/lek som representerer konflikt og forsterker statusen til helter eller de som styrer*

konkurransen, som i sport og konkurranser». Informant E viser til en forskjell mellom gaming og spilling «*jeg tenker jo at gaming har en større sosial karakter rundt seg og at spilling har litt mer, litt flere typer bruksområder da kanskje. Gaming er nok det man kanskje tenker foregår på gutterommet, men at spilling er et større begrep som omfatter mange ulike former for spill om det er å kaste kuber, kort eller om det er Call of Duty*». Når han kobler «gaming» med «gutterommet», viser han til flere lag av forståelse rundt begrepet gamer. Selv om han under ingen omstendigheter i intervjuet definerte seg som en gamer, slik som informant C, så viser måten han artikulerte seg på at han har dypere innsikt rundt selve begrepet. Han viser i tillegg til en utvidet forståelse rundt forskjellen på ulike nivåer av gaming. «*og det mest basice med gaming er at man tar et valg*». Dette viser til at valg defineres av E som en basisferdighet innen gaming. De som spiller dataspill på et visst nivå, tar valg hele tiden når de er i en spillsetting.

Grunnlaget for å bruke retorikker var å kunne forstå hvordan lærerne artikulerte sine opplevelser og meninger om spill. Selv om informant D viser til at spill er et «*vanskelig begrep å forholde meg til*» og at det plasserer henne utenfor det retoriske grunnlaget til informant C og E, er ikke dette problematisk i forhold til analysene. Det viktige er å være klar over hvilke retoriske argumenter som kan identifiseres blant informantene. Informant B uttrykker en mening rundt bruken av digitale spill i egen undervisning. Hun forklarer at hun har brukt en del læringsspill i undervisningssammenheng, men at «*dataspill eller slike gamingspill har jeg ikke brukt*». Dette vil være en del av årsaksforklaringene bak utsagnene til lærerne og vil bidra til å sette dem inn i en større kontekst. Det imaginære, som «*idealiserer fantasien og kreativiteten i lek/spillverdenen, med fokus på kreativitet og nytenkning, som i kulturelle uttrykk som kunst og litteratur*», er ikke utbredt blant lærerne. Informant E kobler kunstkompetanse opp mot spillkompetanse, men utover det er det ingen andre av lærerne som bruker den formen for retorikk.

Slik jeg tolker det gjennom hvordan lærerne artikulerte seg, klarte jeg å identifisere 4 av 7 retorikker. Som tidligere nevnt, så kretser ikke empirien til denne oppgaven rundt nodalpunkter eller subjekter, slik en ren diskursbasert masteroppgave ville gjort. Det er likevel interessant å belyse forskjellene blant informantene. Dette er elementer som blir drøftet i diskusjonskapitlet.

Elevenes syn på bruken av et digitalt historiespill i undervisningen

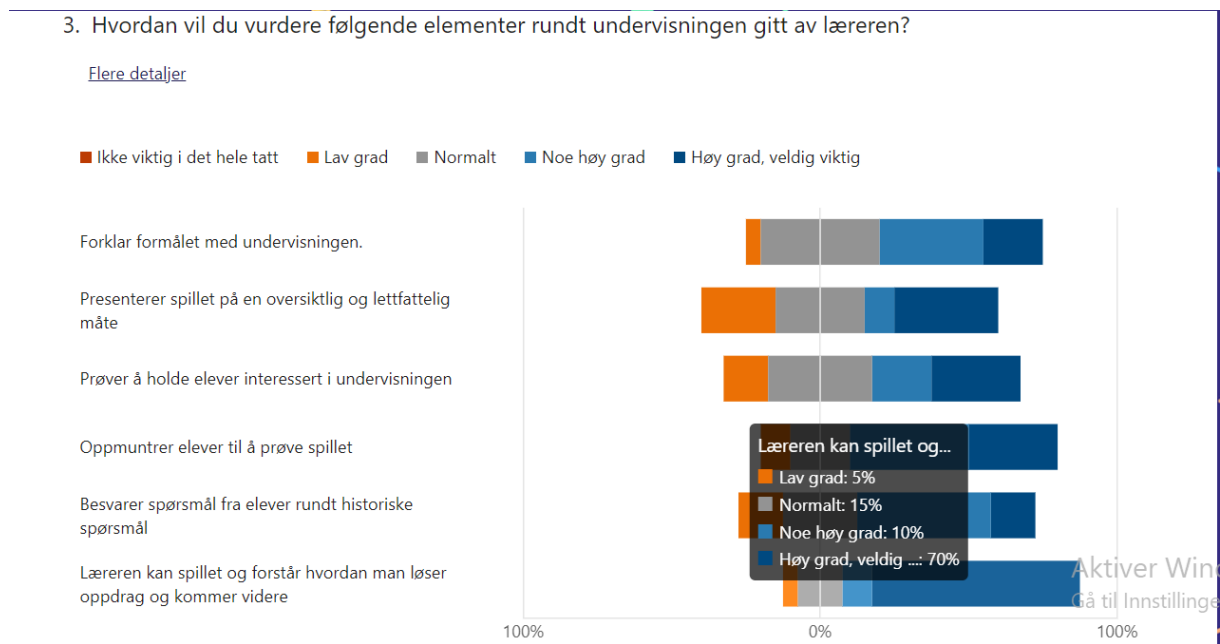
Gjennom den første delen av spørreundersøkelsen ble spørsmålene som danner den kvantitative biten av datamaterialet stilt. Svarene som blir presentert i form av statistikk og tall gir informasjon som kan bidra med å belyse noen av de kvalitative resultatene fra intervju med lærerne. Elevene ble spurt gjennom spørreundersøkelsen om hvor fornøyde det var totalt sett med undervisningsopplegg. På en skala fra 1-5 ble det gjennomsnittlige vurderingen opplegget satt til 3.85 basert på undersøkelsens spørsmål. Et annet ble stilt for å avdekke om elevene hadde forhåndskunnskaper om spillserien Assassin`s Creed i undervisningssammenheng. 80% av elevene svarte at det var første gang de hadde undervisning med bruk av historiespill som Assassins Creed. 20% av elevene svarte altså at de har blitt undervist gjennom å bruke spillserien i undersøkelsen. Det neste spørsmålet som ble stilt er hvordan elevene vurderte følgende elementer rundt undervisningen gitt av læreren. Elevene skulle gradere svarene sine fra «ikke viktig i det hele tatt», «lav grad», «normalt», «noe høy grad» og «høy grad, veldig viktig».

Læreren:

- Forklarer formålet med undervisningen
- Presenterer spillet på en oversiktlig og lettfattelig måte
- Prøver å holde elever interessert i undervisningen
- Oppmuntrer elever til å prøve spillet
- Besvarer spørsmål fra elever rundt historiske spørsmål
- Læreren kan spillet og forstår hvordan man løser oppdrag og kommer videre

Jeg vil fokusere på å fremheve svarene som viser til «høy grad, veldig viktig» som resultat. Gjennom diagrammet observerer jeg at elevene mener det er av «høy grad, veldig viktig» at læreren kan spillet og forstår hvordan man løser oppdrag og kommer videre (se bilde 1.6).

Bilde 1.6: Diagram fra spørreundersøkelse



Det var som tidligere nevnt to ulike klasser på 9.trinn som gjennomførte undervisningen og spørreundersøkelsen i ettertid. Viktigheten av å bli undervist av lærere som begge hadde erfaring med spill som Assassin`s Creed: Valhalla, synliggjøres gjennom noen av delsvarene til dette spørsmålet. Jeg var bevisst på min rolle i denne casestudien og valgte derfor å overlate mye av ansvaret til de andre lærerne. Det er en metodologisk utfordring å være en deltakende part i en slik studie som skal analyseres i ettertid, men da fokuset var på elevenes mulighet for læring, så tok jeg avgjørelsen om å delta som aktiv part i undervisningen. En observatørrolle ville fremskaffet en annen type empiri, der fokuset ville vært på hva elevene gjorde (Tjora, 2021, s. 62). Denne casestudien hadde som mål at elevene skulle få uttale seg gjennom en spørreundersøkelse og en kvalitativ rundspørning etter undervisningen var gjennomført.

Det blir en direkte kobling mellom begrepet digital spillkompetanse og spørsmålet som ble stilt om læreren kan spillet og forstår hvordan man løser oppdrag og kommer videre. Selv om spørsmålet ikke ble stilt direkte som digital spillkompetanse, så vil elementer som «kan spillet» og «forstår hvordan man løser oppdrag», kunne kobles til begrepet som deler av kompetansepakken rundt bruken av digitale historiespill.

Påfølgende spørsmål tok for seg å undersøke hvor fornøyd elevene var med de ulike delene av undervisningen. Her vil jeg fremheve noen resultater som at ingen av elevene var misfornøyd med bruken av et digitalt historiespill som læring. 25% var «verken fornøyd eller misfornøyd», altså en form for nøytral. 20% var «fornøyd» og 55% var «veldig fornøyd» med bruken av et digitalt historiespill som læring. Elevene var positive til gruppearbeid, 50% svarte «veldig fornøyd». Som et siste resultat fra dette spørsmålet vil jeg vise til at 55% av elevene var «veldig fornøyd» med bruk av teknologi og spillemaskin. I dette tilfellet var det en PS4 som var plattformen for den spillbaserte undervisningen. 65% av elevene rapporterte at forventningene deres til undervisning med digitale spill ble «oppfylt som forventet» og 15% svarte «utover forventningene mine». Det var ikke avklart på forhånd hva forventninger til undervisning med digitale spill var, så resultatet baserer seg på elevenes subjektive oppfatning. Som et avsluttende spørsmål ble elevene spurt om de heller ville valgt et digitalt historiespill for å lære historie eller en historiebok, i dette tilfellet lærebok. 22 av 45 ville valgt et digitalt historiespill, 14 var passive, altså nøytrale og ville ikke ta stilling til det og 9 elever var negative til å velge et digitalt historiespill.

Oppsummert vil jeg påstå at elevenes syn på bruken av et digitalt historiespill i undervisningen fremhever noen viktige elementer. De kvantitative dataene viser blant annet elevene generelt var fornøyd med bruken av et digitalt historiespill i en undervisningssammenheng. Begrepet digital spillkompetanse ble av elevene forstått som en del av kompetansen en lærer eller en elev trenger for å kunne forstå og fullføre et digitalt spill. Dette kan gjøre historieundervisningen mer engasjerende ved å tilby en interaktiv og utforskende tilnærming til historiske hendelser og perioder. Dette kan være spesielt viktig for å fange oppmerksomheten til elever som ellers kan oppleve historie som tørt og uinteressant. Ved å se på hvordan digitale historiespill kan stimulere elevenes nysgjerrighet og motivasjon for historiefaget, åpner tolkningen av de kvantitative resultatene opp for diskusjoner om hvordan undervisningen kan tilpasses bedre for å imøtekomme ulike læringsstiler og forventninger til undervisningen.

Elevenes kobling mellom innholdet i et digitalt historiespill og historiebevissthet

Siste del av spørreundersøkelsen krevde at elevene skrev svar på spørsmålene i tekstbokser. Lengden på svarene varierte og det var ikke definert hvor mye elevene skulle skrive på hvert svar. Utsagnene til elevene danner en mer kvalitativ forståelse som bidrar med å belyse den delen av problemstillingen som omhandler elevenes utvikling av historiebevissthet. Som en kobling til kodegruppen «digital spillkompetanse kan fremme historisk empati og historiebevissthet», blir dette kapitlet viktig for å få frem elevstemmen i denne masteroppgaven. Som en start på denne delen av spørreundersøkelsen ble elevene bedt om å svare på hva de likte mest med spillet.

Elevene hadde meninger om hva det likte mest med spillet som viser til refleksjon og interesse for bruken av et digitalt historiespill i en undervisningssammenheng. Elev 3 påpeker «*at det handlet om noe som har skjedd*». Tatt ut av sammenheng ville dette svaret ikke vært mye å analysere, men at eleven tenker over at vikingene faktisk måtte reise fra Norge, frivillig og ufrivillig, gjør at eleven har tatt et steg mot den proksimale utviklingssonen. Velger man som lærer å bygge videre på denne vite-at kunnskapen til elevene som da allerede er interessert i å finne ut mer av historien, så kan det være et bidrag til en økt grad av historiebevissthet. Elev 9 sitt utsagn at «*at det var gøy*», ville uten et fokus på empirinær koding ikke blitt inkludert i den videre analysen. Koblingen til den teoretiske rammen med fokus på motivasjon og engasjement som viktige momenter for læring, gjør derfor dette utsagnet verdifullt for oppgaven.

Eleven 14 påpeker flere viktige momenter: «*likte ikke spillet så godt, men jeg synes det er bra undervisning, å jeg tror nok jeg lærer mere av spilling enn lesing i en bok*». Selv om eleven sine preferanser angående spill ikke samsvarer med det som ble presentert i undervisningen, anerkjenner eleven likevel at det er en god undervisningsmetode. Det er viktig å fokusere på læringsresultatene og effektiviteten av spillet som læreren har valgt å benytte seg av, selv om elevenes individuelle preferanser kan variere. Eleven uttrykker at muligheten for å lære mer gjennom å spille enn å lese en bok. Dette handler om motivasjon og elementer som oppfattes som gøy.

Elev 23 viser til flere faktorer som passer inn i den teoretiske rammen som omhandler spillpedagogikk og spillforskning. Elev 23 påpeker at *«jeg likte mest at vi får spille det selv og får utforske spillverdenen»*. Koblingen mellom «å gjøre historie» gjennom å spille det digitale historiespillet selv og motivasjon blir gjennom elevens utsagn fremhevet. I tillegg blir fokuset på å utforske en spillverden et viktig audiovisuelt virkemiddel som gjør at elev liker selve spillet. Flere elever velger å fokusere på *«historisk innhold»*, *«historien i spillet»*, *«god forklaring»* og at det var *«spennende og lærerikt»*. Dette er elementer som blant annet passer inn i målene til fagfornyelsen om å gjøre undervisningen fremtidsrettet og aktuell. I tillegg blir en kobling til hvordan spillnarrativer kan brukes for å vise historisk innhold på en annerledes måte.

Elevene ble spurt om de ble mer engasjert i undervisningen gjennom å spille. Her ble det spesifisert at de skulle utdype hvorfor eller hvorfor ikke de ble mer engasjert i undervisningen. Elev 3 viser til at hen ble mer engasjert når de kunne bruk spill, men at det kom an på hvilket spill det var. *«Jeg ble mer engasjert i undervisningen når vi kunne bruke spill, men det spørs hvilket spill det er»*. Elev 8 sier seg enig med deler av elev 3 sin argumentasjon og legger til at siden spillet omhandler vikinger så var det i utgangspunktet ikke interessant å spill. *«spørs hva slags spill vi spiller, dette spillet om vikinger er ikke helt meg. Ikke noe om vikinger egentlig»*. Elev 14 viser til motivasjon for å gjennomføre undervisningen gjennom at læreren bedriver spillbasert undervisning. *«Ja jeg ble mer engasjert, jeg fikk mer lyst til og være i timen når vi har data spill»*. Elev 23 bruker motivasjon i sitt utsagn og fremhever at *«det gir mer motivasjon»*. Elev 39 bruker *«ja, mye gøyere å lære»*, som forklaring på mer engasjert. Elev 18 viser til at *«jeg ble ikke engasjert fordi jeg er ikke interessert i sånne typer spill»*, noe som viser til viktigheten av å tenke gjennom valg av spill og elevmassen. Elev 25 støtter elev 18 og argumenterer for at *«jeg blir mer engasjert når vi får bestemme spill selv»*. Medbestemmelse i valg av spill vil være et moment som på forhånd bør vurderes, men det krever en viss grad av digital spillkompetanse å komme frem til det endelige valget av spill. Elev 14 ser på det å spille selv og det å kun observere som to forskjellige deler av undervisningen. *«Jeg ble mer engasjert når jeg selv skulle spille men når man ikke spiller selv blir det litt kjedeligere»*. Alle elevene fikk ikke muligheten til å spille selv hele tiden. Den tiden de ikke spilte kan betegnes som spillkino, altså at de observerte når de andre gruppene spilte gjennom sine sekvenser. Elev 5 kobler

sammen bruken av film i undervisningssammenheng, men påpeker at det er bedre å spille *«ja fordi det er bedre å spille enn å se på film ifølge meg»*. Elev 5 utdyper ikke mer rundt dette momentet, men hadde denne undersøkelsen vært en forhåndsundersøkelse, så ville viktigheten av en slik utdyping av svaret blitt en del av for eksempel en intervjuguide. Elev 9 viser til noen av de andre undervisningsformene som det didaktiske opplegget prioriterte, nemlig lesing og skriving. Eleven legger frem at *«det er gøyere å spille for å lære, enn å lese og skrive»*. Spill og lek motiverer på en annen måte elevene til å lære enn lesing og skriving.

På spørsmål om det var viktig for dem å finne ut hvordan det gikk med Thorsteinn og Gunnhilda ble det litt forskjellige svar. Formålet med dette spørsmålet var å avdekke om elevene sin bevissthet rundt det historiske innholdet. Elevene var delt i grupper og måtte diskutere og svare på spørsmål som omhandlet hovedpersonene i spillet. Dette ble gjort mellom hver spillsesjon. Her var svarene mer delt mellom at det var viktig og at det ikke var viktig i det hele tatt. Et utvalg av utsagn viser til at: *«Nei, ble litt kjedelig»*, *«ikke egentlig, skjønte ikke spillet i det hele tatt. Jeg skjønte bare at det var vikinger»*, *«jeg synes ikke det var så viktig å finne ut hvordan det gikk med Thorsteinn og Gunnhilda»* og *«jeg brydde meg ikke egentlig om dem men det var en del av historien i spillet»*. Selv om svarene tilsier at elevene ikke så på narrativet til spillet som viktig, så viser utsagnene hvorfor de syntes det. Elever som ikke forstår viktigheten av narrativet vil kunne se på det som kjedelig og ikke bry seg. De vil heller ikke engasjere seg følelsesmessig slik som elev 3 som sier at *«ja det var viktig fordi vi vil lære hvordan Thorsteinn og Gunnhilda hadde det og hvordan det var å være viking»*. Elev 3 påpeker at det å lære hvordan hovedpersonene hadde det og hvordan det var å være viking som viktige elementer. Elev 12 viser til at *«det er litt viktig fordi da kan jeg vite mere om spillet»* og viser til en form for dypere læring gjennom å investere tid i hovedpersonene. Det samme argumentet legges også frem av elev 39. *«Ja det var viktig og finne ut hvordan det gikk med dem»*. Noen av elevene evnet å sette seg i hovedpersonene sine «sko» gjennom å spillet Assassins Creed: Discovery tour. Basert på svarene var det likevel mange elever som mente at det ikke var viktig å finne ut hvordan det gikk med hovedpersonene gjennom spillet. Disse funnene blir i diskusjonskapitlene koblet opp mot viktigheten av narrativet og empatisk gjenkjennelse for å utvikle historiebevissthet.

Hvordan mener lærerne at elevene lærer historie på best mulig måte?

For å svare ut om det er en sammenheng mellom lærernes syn på hva som er god konstruktivistisk læring og elevenes synspunkt på læring gjennom et digitalt historiespill, blir forskningsspørsmålet «*kan et digitalt historiespill bidra med konstruktivistisk læring og motivasjon?*» belyst gjennom informantenes svar på spørsmålet «*Hvordan synes du elevene lærer seg historie på best mulig måte?*». Samlet sett indikerer informantenes svar variasjon i tilnærminger til undervisning, fra valgfrihet og fordypning til variert undervisning og bruk av digitale ressurser. Forskningsspørsmålet som fokuserer på et digitalt historiespill som en metode for konstruktivistisk læring og motivasjon synes å være relevant gitt informantenes perspektiver. Dette vil bli drøftet under kapitlet «*Kan bruken av digitale historiespill bidra med konstruktivistisk læring og motivasjon?*». Informant A vektlegger elementer som valgfrihet, bakgrunnsinformasjon og fordypning. Han foreslår at elever bør få en oppgave der de har frihet til å velge et tema innenfor en historisk periode, kombinert med forelesning eller diskusjon for å sikre nødvendig bakgrunnsinformasjon før en fordypningsoppgave.

A: Undersøke selv, at de får en oppgave der de står ganske fritt til å velge seg et tema innenfor en gitt historisk periode. (.) Det bør da prates litt om gjennom forelesning eller diskusjon i forkant der man snakker litt om den perioden. For å sikre litt bakgrunnsinformasjon for så å kjøre en fordypningsoppgave.

Informant C understreker viktigheten av variert undervisning, inkludert lærerfortellinger, lesing, diskusjon, case-arbeid, vurderinger, og bruk av filmer, bilder, og kart. Variasjonen i undervisningen bidrar til å gjøre historiefaget morsomt og interessant for elevene.

C: Gjennom variert undervisning der læreren forteller noe, så får de lese litt, så får de brukt tiden til å diskutere noe, lage en case eller noe vurdering de må gjøre. Og så må det legges opp til noe diskusjon felles. Føler jeg, og gjerne koble på film eller filmklipp, bilder og kart. Egentlig alt mulig da, bare variert og de synes jo historie er gøy og interessant.

Informant B fremhever betydningen av å gi studentene et overblikk over det kommende temaet før de går i dybden. Kombinasjonen av klassisk forelesning, oppgaveløsning, filmvisning, gruppearbeid og presentasjoner gir en variert tilnærming til undervisningen.

B: Jeg synes det er viktig at først når vi starter med et tema, det å på en måte gi dem et overblikk over hva vi skal ha om. For eksempel nå så har vi norsk historie fra 1945 og frem til i dag. Da starter vi med et lite sånn overblikk, «hva er det vi skal lære om?» Så har jeg en liten gjennomgang om sånn generelt og så begynner vi å gå i dybden. Da er det kombinasjonen av klassisk forelesning, jobbing med oppgaver, filmfremvisning, gruppearbeid og fremføringer.

Informant D peker på viktigheten av gode diskusjoner i grupper som en effektiv læringsmetode. Hun tror også at individuell innsats, som å lage presentasjoner, kan være en verdifull læringsopplevelse.

D: Det er individuelt da, ehm jeg tenker jo at det beste er når vi får gode diskusjoner der mange kan delta. Hvis det er gode grupper slik at man får gode diskusjoner i gruppene så tror jeg kanskje de lærer mye av det. Men jeg tror også at de lærer ganske mye av det de lærer selv. Hvis de lager presentasjoner og slikt kanskje tror jeg.

Videre i samtalen med informant D kom det frem at hun mente at elevenes arbeid med det digitale avhenger av elevens kompetanse «Men så er det jo det også da hvis man skal være litt sånn reel, så hvis de får en slik oppgave der de skal lete selv og gå i dybden da, så er de ikke sikkert de går så dypt selv om de har muligheten til det digitale da». Hun påpeker at i flere tilfeller ble det enklere for elevene å benytte seg av bøker og lærestoff som faglærerne hadde presentert på forhånd.

Informant E deler synspunkter om at elever lærer historie best ved å sette seg inn i historiske settinger og detaljer. Han uttrykker tvil om gaming kan evne å støtte forståelsen av lange linjer i historien, men ser potensiale for å gi et bedre visuelt bilde av æraer og settinger, og dermed forbedre forståelsen av korte linjer.

Jeg tenker at elever lærer historie best via å sette seg inn i settinger og lære seg viktige detaljer i historiske hendelser og klare å se lange linjer. Og der tror jeg kanskje ikke at gaming kan være bra for å se lange linjer potensielt, men kanskje mer for å få forståelsen for æraen det er snakk om eller settinger. Få et bedre visuelt bilde på helheten på en måte. Så kanskje ikke de lange linjene, men kanskje de kan få større forståelse for de korte linjene.

Informantene viser understreker viktigheten av å utvikle en dypere historieforståelse gjennom varierte undervisningsmetoder, inkludert valgfrihet, diskusjoner, bruk av kilder, og nøyte planlagte undervisningsopplegg. Denne formen for dybdelæring vil bli problematisert i drøftingen hvor flere momenter ved bruken av et digitalt historiespill, knyttes til lærerens og elevens digitale spillkompetanse. Informantene viser til undervisning som kan bidra til å styrke både historiebevissthet og kritisk dannelse blant elevene ved å oppmuntre til aktiv deltakelse, refleksjon, og evaluering av ulike perspektiver på historiske hendelser. Disse koblingene til den teoretiske rammen blir også en del av drøftingen rundt historiefagsdidaktikken og historiebevissthetsdidaktikken. Informantene legger vekt på å fremheve potensielle utfordringer og begrensninger, som indikerer en nødvendig grad av kritisk refleksjon rundt undervisningen og valg av undervisningsmetoder.

Diskusjon

Innledning

Hovedfunnene i denne oppgaven viser til hvordan digitale historiespill og digital spillkompetanse kan ha en innvirkning på historieundervisningen i grunnskolen. Gjennom diskusjonskapitlene vil forskningsspørsmålene bli besvart med et utgangspunkt i resultatene fra analysene og den teoretiske rammen. Ulike elementer ved problemstillingen vil bli belyst fra ulike didaktiske og pedagogiske vinkler. Det vil gjennom denne diskusjonen bli lagt vekt på hvordan de ulike faktorene påvirker hverandre i en undervisningssammenheng. Resultatene fra intervjuene danner grunnlaget for diskusjonen rundt lærernes forståelse av digital spillkompetanse som mulig historiedidaktisk verktøy. Spørsmålet om et digitalt historiespill kan påvirke elevenes utvikling av historiebevissthet blir besvart gjennom resultatene fra intervjuene og spørreundersøkelsen. Problemstillingen til oppgaven blir gjengitt for å bidra med oversikt i drøftingen.

Hvordan forholder lærere seg til digital spillkompetanse som mulig historiedidaktisk verktøy og kan bruken av digitale historiespill påvirke historiebevisstheten til elever?

Digital spillkompetanse som historiedidaktisk verktøy og konsept

Funnene fra analysene viser at digitale historiespill kan være et effektivt verktøy for å utvikle elevenes historiebevissthet og evne til å sette seg inn i historiske kontekster. Informant E påpeker at digitale historiespill «er veldig viktig med tanke på dybdelæring i historiefaget». Lund viser til dybdelæring i historiefaget som «en spesifikk kontekst: en situasjon, en hendelse, en person, en prosess» (Lund, 2006, s. 121). Gjennom spillene får elevene muligheten til å utforske og erfare hvordan livet var i tidligere epoker, noe som kan bidra til å styrke deres forståelse av historiske begivenheter og samfunn. Informant A viser til at «så vil du få litt empati for hvordan dem og den befolkningen hadde det». Flere av informantene understreker at digital spillkompetanse kan være viktig for å bringe variasjon til historieundervisningen, dette gjelder spesielt informantene B, C og D. De mener at bruk av digitale spill kan øke engasjementet blant elevene og gjøre undervisningen mer spennende. Denne økte historiebevisstheten kan også stimulere empati blant elevene ved å la dem se verden fra ulike perspektiver. Informant D påpeker viktigheten av kulturrelativitet og viktigheten av multiple perspektiver med utgangspunkt i andre perspektiver enn vårt vestlige perspektiv. Dette samsvarer med Wineburg sin beskrivelse av den angloamerikanske retningen sin historiefagdidaktiske fokus på nettopp multiple perspektiver (Wineburg, 2010, s. 90-91). Lund advarer mot faren med å bedrive for mye dybdelæring uten å inneha nok forhåndskunnskap rundt hvor «en befinner seg i det historiske landskapet» (Lund, 2006, s. 121). Jeg vil argumentere for viktigheten av å inneha nok vite-at kunnskap før man dypdykker inn i et digitalt historiespill på jakt etter en utvidet historieforståelse. Vite-hvordan kunnskapen som elevene kan oppnå gjennom å «gjøre historie» vil ikke i samme grad bidra til elevenes læring med et mål om å «become skilled at it», slik som Levesque beskriver det (Levesque, 2008, s. 68), uten forhåndskunnskap om det historiske landskapet.

Informant E mener at digitale spill kan engasjere og motivere elever, gi dem muligheten til å oppleve historiske hendelser interaktivt, fremme kritisk tenkning, og bidra til å utvikle ferdigheter som kildekritikk og samarbeid i et «mangfoldig» klasserom. Denne formen for samarbeid gjennom et undervisningsopplegg fremheves av Blikstad-Balas som essensielt for læring. «Vi vet at samarbeid og deltakelse er avgjørende for læring. Selv om mange hevder noe annet, er det ikke gitt at noen teknologi klarer å matche et reelt møte mellom mennesker som kjenner hverandre, i et klasserom ledet av en lærer som ønsker å fremme faglig utvikling»

(Blikstad-Balas et al., 2020, s. 180-181). Spørsmålet om samfunnet sine teknologiske endringer krever at det må settes søkelys på å utvikle andre typer kompetanser i fag, slik som digital spillkompetanse. Likevel bør digital spillkompetanse betraktes som en del av en bredere tilnærming til historiedidaktikk, altså som et supplement eller variasjon, slik som informant B blant annet fremhever. Spørsmålet om hvorvidt digital spillkompetanse er et vellykket verktøy innen historiedidaktikk avhenger av implementeringen og evalueringen i klasserommet. I forhold til casestudien som jeg definerte som lærerinitiert og lærerstyrt, så viser det seg at elevene legger særlig vekt på at læreren må kunne spille det undervises i. 70% av elevene svarer at det er av høy grad, veldig viktig at «*læreren kan spillet og forstår hvordan man løser oppdrag og kommer videre*» (se bilde 1.6). Elevene beskriver dermed lærerens digitale spillkompetanse, slik som den blir beskrevet i avgrensningen til oppgaven, som meget viktig. Dette samsvarer med informantene sine synspunkter angående deres egen forståelse av både begrepet «digital spillkompetanse», og det mulige historiedidaktiske verktøyet som digital spillkompetanse blir definert som i avgrensningen. Informantene belyser problemstillingen til oppgaven gjennom å definere selve begrepet ulikt, men samtidig fremhever det viktigheten av å «*kunne spillet*» slik som informant A og B påpeker. «*Kompetanse til å bruke spill på en måte som gjør at elevene lærer noe*» blir av informant C viktig for å kunne plassere digital spillkompetanse inn i en undervisningskontekst. Dette samsvarer også med Kluge sin definisjon av kompetansebegrepet som ble lagt frem i kapitlet «Digitalisering av læring».

I kapitlet «*Intervju og kvalitativ rundspørring*», ble konseptet «*digital spillkompetanse som et bindeledd mellom fortellinger i digitale historiespill og historiefaget*» utviklet på bakgrunn av fremskaffet empiri. Jeg ønsker å argumentere for at dette konseptet kan stå på egne ben og benyttes i andre studier som et utgangspunkt for videre undersøkelser. Fortellinger eller narrativer blir fremhevet som viktige av flere historiedidaktikere. Jan Bjarne Bøe påpeker at fortellingen «*er den viktigste enkeltfaktoren i utviklingen av historiebevissthet*» (Bøe, 2002, s. 104). Informantene støtter opp om dette perspektivet og fremhever viktigheten av praktisk og variert undervisning hvor digitale historiespill vil være et nyttig supplement i undervisningen. Informantene argumenterer med et elevfokus som utgangspunkt. De er opptatte av at elevene skal bli bevisste på sin plass i historien, samtidig som de formidler et ønske om at elevene skal lykkes i faget. Gjennom arbeid med historiespørsmål og kildearbeid som fremmer kritisk tenkning, mener informantene at elevene lærer historie på best mulig måte. Fortellinger som

spiller på en interaktiv kobling med fortiden, blir av informant E fremhevet som at «*man vil nok bli mer engasjert gjennom digitale simuleringer som settes til den tiden gjennom interaktivitet kontra å for eksempel lese et brev som man bare får inn og kaster ut*». Informant E kobler engasjement og tidsdimensjonene som elevene skal mestre i sammenheng. Fortellinger som settes til den tiden elevene arbeider med, vil ifølge informant E skape en større grad av engasjement enn å lese et brev som omhandler den tiden. Balansen mellom det praktiske mulighetene og de pedagogiske målene informantene viser til, gjør at digitale historiespill kan berike innholdet i historieundervisningen.

Utvikling av historiebevissthet og empatiske koblinger

Historisk nøyaktighet ble av informantene definert som viktig i undervisningssammenheng. I tillegg ble kulturaspektet diskutert av flere, og viktigheten av å kunne plassere elevene i andre samfunnsaktører sine «sko». Informant D reflekterte rundt hvordan digitale historiespill kan brukes for å fremme innlevelse, empati og kritisk tenkning blant elevene. Kulturrelativitet ble brukt som et argument mot å akseptere spill i undervisningen uten å ha tatt hensyn til ulike perspektiver. Ketil Knutsen viser til at «*en kvalifisert historiebevissthet innebærer at elevene bruker historie på en bevisst og kritisk måte*» (Knutsen, 2019). Gjennom å ta hensyn til flere perspektiver, slik som kulturrelativiteten, så åpner bruken av digitale historiespill for at flere elever kan oppnå en kvalifisert historiebevissthet. Informant C og E viser til at elever som spiller historien, kan fremskaffe en mer reflektert og kritisk bruk av historien som formidles gjennom nettopp det spillet. Knutsen argumenterer for at «*undervisning som sikter mot utvikling av historiebevissthet som historiebruk, tilrettelegger for at elevene kan gjøre nettopp dette alene og sammen med andre*» (Knutsen, 2019). Elev 14 påpeker viktigheten av undervisningen «*likte ikke spillet så godt, men jeg synes det er bra undervisning, å jeg tror nok jeg lærer mere av spilling enn lesing i en bok*». Dette utsagnet kobler sammen Knutsen sine argumenter rundt bruken av historie. Elevene må ønske å bruke historien som formidles gjennom de virtuelle elementene som spillene tilbyr. Eleven tror at læringsutbyttet blir høyere av å spille enn å lese om historie i en bok. Her blir motivasjonen for undervisningen et viktig moment som gjør at selv om eleven i utgangspunktet ikke foretrakk akkurat dette spillet, likte eleven å bli undervist gjennom spillbasert undervisning. Fra et pedagogisk standpunkt vil jeg påstå at i tilfeller hvor elever unngår å bruke historie fordi historien kun blir presentert skriftlig gjennom en bok, kan det være mer nyttig for noen elever å utforske historien alene

eller i grupper gjennom digitale historiespill. For elever å nå sine proksimale utviklingssoner innenfor historiebruk, må de kunne anvende historien på ulike måter. Noen elever vil trenge en høyere grad av tilpasning gjennom stillasbygging innenfor både digital spillkompetanse og utvikling av historiebevissthet. Det kan være nødvendig å trene elevene i å kontekstualisere den historiske kunnskapen de besitter. De elevene som svarte at de ikke klarte å skape en empatisk kobling til personene i spillet, vil gjennom bevisstgjøring rundt deres egen rolle i samfunnet kunne komme nærmere en slik forståelse.

For å svare ut hva historiebevissthet innebærer for historiefaget og hvordan kan det praktiseres i klasserommet, må inngangsporten til undervisningen rundt historiebevissthet diskuteres. Holder det ikke å kun fokusere på den affektive tilnærmingen som Barton og Levstik fremhever? Eller er det ikke nok å skape en «*empatic rethinking of the past*» gjennom «re-enactment» slik som Retz viser til? Vil det ikke være nyttig å plassere elever inn i den historiske konteksten sammen med karakterene de skaper en empatisk kobling til, «*embodied stories*», slik som Gee omtaler det som. Vil ikke en av disse inngangsportene knytte dette sammen med det kognitive perspektivet de utvikler sammen som en gruppe, gjennom å ta valg og gjennomføre dem i spillet?

Jeg vil fokusere på å peke på viktigheten av å anerkjenne den affektive tilnærmingen som Barton og Levstik legger vekt på. Det å fremprovosere empati og følelsesmessig engasjement blant elevene er en verdifull del av historieundervisningen, da det kan hjelpe dem med å forstå og relatere seg til historiske hendelser på en dypere nivå. Informant B brukte Utøya og Holocaust som eksempel på hendelser som ville kunne få elevene til å kjenne på et følelsesmessig og empatisk engasjement. «*Jeg tenker jo på for eksempel at det er lettere for våre elever å få historisk empati til hendelser som ligger litt nært i tid. For eksempel 22 juli da som et eksempel. Jødeutryddelser er også et eksempel, altså det er jo mye så ja det tror jeg*». Dette kan også bidra med å styrke deres historiebevissthet gjennom å gi dem en følelse av tilhørighet til fortiden. Retz sitt perspektiv på «re-enactment» gir en empatisk forståelse av historien. Et digitalt historiespill som plasserer elevene i en historisk kontekst, kan bidra til å skape en empatisk kobling til fortiden ved å la dem oppleve historiske hendelser fra ulike perspektiver. Informant B bruker jødeutryddelser som eksempel. Ingeborg Hjort og Insa Müller viser til utfordringer og muligheter rundt historielæring rundt sårbar historie.

«Formidling ved kulturarvsinstitusjoner som Falstadsenteret handler om å legge til rette for historielæring. Slik læring omfatter både tilegnelse av kunnskap om stedets realhistorie, det vil si om hva som har skjedd der på bestemte tidspunkt i historien, og utvikling av historiebevissthet, det vil si evne til metarefleksjon over vårt forhold til historien» (Müller & Hjorth, 2021). Et eksempel på et digitalt historiespill som bidrar til det som informant C omtaler som «immersive» opplevelser er VR-spillet «Valgets kval» som kan benyttes ved Grinimuseet (Grinimuseet, 2023).

Det ikke er tilstrekkelig å bare fokusere på den affektive tilnærmingen eller «re-enactment» hver for seg. Jeg vil hevde at det kognitive perspektivet er like viktig, da det gir elevene muligheten til å ta aktivt del i historiefortellingen gjennom interaktiviteten i et digitalt historiespill. Elever kan gjennom å ta beslutninger og løse problemer i spillet benytte seg kritisk tenkning og utvikle historisk forståelse. Undervisningsmetoder som kombinerer de affektive, kognitive og gjenskapende elementene, kan være effektiv i å fremme historisk bevissthet og empati blant elevene. Dette gir en bredere forståelse av fortiden og bidrar til en dypere historieopplevelse i historieundervisningen. Eksemplet med informant A viser til hvordan tidsdimensjonene kan kobles på undervisning rundt historisk empati. «Så vil du få litt empati for hvordan dem og den befolkningen hadde det og hvis du eventuelt snakker litt at slik er det noen som har det i dag også så vil man også få empati for dem i dag også da». Informant A argumenter for at befolkninger som ble undertrykket i eksempelvis den franske revolusjonen, bistår med forståelse for hvordan undertrykte befolkningsgrupper har det i samtiden, fortiden og eventuelt nåtiden.

Elevenes ble målt etter deres evne til å plassere den affektive koblingen til historiske figurer som Thorsteinn og Gunnhilda i en kontekst. Dette ble utforsket gjennom ulike didaktiske tilnærminger. Spørsmålet om hvorvidt behovet deres for å etablere seg i England sammen med andre vikinger kunne møtes gjennom alternative undervisningsmetoder, som lærebøker og filmer, blir en diskusjon om viktigheten av tilgang til ulike former for narrativer. Akkurat den historien som Assassin's Creed: Valhalla Discovery tour presenterte eksisterer ikke utenfor spillets grenser. Det vil si at for at elevene skulle ha muligheten for å fordype seg i historien rundt Thorsteinn og Gunnhilda, ble stillasbygging og utvikling innenfor den proksimale læringssonen benyttet for å tilpasse innholdet til elevene. Noen grupper og

gruppemedlemmer hadde behov for mer støtte, mens andre demonstrerte gode refleksjoner og stor interesse, men trengte veiledning ved bruk av lærernes digitale spillkompetanse. Resultatene viste at alle gruppene utviklet seg gjennom positive tilbakemeldinger, og gjennom varierte valg, styrket de sin historiebevissthet i ulik grad. De valgene som ble tatt av læreren i klasserommet angående valg av narrativ og fremstillingsform, bidro til en økt grad av positiv holdning til historiefaget.

Konklusjonen blir at digitale historiespill, støttet av lærernes kompetanse, kan være en effektiv ressurs for å fremme historiebevissthet blant elever, men det er viktig å anerkjenne begrensningene ved å måle slike utviklinger nøyaktig. Videre forskning og vurdering av elevenes fritidsaktiviteter kan gi et mer fullstendig bilde av historiebevissthetens utvikling. En slik forskning havner utenfor omfanget til denne masteroppgaven.

Implikasjonene av studien for historiedidaktikk og lærerutdanning

Elevene var delte i sine svar om hva de lærte av å bruke et digitalt historiespill. Flere av elevene sine svar tolker jeg som positive, men flere av elevene viste lav grad av forståelse for handlingen i spillet. Valg av riktig digitalt spill er essensielt for å kunne skape en effektiv undervisning. Blir elevene ført gjennom en fortelling som ikke presenterer noen reelle valg for dem og karakteren deres, vil en slik fortelling ha mindre verdi i en undervisningssammenheng. Selv om Lavold ikke undersøkte bruken av digitale spill i en undervisningssammenheng, er likevel funnene hans interessant i en sammenheng hvor lærere ønsker å bevisstgjøre viktigheten av historiske valg for elevene (Lavold, 2016). Elevene viste gjennom resultatene fra spørreundersøkelsen at de ble mer engasjert av andre typer spill, og da helst selvvalgte spill. Utsagn som «*vikinger interesser meg ikke*» eller «*det var kjedelig*», viser til at elevene helst vil bli underholdt av spill, eller ikke liker å spille. Reinhard beskriver elementer som hindrer gjennomføringen av læring gjennom bruken av spill. Han bruker begrepet «student resistance» for å beskrive at det er studenter som ikke liker, eller ikke vil spille dataspill/onlinespill (Thorsen, 2012, s. 151).

Kluge viste til digital kompetanse som noe å ha kompetanse til noe (Kluge, 2021, s. 29). Digital spillkompetanse blir av informantene forstått som å bruke relevant kunnskaper og ferdigheter for å løse en oppgave. De knytter også bruken av digital spillkompetanse til hvilke sammenhenger de ulike ferdighetene og kunnskapen kan anvendes i en undervisningssammenheng. Ifølge Lund så er det «*mye som tyder på at simuleringer brukes lite av historielærere, ikke minst det store utvalget av datasimuleringer*» (Lund, 2020, s. 127). Han argumenterer videre med å vise til at en årsak kan være at databaserte simuleringer er tidkrevende å bruke, og at det er vanskelig å få det til å passe inn i relevant faglig sammenheng. Gjennom Sutton-Smiths retoriske utgangspunkt blir noen av informantene identifisert som mer spillkyndige eller kompetente innenfor bruken av digitale spill i en undervisningssammenheng. Fordelen med et slikt utvalg er at det gjenspeiler eksempelvis hvordan fordelingen er blant de som lærer opp fremtidige historielærere. Jordanova beskriver at det ikke vært noen tradisjon for at historikere som gruppe innehar en høy grad av digital kompetanse. «*Historians are a heterogeneous group: only a few of us have programming skills*» (Jordanova, 2019, s. 223). Isolert sett, ifølge Jordanova, innehar bare et fåtall av historikere - og dermed også de som lærer bort historisk teori og metode til fremtidige og nåværende lærere - en spesifikk ferdighet som programmering. Selv om eksempelet fra Jordanova omhandler programmering, viser en undersøkelse gjennomført i 2014 blant nyutdannede lærere at mange vurderer sin egen digitale kompetanse som over middels. Lærerne viste imidlertid til at de selv hadde stått for sin egen opplæring innen IKT. Selve rapporten oppsummeres med en diskusjon som omhandler hvordan lærerutdanningene på en bedre måte kan integrere digital kompetanse og pedagogisk bruk i undervisning og praksis. Forfatterne av rapporten argumenterer for viktigheten av dette for å bidra til at skolene gir tilstrekkelig opplæring innen digitale ferdigheter, da de legger vekt på at digitale ferdigheter er en del av de grunnleggende ferdighetene i norsk skole (Ottestad, 2014).

Av de fem informantene som bidro med innholdet til intervjumaterialet i denne masteroppgaven, ble nivået av informantenes digitale spillkompetanse vurdert. Etter å ha analysert enkelte utsagn ved hjelp av Sutton-Smiths syv spillretorikker, blir dermed viktigheten av å benytte samtlige informanter sine utsagn som grunnlag for diskusjonen essensiell. Faren ved å legge for mye vekt på informant C og E sine utsagn om digitale spill, basert på deres høye grad av digital spillkompetanse, er at det kan skape en ubalanse i diskusjonen. Styrken ved utvalget er nettopp at det belyser digital spillkompetanse som

historiedidaktisk verktøy fra ulike ståsteder. Informant B og D fokuserer på kulturel relativitet og utvikling av historisk empati gjennom engasjerende og variert undervisning. Selv om informant B ikke har benyttet seg av «*slike gamingspill*», så vil hennes fokus på digitale læringsspill fremskaffe nyttig informasjon. Informant A tror det kommer til å bli mer bruk av «serious games» i fremtiden. Selv om informant A ikke blir definert som en gamer, slik som informant C og E, vil hans forståelse av fremtidens undervisningsfokus være en kvalifisert forståelse. Informantene er lærere og belyser problemstillingen fra deres lærerutdannede perspektiv.

Denne masteroppgaven bidrar med nyttig innsikt innenfor lærerutdanningen og hvordan historie undervises gjennom en arena som ungdommer, som elevene i casestudien, ofte benytter seg av. Diskusjonen omhandler elevenes historiebruk både i og utenfor klasserommet. Lærers valg av undervisningsformer påvirker også elevene utenfor klasserommet, slik som Nokes påpeker (Nokes, 2010, s. 516). Lærers elever opp i kritisk anvendelse av innholdet i digitale historiespill, vil denne læringen også benyttes i deres fritidsbruk. I den åpne skalamodellen (se bilde 1.1), illustrerer Jensen at historiebevissthet dannes på flere arenaer enn i et klasserom. Dersom elevene evner å skape empatiske koblinger til hovedpersonene i spill, film, bøker og museer, vil også deres utvikling av historiebevissthet bidra til et samfunn med individer med utvidet forståelse for tidsdimensjonene og årsak-virkning – forhold. Det er selvfølgelig ikke slik at samtlige elever som har blitt undervist gjennom spillbasert undervisning vil oppnå et slikt nivå av dannelse og forståelse, men målet for en lærerutdanning bør være å sikre en grad av digital kompetanse hos studentene som muliggjør en slik undervisning. Som et supplement til undervisning gjennom lærebøker og andre undervisningsmetoder, vil et digitalt historiespill gjennom sine fortellinger påvirke elevene på en annerledes måte, slik som Gee og McCall omtaler fortellinger gjennom digitale spill. Bilde 1.1 viser til den originale skalamodellen til Jensen. Jeg påpekte at «computerspill» ble tilføyd i den nye modellen som omtales som «*personers/gruppers fortidsbruk*» (Bilde 1.2). Ellers er det samme innholdet som den originale modellen bestod av videreført. Dette viser til i hvilken grad digitale historiespill vektlegges som faktor i utviklingen av elevers historiebevissthet. I en gjensidig samhandling mellom individ og samfunn blir det viktig av å oppdatere hva som har størst vektning, eksempelvis gjennom slike modeller som den åpne skalamodellen.

Kan bruken av digitale historiespill bidra med konstruktivistisk læring og motivasjon?

Informant C kom med et forslag om et spill som dekker hele verdenshistorien. Det virker ambisiøst, men kan være svært givende hvis det er godt designet. Dette vil involvere en grundig planlegging, inkludert utvikling av spillnarrativer som nøye balanserer historisk nøyaktighet med underholdning. I et slikt spill vil det være viktig at elevene får sjansen til å «gjøre historie» ved hjelp av en kompetent veileder. I noen tilfeller kan dette være medelever, men som regel vil læreren lede an i et lærerinitiert undervisningsopplegg. Det er flere spill som gjennom en historisk representasjon av utvalgte perioder i verdenshistorien lar elever og lærere utforske en audiovisuell spillverden. Informant D legger vekt på at slike spill må ta hensyn til kulturel relativitet og at undervisningen ikke kun skal ha utgangspunkt i vår vestlige orienterte fokus på historiefaget.

I en artikkel om Assassin`s Creed: Origins Discovery tour viser Simone de Rochefort til samme vurdering som lærerne gjorde i forbindelse med denne oppgaven «*At the demo that I attended, the developers said that they had tested Discovery Tour in schools with good results, though they emphasized that they only ever conceived of it as a supplement to teacher-guided education*» (de Rochefort, 2018). Informant C brukte dette spillet som et spesifikt eksempel og fremhevet også at det kunne vært bra. «*Andre spill som kunne vært bra er Assassin`s Creed som et læringsspill om Egypt, noe jeg har lastet ned selv, men ikke spilt enda. Hvor de har fjernet drepingen og tatt vare på utforskningen av pyramider og sånn*». Samlet sett ser informantene på digitale historiespill som positivt for historieundervisningen, spesielt for å engasjere elevene og bidra til en dypere forståelse av historiske temaer. Det er viktig å påpeke at de er bevisste på behovet for en gjennomtenkt tilnærming og understreker at det bør brukes som et supplement til andre pedagogiske metoder. Et digitalt historiespill er ikke en løsning som medfører at andre undervisningsmetoder kan utelukkes. Gjennom å supplere undervisningen slik som eksemplene med Assassin`s Creed: Origins og Assassin`s Creed: Valhalla sine moduser for utforskning, vil representasjonen av historien for noen elever fremstå mindre diffus. Informant E påpekte at «*for mange elever blir det meget diffust å prate om at sånn var det i Romerriket*». Elevene vil gjennom egen deltakelse i en digital simulering aktivt måtte ta valg rundt hendelser. Disse hendelsene utløser også muligheten for kontrafaktiske beslutninger som avviker fra det som egentlig skjedde. Simuleringer og

kontrafaktisk tenkning knyttet til historiske hendelser utgjør viktige metoder for å utforske årsakssammenhenger ifølge Lund. Analysen av valgene tatt i ulike situasjoner gir en dypere innsikt i historiske hendelser. Lund identifiserer tre prinsipper for simulering: definisjonen av en avgrenset handlingskontekst, tilstedeværelsen av handlingsmuligheter og nødvendigheten av å ta valg innenfor denne rammen for å løse problemer (Lund, 2020, s. 126).

Elevenes svar på spørreundersøkelsen rundt bruken av Assassin's Creed: Valhalla Discovery tour, indikerer at spillet strukturerte valgene slik at elevenes interesse for progresjonen ble opprettholdt uten at motivasjonen ble redusert. Elevene viste engasjement for å utforske konsekvensene av valgene de tok for hovedpersonene i spillet. Dette førte til en dypere forståelse av historisk kunnskap som ellers kunne vært vag eller diffus slik som informant E påpekte. Valgene måtte gjøres før spillet kunne fortsette, og dette tvang elevene til å forstå konteksten bedre. Et eksempel er diskusjonen om hvilken dekorasjon som skulle pryde langskipet deres, noe som krevde nøye lesning av beskrivelsene og samarbeid for å velge. Gruppene ble til og med oppkalt etter valget av dekorasjon. Derfor ble avgjørelsen definerende for gruppen under det videre arbeidet. Casestudiens resultater viser at elevene satte pris på muligheten til å utforske den presenterte historien på denne måten. Ifølge Skaug kan dataspill på generelt grunnlag være en ressurs til stor nytte for både elever og lærere. Det legges vekt på elevens spillkyndighet som et viktig utgangspunkt for videre arbeid. Skaug fremhever at spillopplevelser som elevene har hatt gjennom spill kan kobles til det skjønnlitterære, kreative, resonnerende eller argumenterende tekstarbeidet på skolen (Skaug et al., 2020, s. 67).

For å problematisere denne positiviteten som legges frem angående elevenes spillkyndighet og hva de egentlig lærer gjennom å spille på egen hånd, så ønsker jeg å skape en kobling til «magic circle» som ble presentert i den teoretiske rammen. Suter viste til at en spillverden er avgrenset dermed ikke en del av den virkelige verden vi lever i. Overføringsverdien som de Groot påpekte som problematisk blir gjeldende også i disse tilfellene. Derfor vil jeg støtte meg på et moment som Suter argumenterer for, nemlig at spillverdenen ikke er helt avgrenset, men at den fungerer mer som en membran som slipper gjennom enkelte elementer. *«It is also possible (today) to define the limit of the “Magic Circle” as a permeable membrane, which allows the game with its rulework to go beyond its original circle into the real world. For*

example in an augmented or alternate reality game, the players are confronted with parts of the regulatory structures of a city and have to adapt accordingly» (Suter et al., 2019, s. 23). Flere av elevene som deltok i casestudien viste til at de lærte om «*hvordan det var å være viking*». De måtte bidra til byggingen av sitt eget langskip som et eksempel. Hogging og høvling av planker måtte fullføres og elevene fikk mye informasjon ut av det arbeidet. Ifølge Lund er det viktig å at kunnskap settes i kontekst på en måte som gjør at kunnskapen blir integrert i både vite-at og vite-hvordan delen av det som utgjør historisk kunnskap: «*Da blir de noe mer enn en memorert definisjon*» (Lund, 2006, s. 25). Elevene konstruerte sin egen kunnskap basert på handlingene i spillet, og ble dermed mer bevisst på den mengden arbeid som byggingen av et langskip innebar med datidens teknologi. De ble utfordret av spillnarrativet som krevde at de undersøkte diverse forhold som maktspill, sjalusi, relasjoner og i noen tilfeller detektivarbeid. Et eksempel var angående et stjålet seil som truet maktposisjonen til hovedpersonene i spillet.

Det er likevel problematisk å benytte seg av et digitalt historiespill slik det ble gjort gjennom casestudien. På grunn av tekniske begrensninger og manglende tilgang på spillmaskiner, ble spillkino brukt som undervisningsform. Spillkino har, som både informantene og elevene uttrykte på forskjellige vis, noen begrensninger på hvor mange som aktivt deltar i spillsesjonene. Overføringsverdien blir dermed lavere enn om flere elever kunne spilt på samme tid, og dermed kunne vært i samme «sko» som den karakteren de spilte med. Den empatiske koblingen gjennom en affektiv tilnærming satt i en læringskontekst, gjorde at de mest aktive elevene klarte å skape en historisk forståelse og koble på tidsdimensjonene. De elevene som inntok mer passive roller, klarte ikke i like stor grad å skape en tilknytning til fortiden som den historiske representasjonen fremviste. Dermed blir det flere faktorer som fra mitt, lærernes og elevenes synspunkter hindrer effektiv historieundervisning gjennom et digitalt historiespill som et supplement. Selv om et digitalt historiespill i utgangspunktet kvalifiserer som et digitalt verktøy, slik Malone klassifiserer det, som motiverende og engasjerende, vil utbyttet av et digitalt spill variere basert på lærerens digitale spillkompetanse og tilgang til spillmaskiner. Spill som Assassin`s Creed: Valhalla Discovery tour kan derfor risikere å presentere en objektiv forestilling av fortiden, noe McCall påstår er umulig (McCall, 2011, s. 21). I henhold til trekanten som forklarer forholdet mellom et spill, kompetansemål og eleven (se bilde 1.3), vil spillkino, slik som gjennomført i casestudien, bidra til at flere elever havner utenfor flytsonen som et digitalt historiespill kan tilby. Det er også verdt å

nevne at om elevene kunne velge mellom et digitalt historiespill eller en historiebok for å lære historie, ville 22 av 45 elever valgt et digitalt historiespill. Basert på dette resultatet vil en kvalifisert antagelse være at omtrent halvparten av en klasse eller elevgruppe vil oppnå positive og varige endringer gjennom bruken av et digitalt historiespill i en undervisningskontekst.

Piaget sin teori om «learning by doing» setter fokus på elevaktivitet, elevstyring og utforskning (Imsen, 2014, s. 38). Casestudien definerte jeg som lærerinitiert og lærerstyrt gjennom arbeid i grupper med forhåndsbestemte oppgaver som skulle løses. Koblingen mellom å «gjøre historie» og «learning by doing» krever at elevene deltar i undervisningen og bidrar med en utforskende innfallsvinkel på oppgaven. Målet med undervisningsopplegget samsvarer med hvordan informantene, altså lærerne, mener at elevene lærer historie på best mulig måte. Diskusjonen rundt hva elever ikke lærer av å bruke et digitalt historiespill, blir synliggjort gjennom informant D sitt utsagn «*men så er det jo det også da hvis man skal være litt sånn reel*», altså om man som lærer setter læring i perspektiv, så mener informant D at elevene ikke klarer å gå like mye i dybden kun basert på det digitale. Flere av elevene uttrykker at de «*skjønte ikke spillet i det hele tatt. Jeg skjønte bare at det var vikinger*». For de elevene som ikke klarer å gå i dybden, slik begrepet er beskrevet som i kapitlet «*Digital spillkompetanse som historiedidaktisk verktøy og konsept*», vil innholdet i et digitalt historiespill ikke være et bidrag til konstruktivistisk læring. De vil dermed trenge en økt grad av stillasbygging for å «bridge the gap» (Champion, 2016, s. 76), mellom sin nåværende utviklingszone, og målet om en økt grad av historiebevissthet.

Oppsummering og konkluderende tanker

Jeg startet oppgaven med å undersøke hvordan lærere forholdt seg til digital spillkompetanse som mulig historiedidaktisk verktøy. Et digitalt historiespill ble brukt for å vise hvordan det påvirket undervisningen av historie på ungdomsskolenivå. Resultatene viste at de ulike historiedidaktiske retningene ikke utelukket hverandre i arbeidet med digital spillkompetanse som et historiedidaktisk verktøy. Det ble argumentert rundt hvordan et utgangspunkt i et digitalt historiespill som et supplement til undervisningen, bidro til å knytte retningene sammen med fokus på elevenes læring.

I oppgaven benyttet jeg kvalitativt intervju og en spørreundersøkelse for å innhente datamaterialet for analysen. Spørreundersøkelsen bidro også med et kvantitativt datamateriale som omhandlet undervisningen elevene hadde vært igjennom. Nvivo ble benyttet for å systematisere funnene og fremskaffet meningsskapende empiri. Brian Sutton-Smiths syv retorikker ga en interessant vinkling på spørsmålet om hvem av informantene som uttrykte hvilke utsagn om spill. Jeg diskuterte dette opp mot hvordan lærerutdanningene kan tilpasses for å legge til rette for digital spillkompetanse hos studentene deres. I tillegg problematiserte jeg prosessen rundt utvalget av informanter til denne studien og hvem sine utsagn som veide tyngst i selve drøftingen.

Hvordan forholdt lærerne seg til digital spillkompetanse som mulig historiedidaktisk verktøy?

Lærerne forholdt seg positive til hvordan digital spillkompetanse kunne være et bidrag til historieundervisningen. Som et didaktisk verktøy som la grunnlaget en mer effektiv bruk av digitale historiespill som undervisningsmetode, erkjente lærerne at digital spillkompetanse kunne skape variasjon i undervisningen. Det ble påpekt at det var et viktig verktøy, men ikke det viktigste, og at det burde brukes som et supplement til andre historiedidaktiske verktøy.

Jeg har argumentert for at digitale historiespill som benyttes i en undervisningssammenheng har positiv effekt på elevenes motivasjon og interesse for historiefaget. Gjennom å koble den åpne skalamodellen til Jensen på bruken av historiespill, har jeg vist til hvordan elevers historiebruk krever flere arenaer for læring. Det er verdt å merke seg at lærerens grad av digital spillkompetanse er avgjørende for graden av historiebevissthet elevene utvikler gjennom undervisningen. Koblingen mellom kompetanse og digital spillkompetanse ble tydeliggjort gjennom Kluge sin definisjon av selve kompetansebegrepet. Viktigheten av å kunne bruke relevante kunnskaper og ferdigheter for å løse en oppgave, ble knyttet til den nødvendige graden av digital spillkompetanse i en undervisningssammenheng.

Konstruktivistisk læring og motivasjon gjennom et digitalt historiespill

I analysen og drøftingen har jeg avdekket at elevenes historiebevissthet utvikles gjennom at elevene konstruerer sin egen kunnskap. Elevene må i samspill med lærer og andre elever gradvis utvikle en kritisk sans for innholdet et digitalt historiespill presenterer. Informantene sine syn på elevenes empatiske kobling med historien var utgangspunktet for en diskusjon om tidsdimensjonene. Viktigheten av en empatisk kobling til hovedpersonene og handlingen i et digitalt historiespill ble belyst. Dette får å unngå en for objektiv fremstilling av fortiden.

Elevenes svar vist at det var en vanskelig kobling å skape gjennom den korte undervisningsperioden som casestudien gikk over. I tillegg ble konklusjonen at spillkino ikke effektivt utvikler samtlige elevers historiebevissthet. Elevene som aktivt deltok i selve spillsesjonene, svarte mest positivt angående spørsmål relatert til historiebevissthet og empati. Konklusjonen blir at et digitalt historiespill bidrar til å motivere noen av elevene. Elevene som ble plassert innenfor flytsonen som et slikt spill kunne fremskape, fikk opplevd historie fremstilt på en annerledes måte, enn gjennom en historiebok.

Veien videre

Jeg valgte kun et begrenset utvalg av lærere og elever som grunnlag for denne studien. For å kunne generalisere og trekke konklusjoner som gjelder for elever og lærere generelt, ville det vært nødvendig med en større sammenligning. For eksempel kunne en taksonomisk undersøkelse blitt gjennomført med flere klasser på ulike skoler. I tillegg til en slik studie kunne rene spillpedagoger blitt intervjuet ved å bruke grounded theory som grunnlag for å oppnå en dypere forståelse. Spørsmålene kunne ha dreid seg om praktiske og erkjennelsesmessige forståelser som lærerne i studien fremhevet som viktige. Det kunne også vært relevante spørsmål om tilpasset opplæring og fallgruver ved en for objektiv fremstilling av historie, noe som kunne bidratt til en dypere diskusjon om hvordan lærere bør bli opplært innenfor spillpedagogikk.

Veien videre for bruken av digitale historiespill i undervisningen krever en grundig og empirisk analyse. En slik analyse bør kunne beskrives som en form for «historiespilldidaktikk», der aspekter som historisk empati og historiebevissthet blir koblet sammen med bruken av digitale historiespill. Som noen av lærerne i denne studien påpekte, er det fortsatt usikkerhet rundt hva digital spillkompetanse faktisk innebærer. Manglende klarhet og kompetanse innen digitale spill medfører at den praktiske og varierte undervisningen, som er nødvendig for å motivere flere elever til å engasjere seg i historiefaget gjennom digitale historiespill, ikke utnyttes til fulle.

Forkortelser

VR – Virtuell virkelighet

SDI – Stegvis-induktiv-deduktiv

IKT – Informasjons og- kommunikasjonsteknologi

PfDK – Profesjonsfaglig digital kompetanse

GT – Grounded theory

LK20 - Fagfornyelsen

Nettsider og programvare

Grinimuseet (u.å.)

<https://mia.no/grinimuseet/vropplevelse-pa-grinimuseet> (sist aksessert 25.10.23)

Netflix. (u.å.). Interaktive serier og filmer på Netflix.

<https://www.netflix.com/watch/70301854?trackId=200257859> (Sist aksessert 10.10.23)

<https://www.regjeringen.no>

(<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=2>) (sist aksessert 20.09.23)

[Skolen etter koronapandemien](#) (sist aksessert 21.09.23)

<https://www.polygon.com>

(<https://www.polygon.com/2018/2/14/17008318/assassins-creed-origins-discovery-tour-impressions>) (sist aksessert 18.10.23)

SSB (u.å.)

<https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/artikler-og-publikasjoner/norsk-mediebarometer-2015> (sist aksessert 12.10.23)

Ubisoft Montreal (2020). Assassins Creed: Valhalla. [Programvare]. Ubisoft.

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/videreutdanning-for-larere-soknader/> (sist aksessert 13.10.23)

Utdanningsnytt (u.å.)

<https://www.utdanningsnytt.no/digital-kompetanse-digital-undervisning-spillbasert-laering/her-laerer-laererne-hvordan-ny-teknologi-kan-brukes-i-undervisningen/310926> (sist aksessert 18.10.23)

Bilder

Bilde 1.1: Den åpne skalamodellen

Bilde 1.2: Personers/gruppers fortidsbruk

Bilde 1.3: Forholdet mellom dataspillet, læringsmålene og eleven

Bilde 1.4: Elevene spiller som Thorsteinn

Bilde 1.5: Elevene spiller som Brother Ealric

Bilde 1.6: Diagram fra spørreundersøkelse

Litteratur

- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410610508>
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforl.
- Blikstad-Balas, M., Kornhall, P. & Nilsson, J. M. (2020). *Det store digitaliseringseksperimentet i skolen* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Bøe, J. B. (2002). *Bildene av fortiden : historiedidaktikk og historiebevissthet*. Høgskoleforl.
- Champion, E. (2016). *Critical Gaming : Interactive History and Virtual Heritage*. Routledge.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow : the psychology of optimal experience*. Harper Perennial.
- De Groot, J. (2009). *Consuming history : historians and heritage in contemporary popular culture*. Routledge.
- Degens, N., Bril, I. & Braad, E. (2015). *A Three-Dimensional Model for Educational Game Analysis & Design*.
- Elliott, A. B. R. & Kapell, M. (2013). *Playing with the past : digital games and the simulation of history*. Bloomsbury Academic.
- Endacott, J. & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social studies research & practice*, 8(1), 41-58. <https://doi.org/10.1108/SSRP-01-2013-B0003>
- Eriksen, A. (1999). *Historie, minne og myte*. Pax.
- Gee, J. P. (2007). *Good video games + good learning : collected essays on video games, learning, and literacy* (Bd. 27). P. Lang.
- Greta Björk, G. & Kristin Beate, V. (2014). *Methodological Challenges When Exploring Digital Learning Spaces in Education* [Book]. Brill. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=1179311&site=ehost-live&scope=site>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. utg.). Fagbokforl.
- Hatlen, J. F. (2020). *Historikerens kode : veien til historisk forståelse*. Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2011). *Hva er pedagogikk* (Bd. 39). Universitetsforl.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg. utg.). Universitetsforl.
- Jensen, B. E. (1994). *Historiedidaktiske sonderinger : B. 1* (Bd. B. 1). Institut for historie og samfundsfag, Danmarks Lærerhøjskole.
- Jensen, B. E. (1996). Historiebevidsthed og historie – hvad er det? *Historieskabt såvel som historieskabende. 7 historiedidaktiske essays*, 5-18. <http://bernardericijensen.dk/wp-content/uploads/2012/01/historiebevidsthed-og-historie.pdf>
- Jensen, B. E. (2010). *Hvad er historie*. Akademisk forlag.
- Jordanova, L. (2019). *History in practice* (Third edition. utg.). Bloomsbury Academic.
- Kelentrić, M., Helland, K. & Arstorp, A.-T. (2017). Professional Digital Competence Framework for Teachers in Norway.

- Kirsch, G. & Sullivan, P. A. (1992). *Methods and methodology in composition research*. Southern Illinois University Press.
- Klausen, S. W. (2020). *Fra kritt til programmering: En kritisk diskursanalyse av begrepet digitale ferdigheter i norsk utdanningspolitikk og i norsk videregående opplæring* [Høgskolen i Innlandet].
- Kluge, A. (2021). *Læring med digital teknologi : teorier og utviklingstrekk* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Knutsen, K. (2019). *Veien mot et utforskende og kritisk historiefag. Bedre skole*, (2). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/veien-mot-et-utforskende-og-kritisk-historiefag/>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvande, L. & Naastad, N. E. (2013). *Hva skal vi med historie? : historiedidaktikk i teori og praksis*. Universitetsforl.
- Lavold, A. (2016). *Like we have a choice; En studie av historisk narrativ i dataspill* [NTNU].
- Lévesque, S. (2006). *Learning by "playing": ENGAGING STUDENTS IN DIGITAL HISTORY* [68]. [Waterloo, Ont.] :.
- Lund, E. (2006). *Historiedidaktikk : en håndbok for studenter og lærere* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Lund, E. (2016). *Historiedidaktikk : en håndbok for studenter og lærere* (5. utg. utg.). Universitetsforl.
- Lund, E. (2020). *Historiedidaktikk : en håndbok for studenter og lærere* (6. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Malone, T. (1980). What makes things fun to learn? heuristics for designing instructional computer games. Symposium on Small Systems,
- McCall, J. B. (2011). *Gaming the past : using video games to teach secondary history*. Routledge.
- Müller, I. & Hjorth, I. (2021). «Du ser noe som faktisk ikke er der lenger»: Meningsskaping gjennom bruk av et digitalt verktøy på et historisk sted. *Norsk museumstidsskrift*, 7(2), 57-68. <https://doi.org/doi:10.18261/issn.2464-2525-2021-02-02>
- Nielsen, M.-B. O., Tønnessen, R. & Wiland, S. M. (2003). *Fagdidaktikk på offensiven : rapport fra seminar arrangert av Forum for fagdidaktikk ved Høgskolen i Agder, Dømmesmoen 14.-16. september 2001* (Bd. nr 37). Høyskoleforlaget i samarbeid med Høgskolen i Agder.
- Nokes, J. D. (2010). Observing Literacy Practices in History Classrooms. *Theory and research in social education*, 38(4), 515-544. <https://doi.org/10.1080/00933104.2010.10473438>
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Gyldendal akademisk.
- Ottestad, G. B. G. M. L. G. (2014). Profesjonsfaglig digital kompetanse og erfaringer med IKT i lærerutdanningen. https://www.udir.no/contentassets/fb484acf74dc4eb3bea0f16bf9995641/nul-rapport_bokmal_0.pdf
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Retz, T. (2018). *Empathy and history : historical understanding in re-enactment, hermeneutics and education* (First edition. utg., Bd. volume 35). Berghahn.
- Skaug, J. H., Husøy, A. I., Staaby, T. & Nøsen, O. (2020). *Spillpedagogikk : dataspill i undervisningen* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.

- Stugu, O. S. (2008). *Historie i bruk*. Samlaget.
- Suter, B., Kocher, M. & Bauer, R. (2019). *Games and rules : game mechanics for the "Magic Circle"* (1st. utg., Bd. 53). transcript Verlag.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.
- Sweetser, P. & Wyeth, P. (2005). GameFlow: a model for evaluating player enjoyment in games. *Computers in Entertainment*, 3(3), 3-3. <https://doi.org/10.1145/1077246.1077253>
- Saabye, M. (2019). Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. I(1 utg., s. 128). Pedlex.
- Thorsen, T. S. (2012). *Greek and Roman games in the computer age*. Akademika.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave. utg.). Gyldendal.
- Vibeto, H. A., Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet Institutt for kunst- og, m. & Norges teknisk-naturvitenskapelige, u. (2022). *Dataspilletts spillverdener : en undersøkelse av audiovisuelle virkemidler som innganger til spillopplevelser* [Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Det humanistiske fakultet, Institutt for kunst- og medievitenskap]. Trondheim.
- Whitton, N. (2014). *Digital games and learning : research and theory*. Routledge.
- Wineburg, S. (2010). Historical Thinking and other Unnatural Acts. *Phi Delta Kappan*, 92(4), 81-94. <https://doi.org/10.1177/003172171009200420>
- Wright, E. (2022). STILL PLAYING WITH THE PAST: HISTORY, HISTORIANS, AND DIGITAL GAMES. *History and theory :Studies in the philosophy of history*, 61(4), 166-177. <https://doi.org/10.1111/hith.12280>

Vedlegg

Vedlegg A: Intervjuguide

Intervjuguide/temaguide for historielærere

Om prosjektet:

«Master -studiedel om Spillkompetanse som digital ferdighet i historiefaget

Prosjektets hensikt i korte trekk vil være å utdype mer om hva spillkompetanse er, og hvordan det kan henge sammen med digitale ferdigheter i historiefaget. Det vil også være nyttig å undersøke hvordan lærere forstår begrepene spillkompetanse og digitale ferdigheter. Andre viktige elementer som vil bli undersøkt er dybdeløring og historisk empati. Jeg understreker at studien er frivillig og du/dere kan når som helst trekke dere fra prosjektet. Alle data vil bli anonymisert og jeg vil ikke bruke navn på informanter hvis det blir aktuelt å bruke sitater i skriftlige henvisninger».

Utdeling av informasjonsskriv, samtykke

Bakgrunnsopplysninger om informant: Alder/kjønn?

Skole/nivå?

Studieretning?

Utdanning?

Hva legger du i begrepet spillkompetanse?

- Relevans?
- Viktig verktøy?
- Gaming?
- Kompetanse?
- Andre momenter?

Hva legger du i begrepet digitale ferdigheter?

- Fagets oppdrag?
- Fagfornyelsen?
- Kildekritikk? Forskjell på digital dømmekraft og vanlig?
- Nødvendig ferdighet i livet?

På hvilken måte har du benyttet deg av spill i historieundervisningen?

- Hva er et spill?
- Hvorfor bruke spill?
- Har du brukt spill utenom jobbsammenheng?
- Hva var din første erfaring med spill?

Hvilke forventninger tror du elevene har til bruk av spill i undervisningssammenheng?

- Utålmodige elever?
- Kravstore?
- Forventer elever mer?
- Undervisning?

Hvilke forventninger tror du elevene har til deg som lærer om dine digitale ferdigheter?

- Høye eller lave?
- Digital tretthet?
- Frykten for det ukjente?
- Andre momenter?

Hvordan synes du elevene lærer historie på best mulig måte?

- Fortellinger?
- Begreper?
- Fagets særpreg?
- Dybdelæring?

På hvilken måte føler du at historiefaget egner seg som et digitalt fag?

- Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hva vil det si å være et digitalt fag?

Vil det være nyttig å skape en følelse av historisk empati gjennom å simulere en historisk hendelse?

- Digital simulering?
- Rollespill?
- Hvorfor empati?

Hvem har etter ditt synspunkt ansvaret for at elever lærer seg de nødvendige digitale ferdighetene som kreves?

- Læreplaner?
- Stortingsmeldinger?
- Teknologioptimisme?
- Fremtidens samfunn?

Underveisvurdering Assassins Creed Discovery tour

Formålet med dette spørreskjemaet er å hente inn tilbakemeldingen din, noe som vil hjelpe oss med å forbedre dette undervisningsopplegget i fremtiden. All informasjon forblir konfidensiell. Husk å skrive svar i tekstboksene på oppgave 7-11.

1. Hvor fornøyd var du totalt sett med undervisningsopplegget? *



Svært misfornøyd ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ Svært fornøyd

2

Er det første gang du har undervisning med bruk av historiespill som Assassins Creed? *

Ja

Nei

3

Hvordan vil du vurdere følgende elementer rundt undervisningen gitt av læreren? *

	Ikke viktig i det hele tatt	Lav grad	Normalt	Noe høy grad	Høy grad, veldig viktig
Forklar formålet med undervisning en.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Presenterer spillet på en oversiktlig og lettfattelig måte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prøver å holde elever interessert i undervisning en	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppmuntrer elever til å prøve spillet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Besvarer spørsmål fra elever rundt historiske spørsmål	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lære en kan spille t og forstå r hvordan man løser oppdrag og kommer videre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

4

Hvor fornøyd er du med følgende deler av undervisningen? *

	Veldig misfornøyd	Delvis misfornøyd	Verken fornøyd eller misfornøyd	Delvis fornøyd	Veldig fornøyd
Digitalt historiespill som læring	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Materiell tilgjengelig (Powerpoint)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relevans til historie og engelsk språk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gruppeaktiviteter (gruppeoppgaver og diskusjon)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Totalt innhold (kildearbeid, spørsmål, Minecraft)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bruk av teknologi og spillmaskin (PS4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tidsstyring (hvor mye tid hver elev/gruppe får)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5

Hvor sannsynlig er det at du ville valgt et digitalt historiespill over læreboken i for eksempel historieundervisningen? *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Ikke sannsynlig i det hele tatt

Svært sannsynlig

6

Ble forventningene dine til undervisning med digitale spill oppfylt? *

- Utover forventningene mine
- Oppfylt som forventet
- Under forventningene mine

7

Hva likte du mest med spillet? *

8

Ble du mer engasjert i undervisningen gjennom å spille? Utdyp hvorfor eller hvorfor ikke du ble mer engasjert. *

9

Hvilket spill ønsker du kunne være en del av undervisningen på skolen? *

Var det viktig for deg å finne ut hvordan det gikk med Thorsteinn og Gunnhilda? *

Hvorfor tror du deler av spillet handler om en munk i England? *

