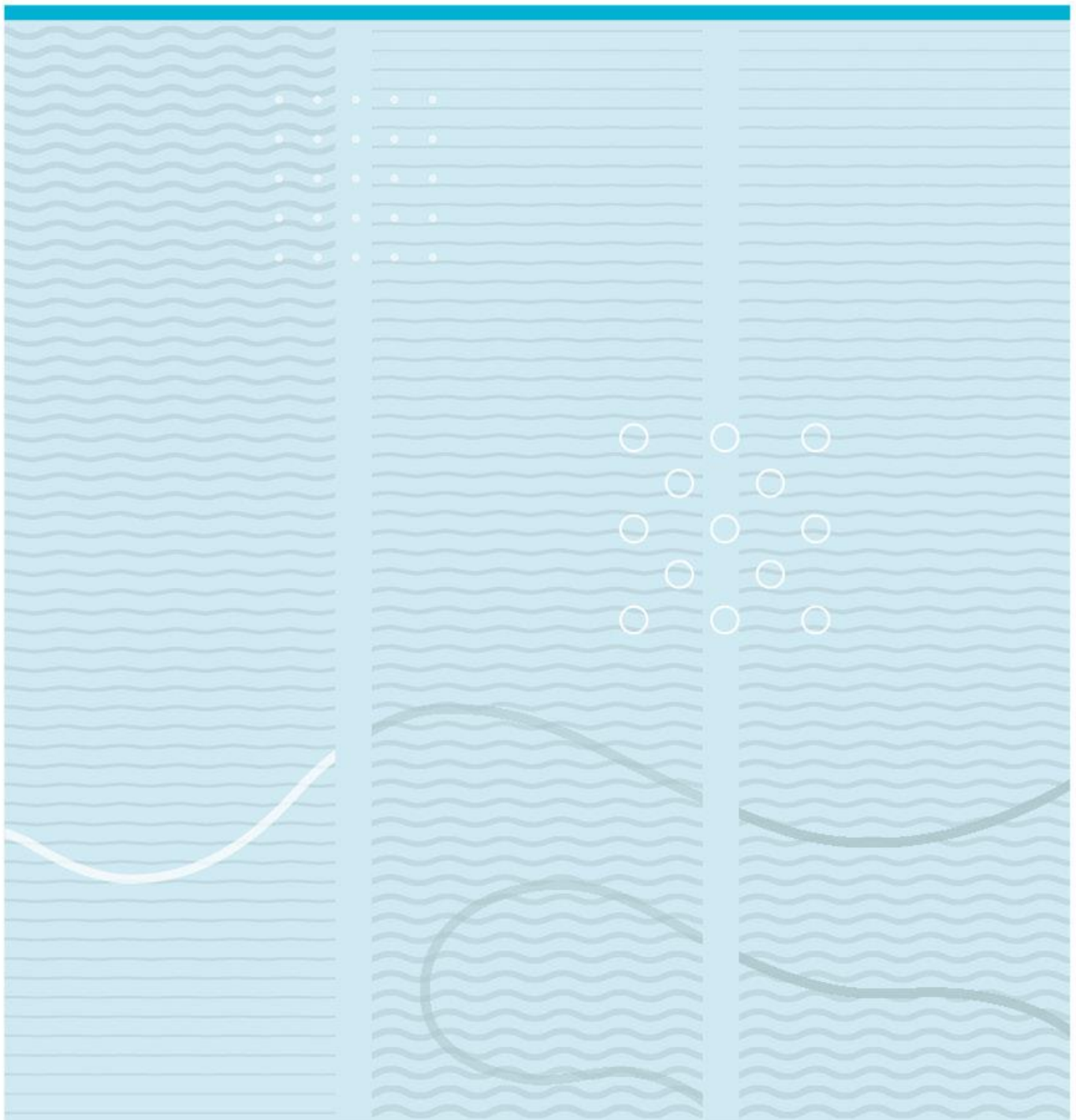


Ørjan Rasmussen

Dataspill som læringsverktøy i historiefaget

En interaktiv undervisningsøkt



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for handelshøyskolen
Institutt for Vestfold og Telemark
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2021 Ørjan Rasmussen

Denne avhandlingen representerer 60 studiepoeng

Sammendrag

Temaet for denne oppgaven er hvordan dataspill fungerer som læringsverktøy i historiefaget på videregående trinn. For å løse denne problemstillingen har jeg utført to historieøkter på i to forskjellige klasser ved hjelp av dataspillet *Through The Darkest of Times*. Spillet omhandler motstandsbevegelsen som oppstår i Tyskland etter Hitler blir utnevnt til rikskansler. Spillerens oppgave er å lede denne motstandsbevegelsen.

Det denne oppgaven fokuserer mest på er hvordan man som lærer bruker dataspill riktig i historiefaget. En stor porsjon av forskningen rundt temaet omtaler dataspill som et læringsverktøy med mye potensiale, men det finnes lite forskning om hvordan læreren kan bruke det. Derfor har jeg brukt denne oppgaven til å eksperimentere, og har laget et opplegg utfra spillpedagogiske og historiedidaktiske rammer.

Etter jeg utførte oppleggene opplevde jeg variert suksess. Noen elever lærte opplevde læring innenfor øktens målsettinger, mens andre elever bommet litt i forhold til øktens hensikt. Det viser at det er et potensiale for at dataspill kan brukes effektivt i historiefaget, men at det også er noen fallgruver man som lærer må være bevisst på.

Forord

Da jeg bestemte meg for å begi meg ut på utdanningsløpet for å bli historielærer, var det en spesiell undervisningsøkt jeg hadde i bakhodet. Det var da religionslæreren tok fram spillet *The Walking Dead* for å undervise om etikk. Det var en unik økt jeg aldri kommer til å glemme, og jeg føler det er passende at jeg avslutter utdanning i lignende stil. Jeg vil takke Tobias Staaby for ikke bare inspirasjon til denne oppgaven, men også for å stille opp til oppmuntrende samtaler når det har trengtes.

Jeg vil også takke veilederen min, Anita Wiklund Norli, for fine samtaler og oppmuntrende ord. Hver gang jeg har vært i tvil, har du alltid forsikret meg om at jeg har vært på rett spor. Det har jeg satt veldig pris på.

Jeg vil takke alle som har bidratt til at jeg fikk utføre undersøkelsen slik jeg ønsket. Dette er en vanskelig tid uten garantier. Jeg ser på meg selv som ekstremt heldig som har fått utføre opplegget mitt i den graden jeg har.

Jeg vil takke både venner og familie som tålmodig har måttet tåle å høre på maset mitt om masteroppgaven min det siste året. Jeg skal slutte å snakke om det nå.

Til slutt vil jeg takke min kjære Kamilla. Tusen takk for at du har vært både min redaktør og mitt sosiale liv det siste året. Dette hadde aldri gått uten din støtte.

Innholdsfortegnelse

1 Introduksjon av oppgave og problemstilling	8
1.1 Innledning og problemstilling.....	8
1.2 Styringsdokumenter om digitale verktøy i skolen og historiefaget	9
1.3 Masteroppgavens struktur og innhold.....	11
2 Forskningsstatus relatert til bruk av dataspill som læringsverktøy i skolen og valg av spill	13
2.1 Hvorfor bruke dataspill i undervisning?	13
2.1.1 Kritikk av motivasjonsargumentet	15
2.1.2 Forskningens mangel på praksisbasert teori – Civilization eksempelet.....	15
2.1.3 Lærerens rolle.....	17
2.1.4 Kjønn i forhold til dataspill og historiefaget	17
2.2 Hva tilfører min undersøkelse til forskningsfeltet?.....	18
2.3 Sammendrag	20
3 Metodebruk	21
3.1 introduksjon	21
3.2 Redegjørelse av kvalitativ og kvantitativ metode	21
3.2.1 Kvantitativ metode	22
3.2.2 Kvalitativ metode	23
3.3 Utvalg.....	24
3.3.1 Kvantitativt utvalg	24
3.3.2 Kvalitativt utvalg.....	25
3.4 Redegjøring av metoder for innsamling av informasjon	25
3.4.1 Elevintervjuer	25
3.4.2 Spørreskjemaer	27
3.5 Analyse av innsamlet data.....	29
3.5.1 Hva er læring og læringsutbytte?	30
3.6 Sammendrag	31
4 Valg av tema og dataspill	33
4.1 Valg av tema	33
4.2 Spillet jeg har valgt - Through The Darkest of Times.....	34
4.3 Undervisningstemaet i forhold til norsk undervisning og historiografi	37

4.3.1 Alle tiders histories dekning av temaet, og sammenligning mot den norske motstandsbevegelsen	38
4.3.2 Den tyske motstandsbevegelsen i historiografien	39
4.3.3 Hvorfor bruke tid til å undervise om temaet?.....	40
4.4 Sammendrag	40
5 Oppsett og analyse av undervisningsopplegget	42
5.1 Oppsett av undervisningsopplegg	42
5.1.1 Hvordan spillet skal brukes.....	42
5.1.2 Kort disposisjon og forklaring av undervisningsopplegget.....	43
5.2 Informasjon om klassene før øktene.....	44
5.3 Analyse av undervisningsopplegget ved bruk av den didaktiske relasjonsmodell.....	47
5.4 Sammendrag	56
6 Gjennomgang og respons på øktene	57
6.1 Den første økten.....	57
6.2 Den andre økten.....	58
6.3 Gjennomgang av spørreskjemaet etter økten	59
6.3.1 Elevenes generelle opplevelse ved bruk av dataspill i historiefaget.....	60
6.3.2 Elevenes opplevelse av økten i forhold til læringsmålene	61
6.3.3 Elevene om hva de selv mener de har lært.....	64
6.4 Gjennomgang av dybdeintervjuene	66
6.4.1 Elevenes tidligere assosiasjoner til dataspill og tanker om bruk av dataspill i undervisning.....	66
6.4.2 Hvordan opplevde elevene bruken av dataspill i klasserommet?	67
6.4.3 Elevene om faktorer som bidrar til læring ved bruk av dataspill i historiefaget.....	69
6.4.4 Elevene om dataspills kvaliteter og muligheter i historiefaget.....	70
6.4.5 Elevene om dataspills fremtid i historiefaget.....	71
6.4 Sammendrag	72
7 Refleksjoner og analyse av øktene.....	74
7.1 Refleksjoner rundt spørreskjemaene og elevintervjuene	74
7.2 Øktene i forhold til tidligere forskning og historiefagets mål	83
7.2.1 Undervisningsøkten i forhold til de to antakelsene om dataspill og historieundervisning ..	83
7.2.2 Lærerens rolle i dataspillbasert historieundervisning	84
7.2.3 Undervisningsøkten i forhold til historiefagets overordnede mål	85
8 Konklusjon.....	86
Referanser	91

1 Introduksjon av oppgave og problemstilling

1.1 Innledning og problemstilling

Det er ingen overdrivelse å si at de fleste ungdommer i Norge bruker dataspill regelmessig, eller har hatt noen form forhold til dataspill i løpet av livet. En undersøkelse gjort i 2018 fra medietilsynet, viser at 96 prosent av gutter og 63 prosent av jenter i alderen 9-18 år i Norge spiller regelmessig, men at tiden de bruker, og antallet som spiller, varierer etter hvert som barna blir eldre. ¹ Undersøkelsen viser også at store deler av de som spiller, spiller i to timer eller mer daglig. Derfor kan en trygt si at dataspill er en stor del av hverdagen til de fleste barn og unge i dagens samfunn.

Digitalisering og dataspillbruk blir stadig også en større del av skolehverdagen. Med introduksjonen av LK20 og offentliggjøringen av tiltak som regjeringens digitaliseringsstrategi, virker det som om digitaliseringen i norsk skole er på vei mot nye høyder. ² I samsvar med denne utviklingen, har mange lærere sett på nye og spennende digitale læringsverktøy. Et felt som også har sett en stødig utvikling de siste årene, er interaktiv undervisning. Det moderne klasserommet legger nå opp til at elevene selv skal samspille med digitale verktøy i klasserommet for å oppnå læring. Digitale læringsverktøy som interaktive tavler, får stadig et større innpass i klasserommet. Det åpner døren for å eksperimentere med nye interaktive læringsverktøy, som for eksempel dataspill. Det finnes mange hypoteser rundt dataspillbruk i skolen og dens effekt på læring, og det er dette jeg ønsker å forske på i denne undersøkelsen. Jeg er selv en fremtidig historielærer, og jeg ønsker derfor spesielt å forske på hvordan dataspill kan bli brukt i mitt fag. Problemstillingen min i denne undersøkelsen er derfor:

Hvordan fungerer dataspill som et læringsverktøy i historiefaget?

For å kunne svare på denne problemstillingen, har jeg også lagt fram noen delspørsmål jeg ønsker å besvare. Spørsmålene jeg vil prøve å besvare for å svare på problemstillingen er:

¹ Engelstad 2018

² Regjeringen 2017

- Hvilken effekt har dataspill som læringsverktøy i historie på videregående trinn?
- Hva og hvordan lærer elevene når vi bruker dataspill i historiefaget?
- Hvilke fordeler og ulemper opplever læreren ved bruk av dataspill i historiefaget?
- Hvilke faktorer er viktige når det kommer til å tilegne seg kunnskap og ferdigheter gjennom dataspill?

Måten jeg skal prøve å besvare delspørsmålene på, er gjennom utprøving av dataspill i egen undervisning. I løpet av undersøkelsen skal jeg forsøke å overføre teori til praksis, og holde en undervisningsøkt i nyere historie ved hjelp av dataspill. For å kunne gjøre dette, avtalte jeg å få gjennomføre en økt ved bruk av dataspill i to tredjeklasser på videregående trinn.

Gjennomføringen av disse øktene skjedde i vårsemesteret 2021. I undersøkelsen har jeg dokumentert prosessen ved å sett opp et undervisningsopplegg med bruk av dataspill, i tillegg til gjennomføringen. Dette har jeg videre analysert og bearbeidet, slik at jeg skal kunne svare på spørsmålene som jeg har stilt.

Denne undersøkelsen ble til tider hardt utfordret av dagens koronasituasjon. Dette har ført til noen restriksjoner som kan ha hatt en effekt på undersøkelsens utfall. Hvordan, går jeg over senere i oppgaven. Det viktigste for denne undersøkelsen, var at undervisningsøkten ble utført fysisk i klasserommet. Dersom det absolutt ikke skulle vært mulig å gjennomføre opplegget fysisk, hadde det vært mulig å gjøre det digitalt.

1.2 Styringsdokumenter om digitale verktøy i skolen og historiefaget

Det er tydelig at digitalisering er et stort satsingsområde for fagfornyelsen. I NOU2015 beskriver et utvalg bestående av fagpersoner ansvarlig for å vurdere kompetansen elevene vil trenge i framtidig samfunns- og arbeidsliv, digitalisering i skolen som:

Utvalget ser digital kompetanse som en sentral del av fagområdene i skolen.

Teknologiutvikling og bruk av digital teknologi har hatt stor innvirkning på hvordan vi lever livene våre både privat, i skolen og i arbeids- og samfunnsliv. Digital kompetanse er i dag en forutsetning for å kunne delta i ulike former for læring og utdanning og for å delta aktivt i arbeids- og samfunnsliv.³

³ Norges offentlige utredning 2015: 26

Ettersom teknologi blir en stadig større del av hverdagen, har utdanningsdirektoratet annonsert satsinger som «Den teknologiske skolesekken», som går ut på å skaffe digitale læringsverktøy gjennom private aktører. Satsingen er en del av regjeringens digitaliseringsstrategi for grunnskolingen. ⁴ Digitaliseringsstrategien er ikke bare rettet mot å gi elevene mer erfaring med digitale verktøy, men foreslår også å gi lærere bedre kompetanse på temaet. Strategien foreslår blant annet utvidelsesfag for lærerutdanningen, som skal bidra med den kompetansen som kreves for at læreren skal kunne ta i bruk digitale verktøy i klasserommet. Selv om strategien ikke nevner bruken av dataspill eksplisitt, er dette likevel relevant for mediet, ettersom noe IKT kompetanse er nødvendig for å kunne ta det i bruk. Fagfornyelsens effekt kan også sees i pensumforfatterens tilnærming til digitalisering, der blant annet fagbokforlaget har begynt å tilby flere digitale læremidler for å supplere de tradisjonelle læreverkene. ⁵ Flere lærebøker er også blitt revidert for å tilfredsstille de nye kravene til kompetanse i LK20.

Ved innføringen av LK20, er holdningen til hvordan undervisningen skal foregå også endret. Det er ikke lenger en gitt mal med hvilke former for undervisningsverktøy som skal brukes i klasserommet. Hvordan kompetansemålene blir oppnådd, er nå lærerens ansvar i større grad enn før. Læreren har med andre ord større metodefrihet enn noensinne. Dette åpner opp for at læreren kan bruke alternative læringsverktøy som dataspill i undervisningen. Ifølge IKT i skolen, regnes digitale læringsverktøy som digitale ressurser som ikke nødvendigvis er utviklet for læring. Denne definisjonen omfatter digitale ressurser som oppslagsverk, nettaviser, videoklipp, og i vårt tilfelle dataspill. ⁶ Økt metodefrihet i klasserommet betyr derimot ikke at læreren står fritt til å disponere alle digitale ressurser som er tilgjengelig. Digitale verktøy som læreren velger å bruke, må oppfylle visse kriterier satt av senteret for IKT utdanningen. Disse kriteriene er delt inn i tre kategorier, som er brukerorientering, egenarten til den digitale ressursen og faglig og pedagogisk spesialisering. ⁷ Kriterienes hensikt er å sikre at de digitale læreverktøyene kan oppfylle kompetansekravene som er satt i de ulike fagene. Når det

⁴ Regjeringen 2017

⁵ Fagbokforlaget u.d

⁶ Senteret for IKT utdanningen 2015: 9

⁷ Senteret for IKT utdanningen 2017

kommer til det tekniske ved bruk av digitale verktøy, er det viktigste verktøyets tilgjengelighet for lærere og elever.

Digitalisering av utdanningen er ikke bare limitert til grunnskolen. LK20 inneholder også omfattende endringer på videregående trinn, og i historiefaget. Fagets nye kjerneelementer er nå historiebevissthet, utforskende historie, kildekritisk bevissthet, historisk empati, mennesker i samfunn og til slutt tverrfaglighet.⁸ Formålet med dette er å gjøre faget mer allsidig, der læringsforløpet skal harmonere med de andre samfunnsfagene. Opplegget jeg har gjennomført handlet hovedsakelig om historiebevissthet og kildekritikk, og det er disse ferdighetene jeg ønsket å måle læring i. Kildekritikk er også en viktig ferdighet for å kunne beherske historiefagets andre kjerneelementer. Jeg har derfor vurdert kildekritikk som det viktigste jeg skal bruke dataspill til å undervise om. Å kunne bruke digitale verktøy i historiesammenheng, er listet opp som en av de grunnleggende ferdighetene i læreplanen for historie.⁹ Digitale verktøys formål i historiefaget ifølge læreplanen, er å gi elevene kildekritisk kompetanse. Kildekritisk kompetanse er en sentral ferdighet for å kunne utøve historiefaget slik læreplanen ønsker. Ferdigheten er direkte sammenhengende med kjerneelementene historiebevissthet og utforskende historie, og det er derfor viktig at elevene behersker det. Det digitale verktøyet som er konkret omtalt i læreplanen er internett, men jeg regner med at andre verktøy kan brukes så lenge de bidrar til å gi eleven tilsvarende kompetanse.

1.3 Masteroppgavens struktur og innhold

Denne masteroppgaven består av åtte kapitler. Det er et introduksjonskapittel, et forskningskapittel, et metodekapittel, et kapittel om strukturering og forventninger til undersøkelsen, et kapittel der jeg går over innsamlet data, et refleksjonskapittel og til slutt konklusjon. Den første halvdelen av oppgaven er forberedende undersøkelsen jeg har utført, og som jeg skal analysere. I denne halvdelen vil jeg redegjøre for forskningsfeltet på temaet, dataspillet jeg har valgt å bruke, metodikken jeg valgte å benytte meg av og struktur av undersøkelsen. Her redegjør jeg også for hva jeg mener denne oppgaven tilfører forskningsfeltet. I denne delen av oppgaven kartlegger jeg også hvilke forventninger jeg har til undervisningsopplegget jeg har tenkt å gjennomføre. Den andre halvdelen kommer til å

⁸ Utdanningsdirektoratet 2019: 2-4

⁹ ibid: 5

handle om gjennomføringen av disse undervisningsøktene, samt analyse og refleksjon. Her vil jeg prøve å få et innsyn i hvordan økten opplevdes fra både et lærer- og elevperspektiv. For å gjøre dette, vil jeg gå gjennom mine egne observasjoner fra da jeg utførte økten, for til å redegjøre for lærerperspektivet. For å redegjøre for elevperspektivet kommer jeg til å analysere data jeg har samlet inn om hvordan de opplevde undervisningsopplegget. I tillegg til oppgaven, kommer jeg til å inkludere noen vedlegg, som spørreskjemaene jeg har brukt til å samle inn data og en intervjuguide. Alt dette vil jeg bruke for å til slutt komme med en konklusjon og et best mulig svar på problemstillingen: **Hvordan fungerer dataspill som et læringsverktøy i historiefaget?**

2 Forskningsstatus relatert til bruk av dataspill som læringsverktøy i skolen og valg av spill

Spillpedagogikk er et begrep som er på vei inn i det pedagogiske begrepsregisteret. Begrepet betyr kunsten å lære bort ved bruk av spill. Spillpedagogikk kan gjelde for alle former for spill, men i denne oppgaven kommer jeg til å bruke det for dataspill. Dataspill som undervisningsmiddel er et relativt nytt og spennende fenomen. Selv om det ikke har en konkret plass i norsk skole, har det ikke stoppet pedagoger fra å utforske dets muligheter som læringsverktøy. I denne delen av oppgaven skal jeg ta for meg deler av den tidligere forskningen på dataspill i undervisningen. Det er mye forskning gjort på temaet allerede, mer enn jeg får mulighet til å dekke i denne oppgaven. Forskningen jeg har prioritert er derfor forskning som omhandler hva det er med dataspill som skaper læring. Det må også nevnes at mye av forskningen gjort på spillpedagogikk tidligere, er på et veldig generelt nivå. Det vil si at forskningen ofte baserer seg på kognitive prosesser hos barn, og ikke videregående nivå, der jeg har utført min undersøkelse. Tidligere forskning har også registrert læringseffekt hos videregående elever. I en masteroppgave fra 2019 ble det forsket på bruken av dataspill i engelskundervisning på videregående nivå. Studien viste at rundt en tredjedel av elevene opplevde økt læring og forståelse av litteratur ved bruk av dataspillet *Gone Home* i klasserommet.¹⁰ I dette kapitlet vil jeg utforske spillpedagogikkens forskningsstatus, ved å se nærmere på de pedagogiske holdningene til bruk av dataspill i undervisningssammenheng. Jeg vil også redegjøre for hvordan min undersøkelse bidrar til å utvide forskningsfeltet gjennom praksisbasert forskning, noe jeg mener det er mangel på.

2.1 Hvorfor bruke dataspill i undervisning?

Etter at spillpedagog Tobias Staaby i 2014 brukte et dataspillbasert opplegg for å lære bort

¹⁰ Hamm 2019: 5

om etikk i religionsundervisningen, har det vært stigende interesse for temaet i Norge. ¹¹ I opplegget sitt brukte han spillet *The Walking Dead*, der spillet får spilleren til å utføre valg som påvirker utfallet av spillets handling. For å bestemme hvilke valg som skulle tas, fikk Staaby klassen sin til å debattere over hvilke valg de selv ville tatt. Valgene ble argumentert for på bakgrunn av etikkfilosofiske prinsipper. Undervisningsopplegget fikk mye oppmerksomhet i norske medier, noe som vekket liv i debatten om bruk av videospill i skolen. ¹² Dataspillinteressen har også utvidet seg til flere plattformer. Det har fått annerkjennelse blant annet innenfor sportsverden, med tilnavnet «e-sport». E-sport har allerede funnet seg en vei inn i norsk skole, der Os gymnas nå tilbyr e-sport som et valgfritt programfag. ¹³

I 2017 publiserte utdanningsdirektoratet, i samarbeid med senteret for IKT utdanning, et notat i forhold til bruk av dataspill i skolesammenheng. Notatets hensikt var å belyse styrkene og svakhetene bruken av dataspill i undervisningen medførte, samt å komme med noen konkrete tips for hvordan spill kunne brukes i klasserommet. Notatet skulle også dekke grunnspørsmålene som blir stilt til alle nye temaer og didaktiske metoder, som er hvordan, hvorfor og hva. ¹⁴ For å utvikle eksisterende og fremtidige læreres kompetanse rundt temaet, utga Tobias Staaby, Aleksander Husøy, Jørund Høie Skaug, og Odin Nøsen det faglitterære verket *spillpedagogikk* i 2020. Bokens hensikt er å hjelpe lærere å planlegge dataspillbasert undervisning med hensyn til de tekniske og didaktiske utfordringene man møter. Når det kommer til forskning på dataspill og læring, anerkjenner boken at det er dokumentert metastudier som forteller om positive effekter ved bruk av dataspill. Det studiene ikke forteller, og som vi ikke vet, er nøyaktig hva den positive effekten skyldtes. To argumenter som blir brukt til å legge grunnlaget for forskningen om dataspills effekt, er at spillene har kvaliteter i seg selv som gjør dem til effektive læreverktøy, og at de er morsomme og motiverende. ¹⁵ Når det kommer til argumentasjon rundt spillets læringskvaliteter, ligger grunnlaget i at ferdighetene som kreves i spillet er overførbare til virkeligheten. For eksempel kan det å spille spill med engelsk tale eller tekst, være overførbart til spillerens

¹¹ Hauso 2014

¹² Grefsgård 2014, & Skaug, Staaby, Nøsen, & Husøy, 2020: 69

¹³ Langen 2019

¹⁴ Utdanningsdirektoratet 2018

¹⁵ Skaug, Staaby, Nøsen & Husøy 2020: 34-36

språkkunnskaper. James Paul Gee mener at spills grunndesign bygger på et pedagogisk fundament som krever læring for å oppnå progresjon.¹⁶ I mange spill finnes det derimot mekanikker som kan ugyldiggjøre denne påstanden i noen grad. Et eksempel på dette kunne vært såkalte «cheese» strategier. Dette innebærer metoder der spilleren bevisst utnytter spillets mekanikker til å oppnå urettferdige fordeler på måter som spillutviklerne ikke hadde sett for seg. Dette betyr nødvendigvis ikke at argumentet ikke har noe for seg når det kommer til utvikling av spillerens kognitive prosesser.

2.1.1 Kritikk av motivasjonsargumentet

Det er blitt fundert på at spillets utfordringsgrad, fantasielement og spillerens egen nysgjerrighet skaper motivasjonen for å motta og følge instruksjoner.¹⁷ Ifølge Marc Prensky, burde man vurdere bruken av dataspill fordi dagens lærende har forandret seg såpass radikalt, at de ikke lenger prosesserer informasjon på samme måte som tidligere generasjoner. Med en slik forandring kreves det også nye metoder og motivasjoner for å bistå deres læringsprosess.¹⁸ Ifølge motivasjonsargumentets logikk, motiverer spillerens egne kognitive prosesser spilleren til å lære mekanikkene i spillet. En vanlig misforståelse med antakelsen derimot, er forvekslingen mellom motivasjon og moro. En elev som spiller for underholdning, vil ikke nødvendigvis sitte igjen med motivasjon for å lære mer om temaet utenfor spillet. Man kan argumentere for at dataspill er et motiverende undervisningsmiddel i seg selv, siden det gir et avbrekk fra tradisjonelle undervisningsmetoder. Argumentet faller derimot sammen dersom en vurderer at forskjellige elever motiveres av forskjellige grunner. Det beste en lærer kan gjøre her, enten det finnes et føreksisterende engasjement eller ikke, er å sørge for at det også finnes et faglig engasjement.¹⁹ Det er derfor ikke lett å argumentere for hvorfor, eller hvorfor ikke, man skal bruke dataspill i skolen.

2.1.2 Forskningens mangel på praksisbasert teori – Civilization eksempelet

En del av studiene rundt dataspills pedagogiske potensiale handler om nettopp det. Potensiale. Når det kommer til bruken av dataspill i undervisning, er forskningen stort sett preget av et kognitivt fokus, framfor et praktisk. Dette er et område der pedagogisk teori i seg

¹⁶ Gee 2003: 6

¹⁷ Calvert 2005: 126

¹⁸ Prensky 2005: 97

¹⁹ Skaug, Staaby, Nøsen og Husøy 2020: 44-45

selv har møtt en del kritikk. Kritikken baserer seg i stor grad på at pedagogisk teori baserer seg på kunnskapsbasert praksis, men at den overser praksisen til fordel for et pragmatisk perspektiv.²⁰ Dette er også tilfellet når det kommer til bruk av dataspill i klasserommet. Jonas Lindroth mener at graden av immersjon som spill tilbyr spilleren, skaper et bilde av at det påvirker spilleren kognitivt i større grad enn med andre medier.²¹ Dette kan forklare hvorfor dataspill sees på med skepsis i noen tilfeller, med tanke på voldelig påvirkning. Ifølge Lindroth er det et problem blant spillforskning at forskerne «tar hele kaken», og sier at spilleren kan få overført alle de lærerike aspektene ved et spill uten å ta til seg de mer negative aspektene som vold og aggresjon. En kan altså ikke ha det ene uten å få med det andre.²² Et annet punkt Lindroth tar opp, er de praktiske utfordringene ved å bruke spillene i seg selv. En spillserie som er blitt trukket inn som et eksempel i undervisningssammenheng ganske ofte, er *Civilization*-serien. I spillene er målet for spilleren å lede en sivilisasjon til seier gjennom en rekke kriterier, som å være på topp i vitenskap, religion, herredømme eller kultur. Valgene kan innebære alt fra krigføring, politiske avgjørelser og fordeling av ressurser. For å ta gode valg kreves det en viss grad av kunnskap, noe som gjør at spillet ofte blir referert til som et potensielt godt undervisningsverktøy.²³ Dersom vi overfører dette til praksis derimot, møter vi en rekke problemer. Det første vi kan se på er tidsperspektivet. Et gjennomsnittlig spill med *Civilization* kan ta alt fra 10-12 timer. Med tanke på at en undervisningsøkt er på 90 minutter, er det ikke akkurat mye tid for elevene å spille. I noen tilfeller kan det kanskje fungere å la elevene spille et par runder, framfor et helt spill. Baksiden ved dette er at elevene aldri vil se det fulle resultatet av valgene de tar. Et annet selgepunkt for bruken av dataspill er immersjonen, men også dette forsvinner dersom elevene ikke får tiden de trenger til å sette seg inn i den verden spillet tilbyr. *Civilization* er også et spill som har en veldig bratt læringskurve når det kommer til hvordan spillmekanikkene fungerer. Dersom en lærer skal bruke spillet, må han/hun regne med å gi elevene en veldig grundig gjennomgang av hvordan man spiller. Dette kommer på toppen av de 90 minuttene læreren har til disposisjon, noe som leder til enda mindre tid til å spille. Til slutt er det de praktiske utfordringene når det kommer til tilgjengelighet og distribuering. Det er her jeg ønsker å utvide forskningsfeltet. I min

²⁰ Skjervheim 2002

²¹ Lindroth 2014

²² ibid

²³ Mctigue 2019

undersøkelse hoppet jeg inn som lærervikar i en klasse. Det tilsier at jeg ikke hadde hverken tiden eller ressursene som en lærer normalt sett har til disposisjon. Dette var også hensikten, ettersom jeg hadde lyst å utforske om du kunne overkomme de praktiske rammene i kortere økter.

2.1.3 Lærers rolle

Noe de to sidene av forskningen kan si seg enige om, er at dataspill kan være et verdifullt undervisningsverktøy som bidrar til læring. Det de ikke blir enige om, er hvordan denne læreringen skjer. Noe jeg vil argumentere for derimot, og som er blitt underspilt i en del av forskningen, er lærers rolle. Det meste av den tidligere forskningen jeg har tatt opp til nå, har omhandlet bruken av dataspill i seg selv, uavhengig av klasseromssituasjonen i skolene. Derfor er det spørsmål som bør stilles, som sjeldent blir stilt. Dette er spørsmål som hva vi skal bruke dataspill til, hvorfor vi skal bruke det og når vi skal bruke det. Dette er de samme spørsmålene *Spillpedagogikk* ønsker å besvare, og for å svare på det, vektlegger de læreren og lærers valg. I likhet med andre multimodale medier, finnes det mange måter å bruke dataspill på. Det kan brukes som et simuleringsverktøy for gjenfortelling av historiske hendelser. Det kan brukes som et verktøy for rollespill, der elevene selv er aktører i historien. Det kan brukes som en digital ekskursjon, der elevene blir tatt med til steder de aldri ville kunne opplevd i virkeligheten. Et felles nøkkelord som gjelder for alle disse mulighetene, er kontekst. Et undervisningsopplegg som bruker dataspill, vil ikke automatisk bidra til økt læring på den faktoren alene. Dersom jeg hadde startet en undervisningsøkt med å sette på et dataspill om andre verdenskrig uten å si noe mer, hadde ikke elevene sittet igjen med noe. Det er fordi elevene ikke hadde visst hva de skulle se etter mens de spilte. Det er da opp til læreren å sette spillet inn i riktig kontekst, slik at bruken av det i den gitte undervisningssituasjonen gir mening, både for lærer og elever.

2.1.4 Kjønn i forhold til dataspill og historiefaget

I Iselin Steinbråten's masteroppgave *Dataspill som opplevelse*, stiller hun et spørsmål til kjønn i forhold til spillmiljøet og selve historieemnet. I arbeidet med avhandlingen, opplevde hun at majoriteten av de som hadde erfaring med spill i historieundervisning var mannlige lærere.²⁴ Hun argumenterer også utfra en studie fra arbeidsforskningsinstituttet, som viser at bare en

²⁴ Steinbråten 2019

femtedel av de som er ansatt i historievitenskapelige stillinger, er kvinner.²⁵ Spillforsker Emil Lundedal Hammar etterlyser også flere kvinner i historiebaserte dataspill, og påpeker at desto høyere budsjett spillet har, desto færre kvinner er representert.²⁶ Disse faktorene kombinert, maler et bilde av et spillmiljø og et historiemiljø stort sett dominert av menn. Som jeg nevnte i forrige kapittel, var det hele 63 prosent av jenter mellom 9 og 18 år som spilte dataspill regelmessig. Det tyder på at spillmiljøet ikke er rent guttedominert, men forskjellen kommer til syne når man tar i betraktning hvilke spill de forskjellige kjønnene spiller. I en amerikansk undersøkelse fra 2010, ble det forsøkt å kartlegge hvilke spillsjangre som ble spilt av hvilke kjønn.²⁷ Undersøkelsen viser at gutter dominerer de fleste sjangre, men at de fleste jenter som spiller, spiller spill innenfor hjernetrim og simuleringssjangeren. Dersom vi antar at utgangspunktet i Norge er noenlunde likt, kan man argumentere for at kvinner utgjør en betydelig del av de sjangrene som kan knyttes opp mot historiefaget. Disse sjangrene er simulering og rollespill.²⁸ Selv om det ikke er eksklusivt gutter som dominerer alle sjangrene, skal man ikke legge skjul på at de utgjør de fleste av spillerne.

2.2 Hva tilfører min undersøkelse til forskningsfeltet?

Forskning på dataspill i undervisningssammenheng er ikke nytt. Pedagoger har sett potensiale i mediet helt siden det ble en stor del av hjemmemarkedet, og en betraktelig del av de unges hverdag. Jeg har til nå snakket om hvordan pedagoger som James Paul Gee og Marc Prensky har publisert verk der de snakker om dataspills pedagogiske rammer, og hvordan de har argumentert for dataspills læringspotensial.²⁹ Vi har sett at det det meste av forskningen har til felles, er at de er svært optimistiske til bruken av dataspill i undervisningen, og at de ser en mulig nytteverdi i mediet som et pedagogisk verktøy. Noe jeg vil understreke nøye, er at mye av forskningen vi har sett på i denne oppgaven er tilregnet de kognitive prosessene hos barn og ikke ungdommer på videregående trinn, som er der jeg ønsker å utføre forskningen min. Undersøkelsen bidrar derfor til å utvide forskningsfeltet på dataspillbruk i klasserommet på videregående trinn. Dataspillbruk på videregående trinn er ikke helt nytt, men jeg vil undersøke hvordan de opplever bruken av det i klasserommet. Jeg er ute etter hvordan det

²⁵ Egeland, Tømte, & Gunnes 2013: 4

²⁶ Moe 2020, Hammar 2018

²⁷ Magerko, Heeter & Medler 2010

²⁸ ibid

²⁹ Gee 2003: 6

eventuelt kan bidra til læring hos videregående elever, eller om de bare ser på bruken av det som et underholdende avbrekk fra den tradisjonelle undervisningen. Som vi har sett så langt i kapittelet, er den tidligere forskningen stort sett enig i at dataspill har en læringseffekt, og jeg håper denne undersøkelsen kan bidra til at vi kommer litt nærmere på å finne ut nøyaktig hvor denne læringseffekten kommer fra.

Det andre undersøkelsen min tilfører forskningsfeltet, er dataspill som et læringsverktøy innenfor historiefaget. Historiefaget og måten vi underviser i det på er i stadig utvikling, spesielt med innførelsen av LK20. Med den stadig økende digitaliseringen i skolen og i historiefaget, synes jeg derfor det er fint å kunne utforske nye mulige læringsverktøy. Dataspillbruk i historiefaget er blitt forsket på tidligere, blant annet i Iselin Steinbråten's masteroppgave *Dataspill som opplevelse*.³⁰ Der utforsker hun dataspills muligheter og motivasjoner til å bruke det i historiefaget. I min oppgave vil jeg gå ett steg videre, og selv teste ut mulighetene i praksis. Det kommer til å bidra til forskningen, ved å gi det et utvidet perspektiv på om dataspill har et potensiale som læringsverktøy i historiefaget. Jeg vil prøve å knytte bruken av dataspill opp mot de nye læringsmålene i LK20 for historie på videregående trinn, for å se om det kan bidra til å dekke målene på en god og faglig måte. I dette tilfellet vil jeg forholde meg til nyere historie. Dette er ikke bare fordi det passer til min tidsramme, men også fordi det er et område i historiefaget som er blitt testet mindre når det kommer til bruk av dataspill.

Det tredje jeg håper undersøkelsen min kan bidra til, er hvordan man praktisk sett kan bruke dataspill i historieundervisningen. Veldig mye av forskningen snakker om dataspillbruk generelt, men det er veldig lite som tar opp konkret hvordan man bruker dataspill i klasserommet. For eksempel er en særegen mulighet med historiefaget at dataspill kan brukes som et rollespill, men det er ikke like godt dekket hvordan et slikt oppsett fungerer i praksis. Det finnes forslag til hvordan å sette opp undervisningsøkter i boka *Spillpedagogikk*, men de legger opp til at læreren har klassen til disposisjon i lengre perioder. Siden jeg bare hopper inn i en undervisningsøkt, vil jeg se om det er mulig å bruke det i korte økter og fremdeles oppleve at elevene får et læringsutbytte.

³⁰ Steinbråten 2019

Det siste jeg ser for meg at undersøkelsen min bidrar til, er utvidet forståelse om lærerens rolle i klasserommet når dataspill blir brukt. Når det kommer til å svare på spørsmålet om dataspill fungerer i klasserommet, begrunner *Spillpedagogikk*-boken med tidligere metastudier, at dataspillbruk i skolen har hjulpet elevene til å huske fagstoffet bedre og lenger.³¹ Dette avhenger igjen av at læreren oppfyller sin rolle, og setter det innenfor faglige rammer og er i aktivt samspill med elevene under spillingen. Dersom jeg virkelig skulle satt dette poenget på spissen, skulle jeg hatt en undervisningsøkt der jeg brukte dataspill uten kontekst, og en der jeg brukte samme spill med kontekst. Oppgaven min handler derimot om at jeg skal kunne vurdere om dataspill er et nyttig undervisningsverktøy i historiefaget. Når jeg gjør dette, kommer jeg ikke utenom at jeg har en oppgave som lærer å formidle og kontekstualisere det som skjer i timene mine.

2.3 Sammendrag

I dette kapittelet har vi sett på tidligere forskning og bruk av dataspill, og dens bruk i norsk skole. Vi har sett på det pedagogiske perspektivet til dataspill i undervisning, og kom fram til at det er to antakelser, eller argumenter for bruken av det. De to antakelsene er at dataspill er designet for læring og at de er motiverende i seg selv. Vi diskuterte disse perspektivene og tok opp eksempler der dataspill jobbet imot det pedagogiske synet på dataspills læringsdesign. Vi tok også opp kritikk mot selve det pedagogiske synet på dataspill, som baserte seg på at dataspillforskning manglet et praktisk perspektiv. I tillegg tok vi opp hvordan læreren muligens har en sentral rolle når det kommer til å tilegne seg læring ved bruk av dataspill. Vi stilte også et spørsmål til sammenhengen mellom historiefaget, dataspill og kjønn. Til slutt tok jeg opp hvordan jeg har lyst til å utvide forskningsfeltet i denne oppgaven. De sentrale punktene jeg ville utvide, var å komme nærmere på hva med dataspill som bidrar til læring, prøve ut dataspill for å utforske deres muligheter som undervisningsverktøy for nyere historie, og til slutt hvordan man kan bruke dataspill i historieøkter praktisk.

³¹ Skaug, Staaby, Nøsen og Husøy 2020: 48

3 Metodebruk

3.1 introduksjon

I dette kapittelet skal jeg gå gjennom og redegjøre for undersøkelsen min, og for forskningsmetoden jeg ønsker å benytte meg av. Undersøkelsen jeg har utført går ut på å ha en undervisningsøkt i nyere historie der jeg bruker dataspill. Denne undervisningsøkten gjennomføres i to tredjeklasser på videregående trinn. Jeg gjennomførte øktene i januar på vårsemesteret, og temaet jeg underviste om var den tyske motstandsbevegelsen. Målet med undersøkelsen er å finne ut om dataspill er et nyttig verktøy for å undervise i nyere historie, og måten jeg ønsker å finne ut av dette på er å prøve å måle elevenes læringsutbytte. Metodene jeg har tenkt å bruke for å måle læringsutbyttet, vil jeg gjennomgå i dette kapittelet. Valg av dataspill og detaljert plan over undervisningsopplegget vil jeg redegjøre for i et eget kapittel. Der vil jeg også analysere opplegget ved bruk av den didaktiske relasjonsmodellens seks kategorier.

Jeg ønsker å ta i bruk empirisk forskning og observasjon, der jeg selv utfører en undervisningsøkt for å samle inn data. Empirisk forskning baserer seg på at vår viten hovedsakelig stammer fra erfaring.³² Erfaringen jeg er ute etter å skaffe i løpet av undersøkelsen, er å undervise i nyere historie ved hjelp av dataspill. I løpet av denne økten vil jeg observere og analysere det som skjer for å finne ut om bruken av dataspill fører til læring, og om det er et nyttig undervisningsverktøy for historiefaget. For å kunne svare på dette ved hjelp av empirisk forskning, må jeg gjøre en del forberedelser med tanke på hvordan jeg ønsker å samle informasjon og hvordan jeg vil bearbeide den.

3.2 Redegjørelse av kvalitativ og kvantitativ metode

I denne undersøkelsen ønsket jeg å utforske teori ved hjelp av praksis. Jeg vil nå redegjøre for rammene bak en slik tilnærming, og i tillegg gå gjennom hvordan jeg vil analysere data som jeg samler inn. I denne undersøkelsen brukte jeg både kvalitativ og kvantitativ metode for å samle inn informasjon. Begge metodene har sine styrker og svakheter, og jeg tenkte derfor at

³² Snævarr 2017: 27

en blanding vil være bra for å få best mulig tilbakemelding i form av data til analyse. Jeg planla å sammenligne data fra den kvantitative og kvalitative undersøkelsen for å skape et helhetlig bilde. Jeg vil nå redegjøre for de spesifikke kvantitative og kvalitative metodene jeg ønsker å bruke, samt utvalget jeg vil bruke metodene på.

3.2.1 Kvantitativ metode

Kvantitativ metode blir oppfattet som synonymt med statistikk.³³ Denne oppfattelsen kommer av at den kvantitative arbeidsmetoden åpner opp for matematisk analyse i forskning. Da snakker vi om konvertering av analysedata til matematiske faktorer som tall og prosentandeler. En slik matematisk tilnærming er en stor drivkraft bak logisk empirisme, som baserer seg på empiri med et nøytralt og subjektivt standpunkt.³⁴ Innføringen av matematisk logikk er nødvendig for å opprettholde en nøytral tolkning av de observerte dataene. I min undersøkelse blir kvantitativ metode relevant med tanke på at jeg skal prøve å finne ut om dataspill er et nyttig læremiddel i skolen. For å løse dette måtte jeg forsøke å måle læringsutbyttet til to skoleklasser, som tilsvarer rundt 60 elever. Hovedkilden jeg jobbet med var elevene. Dersom jeg korrekt skulle klare å bruke kvantitativ metode, måtte jeg finne ut hva som var tilstrekkelig data for å kunne besvare problemstillingen.³⁵ Som nevnt i kapittel to, er det et mulig kjønnskilte når det kommer til interessen i historiefaget og dataspillmiljøet. Derfor ble en variabel i analysen differensiering mellom gutt og jente. For å analysere de data jeg samler inn ved hjelp av kvantitativ metode, må jeg etablere kategorier og variabler.³⁶ Dette måtte gjøres for å finne eventuelle mønstre i data. Et eksempel på et mulig mønster jeg kunne etablert, var om de som sitter fremst i klasserommet fikk et bedre læringsutbytte enn de som sitter lengre bak. Ved å etablere slike variabler kunne jeg med mer sikkerhet påpeke mulige faktorer for hvordan dataspill muligens bidrar til læring i historiefaget, samt hvordan det fungerer som læringsverktøy i nyere historie. Den kvantitative tilnærmingen innebærer mer enn bare tall og statistikk.³⁷ Det handler også om tolkningen av innsamlet data, og å sette det i riktig kontekst. Her var det opp til meg som forsker å gjøre det riktige forarbeidet for å skape den riktige konteksten og eliminere ulike feiltolkninger. Den kvantitative metoden

³³ Solli 2018: 93

³⁴ Snævarr: 2017: 27

³⁵ Solli 2018: 97

³⁶ Ibid: 103

³⁷ Ibid: 121

jeg valgte å bruke til undersøkelsen var spørreskjemaer. Spørreskjemaer gir meg mulighet til å analysere og bearbeide data ved å kunne konvertere det til tallverdier, slik jeg har gått gjennom. Statistikken jeg forholdt meg til var data jeg samlet inn fra disse spørreskjemaene. Jeg brukte denne statistikken til å vurdere hvordan undervisningsopplegget hadde gått, samt hvor godt ulike kriterier ble oppfylt. Selv om kvantitative undersøkelser er bra for å samle inn masse data, har det også noen svakheter. Den største svakheten er kanskje mangelen på detaljerte og utfyllende tilbakemeldinger. Jeg inkluderte åpne spørsmål i spørreskjemaet for å bearbeide denne svakheten, men det var begrenset hvor utfyllende elevene svarte.

3.2.2 Kvalitativ metode

Jeg valgte også å benytte meg av kvalitativ undersøkelse, siden jeg ikke følte jeg fikk en stor nok gruppe til å danne et solid kvantitativt grunnlag. Dette var også med tanke på at dersom mange nok elever bestemte seg for å ikke delta på spørreskjemaet etter økten, hadde jeg en plan for datainnsamling i bakhånd. Kvalitativ metode handler om innsamling, bearbeiding og analyse av samtale, observasjon av skriftlig tekst.³⁸ I motsetning til kvantitative studier, fokuserer kvalitative studier på et fåtall enheter. Med enheter kan vi mene alt fra individer, organisasjoner, samfunn eller stater. Målet med den kvalitative studien er å samle omfattende data om enhetene som er valgt.³⁹ Kvalitative metoder deles inn i fem kategorier som er intervju, observasjon, analyse av foreliggende tekster, analyse av lyd og video, og til slutt internett.⁴⁰ I denne oppgaven benyttet jeg meg av metoder hovedsakelig innenfor kategoriene intervju og observasjon. Grunnen til at jeg tenkte at bruken av kvalitativ metode kunne være til fordel for undersøkelsen, var at jeg kan få mer omfattende informasjon om hvordan bruken av dataspill oppleves blant elevene. Samtidig ga jeg elevene en sjanse til å vurdere økten og komme med tilbakemeldinger, som jeg ellers kanskje ikke ville tatt i betraktning. Det negative med kvalitative studier, er at de er tidkrevende og at jeg kun rakk å gjennomføre det med et fåtall elever. En annen svakhet er at kvalitative analyser baserer seg på hvordan forskeren analyserer og tolker innsamlet data. I dette tilfellet var forskeren meg. Selv om jeg prøvde å tolke på en objektiv måte, er det alltid en underbevisst subjektivitet i måten en forsker analyserer på. Det er viktig å ha dette i bakhodet når jeg senere i oppgaven

³⁸ NEM 2019

³⁹ Grønmo 2020

⁴⁰ Thagaard 2018: 12 (Systematikk og innlevelse 5 utgave)

analyserer og reflekterer rundt undervisningsøktene. De to metodene utfyller hverandre, og jeg valgte derfor å bruke begge for å dekke alle basene. På den måten kunne jeg sammenligne kvalitative og kvantitative data for å se om svarene jeg fikk korrelerte med hverandre. De kvalitative metodene jeg valgte å benytte meg av i denne undersøkelsen er dybdeintervjuer og deltakende observasjon.

3.3 Utvalg

Som nevnt var utvalget mitt elever fra to tredjeklasser på en videregående skole. Grunnen til at jeg valgte å utføre undersøkelsen min på to videregående klasser, er at det er videregående trinn jeg spesialisere meg innen i mitt utdanningsløp. I kapittel to gikk vi gjennom at den tidligere forskningen på dataspill og læring baserer seg hovedsakelig på barns kognitive prosesser. Forskningsomfanget på videregående skoleelever er langt mindre, og derfor mener jeg en undersøkelse på videregående trinn bidrar til å utvide forskningsfeltet.

3.3.1 Kvantitativt utvalg

Utvalgsprosessen min baserte seg på representativt utvalg, som betyr at jeg intervjuet noen fåtall elever som skulle representere det man kaller for en gjennomsnittselev.⁴¹ Med det mener jeg at de to klassene skulle være representative for norske skoleelever som en enhet. Utvalget bestod naturligvis av skoleelevene, siden det er deres læring jeg ønsket å måle ved hjelp av dataspill. Min eneste bekymring var som nevnt at utvalget av elever kunne være for begrenset for en solid kvantitativ undersøkelse. Dagens koronasituasjon har begrenset mulighetene for et større utvalg, som hadde vært mer gunstig for forskningen. Å ha flere klasser på andre skoler kunne også vært problematisk, ettersom det hadde krevd at jeg måtte ha reist rundt til skolene i det veldig korte tidsrommet der temaet var relevant for pensum. Jeg hadde fordelen av at jeg fremdeles hadde kontakt med min tidligere praksislærer, som gjorde at jeg kunne låne klassene hennes. Jeg håper at utvalget jeg til slutt endte opp med er tilstrekkelig for å kunne skape en konklusjon. En svakhet med å forholde seg til et kvantitativt utvalg er at jeg ikke kan tvinge noen til å være en del av det. Siden det å delta i undersøkelsen min var frivillig, opplevde jeg at utvalget var noe mindre enn det jeg hadde håpet. Det

⁴¹ Vårdahl 2019

kvalitative utvalget mitt bestod til slutt av 36 skoleelever på det første spørreskjemaet og 30 skoleelever på det andre.

3.3.2 Kvalitativt utvalg

Siden utvalget mitt bestod av skoleelevene, både når det kom til spørreskjemaene og dybdeintervjuene mine, utgjorde elevene jeg plukket til intervjuer utvalget mitt i begge metodene. Når det kom til selve elevene som blir utvalgt til dybdeintervju, hadde det ideelle vært en tilfeldig trekning slik at valget hadde vært nøytralt. Det eneste valget jeg måtte ha tatt i forhold til utvalget, hadde vært å sørge for at antall gutter og jenter som intervjues var likt med tanke på en jevn kjønnsfordeling. Utvalget ble dessverre ikke så tilfeldig som jeg hadde håpet på, ettersom det ikke var mange elever som meldte seg frivillig til intervju. Jeg opplevde også at en elev av slo forespørselen min. Jeg klarte å få tak i en gutt og en jente fra hver klasse, men det var også de eneste fra hver klasse som ønsket å bli intervjuet. I tillegg til elevintervjuer, hadde jeg også uformelle samtaler med klassens kontaktlærer for å forhøre meg om hennes forventninger til en time med dataspill. Å bruke dataspill i historieundervisning var nytt for henne, så det var spennende å høre hvordan hun så for seg at opplegget kunne utspille seg.

3.4 Redegjøring av metoder for innsamling av informasjon

Da jeg redegjorde for kvalitative forskningsmetoder, presiserte jeg at metodene for å samle informasjon var dybdeintervju og spørreskjemaer. Jeg vil nå redegjøre for hvordan jeg har gått fram for å samle informasjon fra utvalget, ved å gå over de to metodene. Her skal jeg blant annet redegjøre for hvilke type spørsmål jeg har tenkt å stille, hvorfor jeg stiller dem og til slutt hva jeg håper å få ut fra dem. Jeg vil også gå over noen mulige feilkilder jeg kan støte på ved bruk av de to metodene.

3.4.1 Elevintervjuer

Jeg vil begynne med å ta for meg dybdeintervjuet og hvordan jeg tenkte da jeg har laget spørsmål til elevene. På slutten av oppgaven ligger skjemaet med spørsmål jeg hadde tenkt å stille som et vedlegg.⁴² Grunnen til at jeg valgte å begrense meg til tolv spørsmål, er den begrensede tiden jeg har til å utføre intervjuene. Det som gjorde tiden min begrenset, er at

⁴² Se vedlegg 1

intervjuene fra den første klassen skjer i en pause mellom de to øktene jeg skal ha, noe som gir meg et rom på 15 minutter til å utføre to intervjuer. Intervjustilen jeg valgte å gå for var delvis strukturerte intervjuer. Det vil si at jeg forholdt meg til de intervju spørsmålene jeg hadde skrevet ned på forhånd, men at jeg også kunne velge å stille flere reaktive spørsmål til det elevene svarte. Jeg gjorde dette slik at jeg kunne få mer utfyllende svar dersom det var noe mer jeg lurte på, i tillegg til at jeg tenkte det ville skape bedre flyt.

Når det kommer til valg av hvilke spørsmål jeg skulle stille, måtte jeg alltid ha problemstillingen og delspørsmålene i bakhodet. Derfor handlet spørsmålene om hvordan de opplevde selve mediet dataspill i undervisningssammenheng, og hva de følte i forhold til læringsprosess og læringsutbytte. En viktig del av å stille gode spørsmål er måten de er strukturert på. I intervju skjemaet har jeg prøvd å unngå lukkede spørsmål, som er spørsmål som enkelt kan besvares med et ja eller nei. For å hjelpe meg med dette brukte jeg Handgaard, Simonsen og Steensens intervju teknikkguide for journalistikk.⁴³ I guidens delkapittel «fem sikre steg i dansen – de gode enkeltspørsmålene» tar de for seg hvordan man kan konstruere gode og åpne spørsmål.⁴⁴ Det var dette jeg prøvde å forholde meg til da jeg konstruerte mine egne spørsmål. Det andre tiltaket jeg gjorde var å unngå lange og kompliserte spørsmål der jeg spurte om flere ting samtidig. Jeg forsøkte å holde det så presist og tydelig som mulig, slik at elevene ikke skulle være i tvil om hva de skulle svare på. Jeg prøvde også å gjøre spørsmålene så nøytrale som overhodet mulig. Dette er viktig for å ikke dytte mine egne agendaer og preferanser over på elevene. Spørsmålene er derfor lagt opp slik at de er åpne for både positive og negative tilbakemeldinger. Det siste punktet jeg har tatt i betraktning er valg av det guiden kaller for «fokuserte» spørsmål.⁴⁵ Det innebærer bruken av åpne triggende ord som hvordan og hvorfor, men samtidig gi elevene en kontekst slik at de vet hvilke rammer de skal svare innenfor. Et eksempel der jeg fokuserte et spørsmål, er da jeg spurte «Hvordan tenker du at din tidligere erfaring med dataspill påvirket din opplevelse av undervisningsøkten?». I stedet for å spørre eleven hvordan tidligere erfaring med dataspill kan påvirke hvordan en elev opplever økten, snevret jeg det inn med å spørre om hvordan elevens egne erfaringer påvirker det. Dette gjør at eleven ikke svarer på hvordan han tror

⁴³ Handgaard, Simonsen & Steensen 2013

⁴⁴ Ibid: 162-165

⁴⁵ Ibid: 163-165

tidligere erfaringer påvirker alle elevers opplevelse, men heller hvordan hans egne tidligere erfaringer påvirket hans opplevelse.

Ved bruk av dybdeintervjuer var det noen feilkilder som jeg måtte ta i betraktning. Ettersom svarene jeg fikk var subjektive, var det viktig at jeg også var kritisk til de elevene jeg intervjuet. Noen viktige spørsmål jeg måtte stille meg selv var «Hvem er kilden?» og «Hvorfor har de valgt å snakke med meg?». Ved å stille disse spørsmålene kunne jeg kartlegge om intervjuobjektene hadde noen egne motiver de vil få fram da de lot seg intervjuet.⁴⁶ I dette tilfellet fikk jeg som nevnt ikke velge intervjuobjekter helt selv, og jeg kunne derfor ende opp med fire elever som hadde en veldig annerledes opplevelse enn resten av klassen. Det var derfor viktig å være klar over at opplevelsen til intervjuobjektene ikke nødvendigvis representerte opplevelsen til resten av klassen, og at dersom jeg hadde intervjuet en annen elev, kunne jeg endt opp med helt forskjellige svar. Til slutt kan det elevene svarer avhenge av situasjonen vi befinner oss i. Det er lett for en elev å svare det han tror jeg vil høre som intervjuer. Dette er en problemstilling som ikke lar seg lett løse, så det beste jeg kan gjøre er å tolke og vurdere de svarene jeg får med en viss skepsis. En metode jeg brukte for å stille meg kritisk til elevenes svar, var å bruke egne observasjoner til å sammenligne elevenes tilbakemeldinger med min egen oppfatning. For eksempel hvis en elev sa at noe fungerte veldig bra med økten, kunne jeg se tilbake på samme situasjon gjennom egne observasjoner for å gi svaret en viss bekreftelse. Denne metoden er selvsagt ikke hundre prosent pålitelig, ettersom mine egne observasjoner ikke nødvendigvis er helt nøyaktige.

3.4.2 Spørreskjemaer

I denne oppgaven benyttet jeg meg av to spørreskjemaer. Det ene spørreskjemaet ble fylt ut av elevene før undervisningsøkten, mens det andre ble fylt ut etter. Hensikten med å ha to spørreskjemaer er å kunne få et innblikk i elevenes kompetanse før og etter undervisningen. Det første skjemaet brukte jeg til å få en oversikt over mine egne forventninger da jeg lagde økten, og det andre ble brukt til å måle utfallet. Det første spørreskjemaet gikk ut på å kartlegge hva slags erfaring elevene hadde med digitale verktøy i historieundervisningen fra tidligere, samt hvor godt kjent de var med noen av historiefagets kjernebegreper. To kjernebegreper innenfor historiefaget som jeg ønsket å utforske var historiebevissthet og

⁴⁶ Ibid: 127

kildekritikk, da det var den kompetansen jeg ønsker å utvikle ved hjelp av økten. Når det kom til selve temaet i dataspillet som var «motstandsbevegelsen i Tyskland», ønsket jeg også å vite hvilke assosiasjoner elevene hadde til temaet før økten. Jeg ønsket også å kartlegge kunnskapsnivået deres rundt temaet «mellomkrigstiden i Tyskland», ettersom forkunnskaper rundt dette var veldig relevant for det vi skulle gjøre.

Det andre spørreskjemaet handlet om hvordan elevene følte økten hadde styrket dem i de læringsmålene som var satt. Jeg vil gå nærmere inn på hva disse læringsmålene er i neste kapittel. Grunnen til at jeg valgte læringsmål til å vurdere økt kunnskap, var fordi jeg ikke hadde en objektiv vurderingssituasjon som jeg kunne brukt istedenfor. Jeg kom derfor fram til at læringsmål var det nest beste og det enkleste i forhold til utføringen av denne undersøkelsen. Dersom jeg hadde hatt mer tid og kunnskaper om klassene hadde jeg heller valgt en kunnskapstest, men det ble dessverre ikke mulig denne gangen. Ved å stille spørsmål om læringsmålene jeg hadde satt for økten, kan jeg i det minste få vite om elevene følte den hadde en effekt rundt enkelte temaer. Disse spørreskjemaene omhandlet også begrepene «kildekritikk» og «historiebevissthet», slik at jeg kunne få et innblikk i om øktene hadde bidratt til å styrke elevenes kunnskap om de to begrepene. For at elevene skulle få beskrive læringsopplevelsen sin med egne ord, ga jeg dem mulighet til å skrive kort om hvordan de synes økten bidro til å oppnå de ulike læringsmålene. Jeg inkluderte også et spørsmål der de kort kunne skrive hva de selv mente de har lært. Siden jeg ikke fikk laget en objektiv vurderingssituasjon til oppgaven ble dette spørsmålet veldig sentralt for å kartlegge om elevene hadde et positivt kunnskapsutbytte. En stor svakhet med dette var at jeg kun satt igjen med elevenes egen subjektive vurdering av deres egen læring. Med mangel på en objektiv vurdering gjorde at jeg verken kunne bekrefte eller avkreftede svarene elevene oppga. På en annen side ga spørsmålet meg muligheten til å se om dataspill kunne være lærerikt på andre områder enn det jeg først hadde tenkt.

Skjemaet handlet også om hvordan elevene opplevde selve mediet dataspill som læringsverktøy, og jeg ga elevene muligheten til å skrive korte kommentarer om hva de syntes var bra eller kunne vært bedre med bruk av dataspill i historiefaget. Det aller siste spørsmålet mitt var om de kunne tenke seg å ha flere undervisningsøkter i historiefaget som bruker dataspill i fremtiden.

Verktøyet jeg valgte å bruke for å lage spørreskjemaene var google forms. Google forms er et nettbasert program som lar brukeren opprette spørreskjemaer som blir knyttet til brukerens egen google bruker. Jeg valgte dette programmet fordi det er lett å bruke, i tillegg til at mange av verktøyene som tilbys i programmet kommer godt til nytte når jeg skal analysere skjemaene. Programmet tar blant annet for seg prosentregning for brukeren, i tillegg til at det gir meg muligheter til å undersøke enkelte spørreskjemaer eller spørsmålssvar for seg selv. Skjemaene ble utdelt ved hjelp av en enkel hyperlink der elevene kunne trykke seg inn og svare uten noen innloggingsdetaljer.

Å bruke spørreskjemaer på måten jeg gjorde i denne undersøkelsen, ga dessverre rom for noen mulige feilkilder. Den definitive måten jeg kunne målt elevenes reelle kompetanse i faget, hadde vært gjennom en kunnskapsprøve, eller at jeg fikk tilgang til elevenes tidligere vurderinger i faget. Problemet med å få tilgang til tidligere vurderinger, er å kunne bruke det på en måte som opprettholder elevenes anonymitet. Kunnskapsprøver kunne blitt utført med tilfeldige kandidatnummer, men det blir dessverre for omfattende for denne undersøkelsen. Det jeg baserer elevenes kompetansenivå på, blir derfor der de selv mener de er. Det betyr at elevene kan ha en helt annen oppfatning på deres kompetansenivå enn det som er realiteten. Det betyr også at kunnskapen som måles er elevenes oppfatning av egen kompetanse, og ikke faktisk kompetanse. Det største hinderet for å kunne skape en objektiv vurderingssituasjon var en kombinasjon av koronasituasjonen og tiden jeg hadde til disposisjon. Koronasituasjonen gjorde at jeg bare hadde en dag jeg kunne tilbringe fysisk med klassene, og den ble brukt til å holde undervisningsøktene. I de neste ukene etter undervisningsøkten min skulle klassenes kontaktlærer ha praksiselever, og jeg kunne derfor ikke stjele tiden deres til mitt eget prosjekt. Dersom et lignende prosjekt skal utføres en gang i fremtiden, anbefaler jeg på det høyeste å få til en kunnskapsbasert vurderingssituasjon for å gi prosjektet sterkere ben å stå på.

3.5 Analyse av innsamlet data

Til nå har jeg tatt for meg hvordan vi skal samle inn informasjon og data, og i denne delen av kapitlet skal jeg redegjøre for hvordan jeg ville analysere innsamlet data.

3.5.1 Hva er læring og læringsutbytte?

I denne oppgaven har jeg satt meg en problemstilling som baserer seg på å måle elevenes læring utfra et opplegg jeg har konstruert. Dette gjør at jeg sitter igjen med tre viktige spørsmål. De er definisjonsspørsmålene «Hva er læring?» og «hva er læringsutbytte?», og det siste «hvordan læring og læringsutbytte måles». Jeg skal begynne å ta tak i det første spørsmålet.

Læring er et mangfoldig begrep.⁴⁷ Det vil si at begrepet har mange forskjellige sammensatte definisjoner utfra gitte situasjoner. Vi tilnærmer begrepet til mange områder, som øking av kunnskap, evnen til memorering, tilegnelse av fakta og praktisk erfaring, læring som abstraksjon og evnen til å forstå og fortolke.⁴⁸ I livets løp er læring en naturlig og kontinuerlig prosess som stadig utvikler et menneskes kognitive egenskaper. Skolens oppgave er å systematisere læringsprosessen og sørge for at mennesket lærer det som er nødvendig for å kunne leve i, og forstå vårt samfunn. Når det kommer til denne undersøkelsen, er skolens systematiske fremgangsmåte til de fem underkategoriene, utgangspunktet mitt når jeg bruker begrepet læring.

Det neste som må besvares er hva et læringsutbytte er. Læringsutbytte er ikke et begrep som har en fast og enkel definisjon, men det finnes noen forsøk på å gi det en klar og entydig definisjon. En definisjon er lagt fram av det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring (NKR), og deres definisjon av begrepet lyder slik:

*Det en person vet, kan og er i stand til å gjøre som et resultat av en læringsprosess. Læringsutbytte er beskrevet i kategoriene kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Nivået på læringsutbyttet er avhengig av kompleksiteten av kunnskapen, ferdigheten og den generelle kompetansen*⁴⁹

Utdanningsdirektoratet har også en kort definisjon på begrepet som lyder:

*«Læringsutbytte handler om hva den enkelte har lært, og kan utføre etter å ha gjennomført opplæringen»*⁵⁰

⁴⁷ Imsen 2015: 57

⁴⁸ Ibid: 59-61

⁴⁹ NKR 2011: 44

⁵⁰ Utdanningsdirektoratet 2016

Slik de to definisjonene beskriver begrepet, er det den kunnskapen eleven sitter igjen med etter læringsforløpet som er læringsutbyttet.

Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen definerer læringsutbyttebegrepet på samme måte som NKR, men de legger til en siste detalj. Denne detaljen er at læringsutbyttet skal være målbart.⁵¹ Det neste spørsmålet da er hvordan man måler om en elev har fått et læringsutbytte utfra våre definisjoner. Måten læringsutbyttet evalueres i skolene er gjennom statistikk og egenvurdering. Et eksempel på måten statistikk blir brukt på, kan være nasjonale prøver for å finne ut hva kompetansenivået til elevene ligger på i forhold til skoler på landsbasis. Hensikten til prøver som dette er å dokumentere kompetanseutviklingen i en større periode, men på kort sikt er det ikke så lett å effektivt måle det. For å effektivt kunne måle læringsutbyttet på kort sikt, trengs det en oversikt over elevenes kompetanse før og etter den gitte undervisningsøkten.

Ved hjelp av spørreskjemaene jeg har laget, klarer jeg å få et bilde av hvordan elevenes kompetanse er før undervisningsøkten. Med feilkilder satt til side, kan jeg bruke dette som et utgangspunkt for å vurdere om klassen har oppnådd læring i løpet av økten. Måten jeg ønsker å analysere læringsutbyttet på er å sammenligne spørreskjemaet fra før økten med spørreskjemaet etter økten, slik at jeg kan få et bilde på hvordan elevene føler kunnskapsnivået har forandret seg. For å finne ut hvordan dataspill i historieundervisningen har påvirket elevenes læringsprosess, kommer jeg til å benytte meg av dybdeintervjuene.

3.6 Sammendrag

I dette kapittelet har jeg gått gjennom metoden jeg skal bruke i undersøkelsen min. For å komme fram til et svar på problemstillingen min, har jeg utført skoletime i nyere historie ved hjelp av dataspill. For å samle informasjon om hvordan elevene opplevde bruken av dataspill som læringsverktøy, har jeg brukt både kvalitative og kvantitative metoder. Videre i kapittelet redegjorde vi for hvordan slike metoder ville bidra til at jeg skulle nå en konklusjon. Videre definerte vi utvalget mitt for de to metodene, og kom fram til at jeg endte opp med et utvalg på 30 skoleelever. Et fåtall elever kunne muligens også utgjøre en del av begge utvalgene, dersom de deltok både på intervjuene og spørreundersøkelsen. Det neste vi redegjorde for

⁵¹ Utdanningsforbundet 2019: 10

var de spesifikke kvantitative og kvalitative metodene vi brukte, som var spørreskjemaer og dybdeintervjuer. Her redegjorde vi blant annet for hvordan jeg satte opp spørreskjemaene og hvorfor og hvordan jeg har valgt de spørsmålene jeg har valgt. Vi redegjorde også for noen mulige feilkilder vi kan støte på ved bruk av disse metodene. Til slutt satt vi igjen med et definisjonsspørsmål. Etersom måten vi ønsker å svare på problemstillingen er å måle elevenes læring, måtte vi definere hva læring faktisk var.

4 Valg av tema og dataspill

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for temaet og dataspillet jeg har valgt, og hvorfor jeg har valgt det. Jeg skal også ta for meg temaet i forhold til fagfornyelsen LK20 og læreboken *Alle tiders historie*, som er en lærebok som er spesielt revidert i henhold til den nye læreplanen. Jeg har valgt å kun forholde meg til *Alle tiders historie*, ettersom å dedikere tid til andre læreverker hadde tatt for mye plass i oppgaven. Samtidig er *Alle tiders historie* læreverket som klassene jeg skal undervise i bruker.

4.1 Valg av tema

Jeg har valgt å gjennomføre et undervisningsopplegg som baserer seg på mellomkrigstiden og oppstarten av andre verdenskrig. Temaet for undervisningsopplegget er motstandsbevegelsen i Tyskland etter at Hitler er kommet til makten som rikskansler. Grunnen til at jeg har valgt dette temaet er fordi det passer inn i et tidsperspektiv i forhold til gjennomførelse av undersøkelsen. Tredjeklasser på videregående skoler lærer som regel om temaet i begynnelsen av vårsemesteret, noe som gir meg god nok tid til å både forberede undervisningstimen og analysere resultatene i ettertid. Beslutningen er også tatt i betraktning etter hva tidligere masterstudenter har skrevet om, der jeg oppdaget at det var blitt skrevet om dataspillbruk i skolen med fokus på eldre historie. Derfor håper jeg å slå to fluer i en smekk, og ikke bare utvide forskningsområde på dataspillbruk generelt, men også forskningsområdet for dataspill som et undervisningsverktøy rundt nyere historie. Ved valget av dette temaet, har jeg også noen forventninger til utbyttet elevene vil sitte igjen med etter undervisningsøkten. Et av kjerneelementene i LK20 er å gjøre elevene mer historiebevisste. Historiebevissthet innebærer blant annet å ikke se på historien som bare et hendelsesforløp, men å kunne forstå meningen og sammenhengen bak det som har skjedd. Jeg ønsker å bruke temaet på en måte som gjør at elevene har mer innsikt i prosessene bak nazifiseringen av Tyskland. Jeg ønsker også å bruke spillet som et verktøy for å lære elevene om kildekritikk. Dataspillet jeg skal bruke prøver å fortelle oss noe om fortiden, og da er det viktig for elevene å skjønne at det de ser, er en digital fremstilling.

4.2 Spillet jeg har valgt - Through The Darkest of Times

Spillet jeg har valgt er *Through The Darkest of Times* av den tyske spillutvikleren *Paintbucket games*.⁵² Spillets handling finner sted under mellomkrigstiden og andre verdenskrig i Tyskland, fra Hitler er kommet til makten som rikskansler til krigens slutt. Spillerens oppgave i spillet er å organisere en motstandsbevegelse i Tyskland, og ha ansvaret for å utføre oppdrag som fremmer motstandsbevegelsens sak. Dette inkluderer blant annet å delta på demonstrasjoner, hyre medlemmer til bevegelsen, og organisere sabotasjer og dele ut propaganda. Alt dette må gjennomføres uten å bli oppdaget av det tyske politiet. Dersom spilleren blir oppdaget, resulterer det i at gruppemedlemmet blir fengslet, eller i verste fall drept. Spillet har en overordnet fiksjonell handling knyttet til karakterene i gruppen, men hvordan spilleren oppnår progresjon i spillet, er overlatt til spilleren uavhengig av dette. Denne handlingen foregår parallelt med ekte historiske hendelser, og knytter på den måten spillet inn i virkeligheten.



(Figur 4.1. skjermbilde av spillets oppslagsmeny. Hver uke får spilleren et utdrag fra de største avisene i Tyskland, som dekker hva som skjer. Disse utdragene er faktuelle, og stemmer overens med den historiske tidslinjen. Enkelte historiske hendelser påvirker også hvordan handlingen i spillet utvikler seg.)

⁵² Paintbucket Games 2020

En viktig grunn til at jeg har valgt akkurat dette spillet, er på grunn av det praktiske når det kommer til å bruke det i klasserommet. Jeg valgte spillet først og fremst fordi det ikke krever mye i form av datautstyr for å spille. Spillet er ikke grafisk krevende for de fleste datamaskiner i dagens landskap, noe som er veldig praktisk når det kommer til å bruke spillet i klasserommet. Siden jeg kan kjøre spillet på min egne bærbare datamaskin, er det lett og portabelt, både for spilling på tavle eller for spilling på elevenes skoledatamaskin. Spillet har heller ikke en veldig stor læringskurve, og kan brytes ned til enkle avgjørelser som kan gjøres uten altfor stor kunnskap om mekanikken bak dem. En av de største bekymringene mine når det kommer til den praktiske bruken av spill i klasserommet, er tidsbruket. For å optimalisere tidsbruket i denne økten, valgte jeg et spill som ikke krever at en bruker mye tid på opplæring innenfor spillets ulike mekanikker. En stor grunn til at jeg har valgt dette spillet, er at det ikke skildrer vold på en spesielt grafisk måte. På videregående nivå tror jeg ikke sjansen for at voldelige dataspill påvirker spillerens kognisjon er noe særlig stor, men jeg er mer bekymret for enkelttilfeller der elever håndterer voldelige skildringer dårlig. Det finnes scener i spillet som skildrer vold, men ikke på en slik måte at det burde bli et problem for videregående elever å håndtere. Spillet velger heller å skildre brutaliteten på en mer implisitt måte gjennom teksten og karaktermodellene. Spillutviklerne beskriver selv innholdet slik «This Game may contain content not appropriate for all ages. Some scenes feature disturbing content in the form of narrative text or imagery and a sensitive general theme. »⁵³ PEGI har derfor vurdert spillet til anbefalt 16 års aldersgrense.

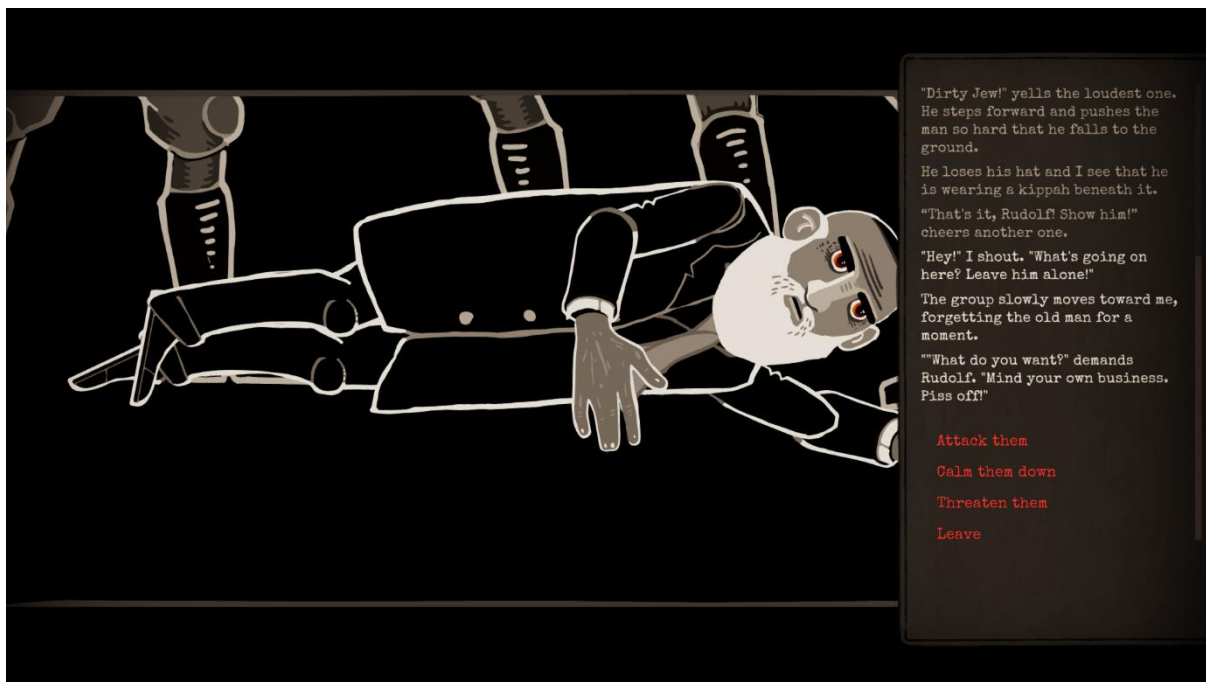
⁵³ Paintbucket games 2020



(Figur 4.2. Skjermbilde fra spillers karakterskapermeny. Her bestemmer spilleren hvordan karakteren i spillet ser ut, men enda viktigere, bestemmes karakterens ståsted i forhold til politikk og religion. Disse faktorene fungerer som viktige mekanikker når karakteren sendes ut på oppdrag senere.)



(Figur 4.3. Skjermbilde fra spillers oppdragsmeny. De ulike ikonene på kartet som er farget grønn eller gul, er tilgjengelige oppdrag, mens de andre er oppdrag som spilleren enda enten ikke har oppdaget, eller ikke har de nødvendige ressursene til å utføre. Portrettene nede til venstre er medlemmene i gruppen.)



(Figur 4.4. Skjerm bilde fra et av de mange personlige valgene spilleren kommer over fra uke til uke. I dette tilfellet kommer spilleren over en jødisk mann som får juling av tysk politi. Hvordan skal spilleren håndtere denne situasjonen?)

4.3 Undervisningstemaet i forhold til norsk undervisning og historiografi

Mellomkrigstiden i Tyskland er et tema som er godt dekket i videregående pensum. I pensum brukes temaet som et oppsett for å forstå det som kommer senere, nemlig andre verdenskrig. I LK20 er det spesielt to kompetansemål som er relevant for dette temaet. De er: «beskrive bakgrunnen for verdenskrigene og et utvalg andre sentrale kriger eller konflikter på 1900-tallet og reflektere over om fredsslutningene bidro til å skape fred og forsoning» og «reflektere over hvordan ideologier og tanke sett på 1900-tallet og fram til i dag har bidratt til undertrykkelse, terror og folkemord som holocaust». ⁵⁴ Når det kommer til det første av de to kompetansemålene, er det delen om å kunne beskrive bakgrunnen for verdenskrigene, som blir mest relevant for mitt opplegg. En stor del av bakgrunnen for den andre verdenskrig er Hitlers vei til makten, som inngår i temaet jeg skal undervise i. Det andre kompetansemålet som omhandler ideologier, blir også svært sentralt for å forstå konseptet og handlingen i spillet vi skal spille. Redegjørelsen av undertrykkende ideologier er veldig viktig, ettersom *Through The Darkest of Times* aktivt bruker ideologier som en mekanikk i spillet. Spillet setter da aktivt opp ideologien nazisme mot ideologiene til motstanderne i spillet, noe som kan

⁵⁴ Utdanningsdirektoratet 2019: 11

være nyttig for refleksjon om hvordan en ideologi kan virke som nedtrykkende og terroriserende ovenfor andre.

4.3.1 Alle tiders histories dekning av temaet, og sammenligning mot den norske motstandsbevegelsen

I den reviderte utgaven av læreboken *Alle tiders historie*, er Hitlers vei til makten og maktovertakelsen en sentral del av delkapittelet *Det tredje riket*.⁵⁵ Den første delen av delkapittelet redegjør for ideologien nasjonalsosialisme, som bidrar til å dekke det andre kompetansemålet jeg tok opp fra læreplanen. De neste delene dekker maktovertakelsen i Tyskland, og metodene Hitler brukte for å havne i den posisjonen. Den siste delen dekker konsekvensene det nye Tyskland hadde for den jødiske befolkningen. Et område som ikke mottar like stor dekning i *Alle tiders historie*, er samfunnsforholdene og motstanden i Tyskland etter Hitler får makten. I delkapittelet om propaganda og ensretting, blir dette kort omtalt som «Motstanden mot ensrettingen var liten. Sterkest var den blant kommunistene og enkelte kirkelige kretser. Men generelt hadde nazifiseringen av samfunnet bred støtte.»⁵⁶ Dersom en ikke leser videre på dette temaet, er det lett å oppfatte det som at tyskerne ikke reagerer stort på det nye regimeskiftet, og blir fort nazifisert. Heller ikke videre i boken blir det nevnt noe om tysk opposisjon, noe som fort kan male et bilde av at alle tyskere ble nazister etter Hitlers maktovertakelse. Det er sånn sett forståelig at tysk motstandsbevegelse ikke dekkes mye i den norske læreboken, ettersom den prioriterer mellomkrigstiden og andre verdenskrig i Norge. Kapittelet om mellomkrigstiden i Tyskland har som formål å forklare hvordan den tyske nasjonalsosialismen oppstod, for å bruke det som et oppsett og årsak til handlingene som ble utført i andre verdenskrig. Å dekke motstandsbevegelsen i Tyskland bidrar ikke så mye til dette formålet. Dersom vi retter oppmerksomheten mot motstandskampen i Norge derimot, kan vi se at *Alle tiders historie* har dedikert et helt kapittel til det.⁵⁷ I dette kapittelet blir motstanden i Norge presentert på flere ulike områder, både fra det norske militærets side, og sivile organisasjoners rolle. Boken går i detalj på flere opposisjonsdemonstrasjoner blant de forskjellige gruppene, og boken er preget av et tydelig

⁵⁵ Heum, Martinsen, Moum, & Teige, 2020: 451-456

⁵⁶ Ibid: 455

⁵⁷ Ibid: 495-501

budskap om at Norge ikke ville la seg nazifiseres. Det samme kan ikke sies om Tysklands representasjon i boken.

4.3.2 Den tyske motstandsbevegelsen i historiografien

Motstandsbevegelse i Tyskland har lenge vært et omdiskutert historiografisk område i seg selv. Under historien har den historiske fremstillingen av den tyske motstandsbevegelsen stort sett vært avhengig av forholdet den skulle tjene. Under splittelsen av Tyskland, var fremstillingen på øst-siden brukt som et propagandamiddel, der de mente de eneste antifascistiske samfunnet var de tyske kommunistpartiene.⁵⁸ På vestsiden ble historiografiene etter hvert videre utvidet til å inkludere andre parter i motstandsbevegelsen, som det tyske sosialdemokratiske partiet. Synet på motstandsbevegelsen var i mange år preget av et syn som en bevegelse dominert av den politiske eliten, noe som populariserte utsagnet «resistance without the people».⁵⁹ På 1960 og 70-tallet ble derimot dette utsagnet utfordret, da den tyske arbeiderklassens rolle i motstandsbevegelsen ble mer utforsket. Den senere debatten om tysk motstand er av preget hva som faktisk skal defineres som motstand. I Ian Kershaws bok *The Nazi Dictatorship Problems and Perspectives of Interpretation* definerer han motstandsbegrepet i to kategorier. Den første kategorien er fundamentalistene, som var de som aktivt handlet mot å overkaste det tyske naziregimet. Den andre kategorien er de samfunnsmessige, som var de som stod imot regimet i hverdagslivet. Dette kunne inkludere handlinger som gikk imot den normen av oppførsel som naziregimet forventet av innbyggerne.⁶⁰ I *Through The Darkest of Times* er fremstillingen av motstandsbevegelsen preget av begge de forskjellige synene på motstand. Kjernemedlemmene i gruppen er fundamentalister, som aktivt handler for å sabotere naziregimet, mens gruppens tilhenger tar en mer passiv rolle i bakgrunnen. Spillet inkluderer også motstandere fra de ulike sosiale klassene, som akademikere og arbeiderklassen. Motstanderne blir også representert som tilhørende av en rekke forskjellige ideologier som kommunisme, liberalisme og sosialdemokrati. Om tilhengerne av disse ideologiene jobbet sammen på samme måte i spillet, er derimot vanskeligere å bekrefte eller avkrefte som historisk sant. Usikkerhet blant synet på tysk motstand kan også være grunnen til at norske lærebøker fremtrer mer forsiktig

⁵⁸ Kershaw 2000: 185

⁵⁹ Ibid: 190

⁶⁰ Ibid: 198

om temaet. En annen mulig grunn kan også være nødvendigheten av å ha Tyskland på den gale siden i verdenskrigen, for å kunne bruke det som et middel for å fremstille Norge på en nasjonalistisk og heroisk måte.

4.3.3 Hvorfor bruke tid til å undervise om temaet?

Opplegget mitt gir meg en mulighet til å ta opp et tema innenfor det tredje riket, som ikke er dekket så godt i norsk pensum. Spørsmålet da er hvorfor jeg skal bruke tid på å dekke det nøyere, når læreboken ikke har sett det som en nødvendighet. Som jeg nevnte i avhandlingens introduksjon, lister læreplanen kildekritikk som en grunnegenskap for faget. Kunnskap om kildekritikk skal hjelpe elevene til å bli historiebevisste, og lære elevene opp til hvordan de skal jobbe med historiske kilder og artefakter.⁶¹ Digitale læringsmidler blir listet som sentrale verktøy for å hjelpe elever til å bli bedre i kildekritikk, og det er det jeg håper å bruke dataspill til. Jeg håper jeg kan bruke spillet til å nyansere elevenes synspunkt på tyskerne under det tredje riket. Jeg mener slik de blir fremstilt i norsk pensum, bidrar til å male et svart-hvitt bilde av situasjonen, der alle tyskerne fremstår som nazister. Samtidig vil jeg også gjøre elevene kritisk til innholdet i *Through The Darkest of Times*. Da tenker jeg på spørsmål som; hvorfor spillet ble laget, hva som er budskapet og hvordan spillet fremmer det budskapet. Dersom jeg ser på hvordan den tyske skolen har forholdt seg til temaet, kan jeg gjøre meg opp noen tanker om dette. Spillet i seg selv er laget av tyske utviklere, og jeg tror i noen tilfeller at spillet lider av det samme problemet som i norsk historiepensum, bare motsatt. Måten temaet andre verdenskrig har blitt lært bort i Tyskland, har vært med formålet om å ikke fortrenge fortiden, men la minnet leve videre.⁶² Kanskje spillet da ønsker å forandre hvordan denne generasjonen opplever krigen ved å bytte fokus fra de som tyranniserte, til de som kjempet imot. Formålet med dette kan være å skape et historisk bilde, der dagens unge tyskere ikke skal føle skam over landets fortid, men heller stolthet. Med det i tankene, er det lett å kunne oppfatte en kritisk holdning til spillet og hvordan det fremstiller motstandsbevegelsen.

4.4 Sammendrag

I dette kapittelet har vi redegjort for temaet vi skal undervise om. Vi har også redegjort for

⁶¹ Utdanningsdirektoratet 2019

⁶² Cowell 1995

spillet *Through The Darkest of Times*, som er spillet vi skal bruke i undervisningsopplegget vårt. Vi diskuterte blant annet hvordan spillets handling knytter seg opp mot virkelighetens historie, hvilke mekanikker som finnes i spillet, og til slutt hvordan spillet kan brukes i praksis. Deretter så vi på temaet i forhold til historiografi, og redegjorde for hvorfor jeg har valgt å undervise om det. Målet jeg har for dataspillet og temaet, er å bruke det som et verktøy for å lære elevene om historiebevissthet og kildekritikk.

5 Oppsett og analyse av undervisningsopplegget

I dette kapittelet skal jeg gå over hvordan jeg skal utføre undervisningsopplegget. Måten jeg skal gjøre dette på er å gå over hvordan jeg ønsker å bruke spillet, samt lage en disposisjon av hvordan jeg ser for meg jeg kommer til å gjennomføre opplegget i praksis. jeg skal deretter analysere opplegget ved hjelp av den didaktiske relasjonsmodellens seks underkategorier. For å hjelpe meg til å analysere opplegget, og for å få mer informasjon om klassene jeg skal undervise i, vil jeg se på spørreskjemaet elevene fylte ut før undervisningsøktene. Dette hjelper meg med å få et overblikk over deres kunnskapsnivå og hvilke forventninger de har til økten.

5.1 Oppsett av undervisningsopplegg

Dersom vi går ut fra didaktikkens tre hovedspørsmål, har jeg svart på hva jeg skal undervise om og hvorfor jeg skal undervise om det. Det gjenværende spørsmålet da er hvordan jeg skal undervise. Når vi snakker om hvordan jeg skal undervise, holder det ikke bare å si «med dataspill», da det ligger mye mer bak valgene som tas. Eksempler er disposisjon av tid, introduksjon til temaet, sørge for at dataspillet tjener mitt formål og sørge for at det tjener læreplanens formål. Alle disse spørsmålene skal jeg prøve å besvare og redegjøre for i den neste delen av kapittelet.

5.1.1 Hvordan spillet skal brukes

Ett av de sentrale læremålene i læreplanen for historie er historiebevissthet.⁶³ En av de viktigste faktorene for å skape historiebevissthet, er å se sammenhenger i historien. En populær måte å formidle slike sammenhenger på er historiefortellingen. Historiefortellingen er den fremste formidlingsmetoden innenfor faget, og handler om å forstå gjennom opplevelse og innlevelse.⁶⁴ Utfordringen blir å overføre denne egenskapen til klasserommet. Måten jeg ønsker å bruke spillet i klasserommet er som et rollespill, et simuleringsverktøy og

⁶³ Utdanningsdirektoratet 2019: 2

⁶⁴ Lund 2016: 125

som en digital ekskursjon. Metodene har egenskaper som bidrar til å gi elevene innsyn i hvordan mennesker tenkte og handlet i forskjellig historiske perioder. Ekskursjonen jeg ønsker å ta elevene med på, er til Tyskland i 1933. Rollen jeg ønsker å gi elevene, er aktører i motstandsbevegelsen. Spillet i seg selv kommer til å opptre som en simuleringsarena for rollen elevene har fått. Formålet blir å oppfordre elevene til å analysere, diskutere og vurdere den historiske situasjonen de befinner seg i.⁶⁵ Måten de skal gjøre dette på er å selv sette seg inn i sin rolle på den tiden, og prøve å gjøre de valgene de tenker er riktig. Dersom jeg gjør dette riktig, håper jeg på at vi skal sitte igjen med et opplegg som har utfordret elevene på kildekritikk, og som har utvidet deres historiebevissthet.

5.1.2 Kort disposisjon og forklaring av undervisningsopplegget

Dersom jeg skal sette opp opplegget i en røff timeplan på 90 minutter, vil disposisjonen se slik ut:

Introduksjon til tema og undervisningsøkt, 15 min

Her vil jeg introdusere elevene til temaet de skal lære om. For å gjøre dette må jeg gå gjennom litt foregående kunnskaper om mellomkrigstiden, som leder opp til det undervisningen handler om. Jeg kommer også til å presentere noen konkrete punkter med læringsmål for timen, slik at de vet hva de skal være på utkikk etter når vi spiller. I tillegg må jeg bruke en del ekstra tid til å gå gjennom formaliteter som hvem jeg er og hvorfor jeg er der. Siden bruk av dataspill i skoletimene antakeligvis er veldig nytt for elevene, må jeg også gå grundig gjennom metoden jeg skal bruke. Jeg har anslått rundt 15 minutter til dette, ettersom det meste av forkunnskapene burde ligge der fra det de har gått gjennom i faget tidligere. Ettersom tid er en stor faktor, ønsker jeg at vi kommer til spillingen så raskt som mulig.

Spille spillet/bruke spillet til å skape diskusjoner og debatter i klassen, 50 min

Dette blir hoveddelen av økten. Jeg håper på å komme i gang med spillingen så raskt som mulig, ettersom det er usikkert hvor lang tid det vil ta å få spilt gjennom det jeg har planlagt. En del av tiden vil også bli brukt til rask opplæring av spillets mekanikker. Jeg tenker det viktigste er at elevene tar valgene om hvordan vi spiller, men det hadde

⁶⁵ ibid: 135

også skapt ekstra engasjement om det var elevene som styrte alt selv. I løpet av spillingen kommer jeg til å stoppe opp klassen og stille spørsmål til det de ser. Jeg må gjøre dette på en måte som ikke forstyrrer flyten i spillet, og jeg må derfor velge tidspunktene på passende steder. Jeg kommer også til å gi de tid før rundene til å planlegge hvilke valg de vil gjøre. Forhåpentligvis vil det føre til diskusjon i klassen om hvilke valg som er rett og hvorfor. Dersom vi ikke rekker å spille så langt som jeg hadde tenkt, er ikke dette nødvendigvis et problem, ettersom tiden de bruker i spillet burde være nok for å skape et helhetlig bilde. Jeg håper vi får brukt mesteparten av økten til å spille, men jeg ser for meg at vi kanskje får rundt 30 til 40 minutter. Jeg har skrevet opp 50 minutter for å ta hensyn til eventuelle utfordringer og tidstyver som kan dukke opp.

Sammendrag og avsluttende refleksjoner om opplegget, 15 min

Sluttporsjonen vil bli brukt til sammendrag av det elevene har gått gjennom. Dette sammendraget ønsker jeg å ta sammen med elevene, slik at jeg får et bilde av hvor mye de har fått med seg, og eventuelt hva de har lært. Jeg vil også selv stille noen reflekterende spørsmål til klassen om det vi har gått gjennom. Formålet med spørsmålene er å få elevene til å selv sette temaet inn i historiesammenheng og se på det med kritiske øyne. Dersom det blir tid, ønsker jeg også til slutt å gjennomgå læringsmålene jeg tok opp på begynnelsen av økten, for å sikre at de har forstått formålet med økten.

5.2 Informasjon om klassene før øktene

Før jeg utførte øktene fikk jeg elevene til å svare på et spørreskjema. Dette var for å hjelpe meg med å skape mine egne forventninger for klassens kunnskapsnivå og kjennskap til dataspill. En bekymring jeg nevnte i metodekapittelet var antallet elever som utgjorde utvalget mitt, ettersom det å svare på undersøkelsen var frivillig. På dette skjemaet endte jeg opp med et utvalg på 39 elever, noe som utgjorde rundt halvparten av elevene i hver klasse. Dette gjorde dessverre at jeg ikke kunne kartlegge forkunnskapen til alle elevene i klassene,

men det kunne i det minste gi meg et bilde på hva klassenes gjennomsnittlige nivå var. Av alle elevene som svarte på skjemaet var det 26 jenter og 13 gutter. ⁶⁶

Det første jeg spurte om, var elevenes forhold til historiefaget fra tidligere. Resultatene viste en ganske gjennomsnittlig holdning til faget. Rundt 51% av elevene fant faget interessant, rundt 31% av elevene fant det litt interessant, mens de resterende 18% fant faget lite interessant. ⁶⁷ Ingen av elevene svarte at de hverken fant faget interessant i det hele tatt, eller veldig interessant. Når det kom til klassenes tidligere erfaring med digitale verktøy, var det mer splittelse. 7 elever rapporterte at de benyttet seg av digitale verktøy over 10 ganger i måneden, mens på det motsatte spekteret var det 3 elever som bare benyttet seg av det rundt 1 gang i måneden. ⁶⁸ Til tross for dette, virket det som inntrykket av digitale verktøy var relativt godt, der 59% av klassen responderte med godt eller veldig godt læringsutbytte. 35,9% følte at læringsutbyttet var helt passe, mens de siste 5,1% opplevde noe læringsutbytte, men kanskje ikke like bra som ved hjelp av andre midler. ⁶⁹

For å vite hvilket forhold elevene hadde til dataspill fra tidligere, lurte jeg på hvor ofte de spilte på fritiden. 25 elever, eller 64,1% av utvalget mitt, spilte ikke dataspill på fritiden i det hele tatt. Videre var det også bare 20,5% som hadde opplevd bruk av dataspill som læringsverktøy tidligere. ⁷⁰ Personlig syns jeg dette gjorde det mer spennende med tanke på at jeg fikk sjansen til å introdusere dataspill for mange elever i skolesammenheng. På en annen side håpet jeg det ikke skulle påvirke flyten til økten med tanke på elevenes spillkyndighet. Jeg ba de elevene som hadde brukt dataspill som læringsverktøy tidligere om å skrive noen stikkord om hvordan opplevelsen var, og et av stikkordene som gikk igjen i fem av de åtte svarene var «gøy». Blant elevene som hadde brukt dataspill som læringsverktøy, var det tre jenter og to gutter som ikke spilte dataspill i det hele tatt på fritiden. Likevel hadde de en positiv opplevelse med dataspill som læringsverktøy i skolen. ⁷¹ Dette var et veldig godt tegn for meg, ettersom det viser at elever kan få positive opplevelser til tross for at de ikke har interessen for dataspill ellers. På en annen side var det et stikkord jeg savnet, og det

⁶⁶ Spørreskjema

⁶⁷ Spørreskjema

⁶⁸ Spørreskjema

⁶⁹ Spørreskjema

⁷⁰ Spørreskjema

⁷¹ Spørreskjema

stikkordet var lærerikt. Noe jeg har påpekt er spesielt viktig når dataspill brukes i undervisning, er å gjøre elevene oppmerksom på at dette er en læringsaktivitet, og ikke en belønning i form av underholdning. Jeg var veldig spent på å se hvordan dette skillet kom til å påvirke undervisningsøkten.

Siden kildekritikk og historiebevissthet var de to ferdighetene jeg ønsket å styrke elevene i, måtte jeg spørre hvor godt elevene kjente til disse begrepene og deres betydning fra før av. Til å begynne med spurte jeg hvor godt elevene var kjent med læreplanen for historiefaget, ettersom historiebevissthet er et av kjerneelementene på planen. Kildekritikk er også en del av de grunnleggende ferdighetene som omhandler bruk av digitale kilder.⁷² Rundt 15% av elevene mente de mestret kildekritikk, mens rundt 46% mente de mestret det i middels stor grad.⁷³ Bare en elev følte ikke mestring i det hele tatt. Resten følte de selv lå på et middels nivå når det kom til kildekritikk, noe som gir meg gode forutsetninger til å prøve å utvikle ferdigheten. Når det kom til hvor mye elevene følte kildekritikk ble vektlagt i historieundervisningen, mente 50% at det var vektlagt helt passe. Rundt 29% følte det var vektlagt mye og de resterende 21% følte det var vektlagt lite.⁷⁴ Ingen av elevene svarte at de følte det ikke var vektlagt i det hele tatt, eller at det var vektlagt veldig mye. I snitt kunne man derfor si at kildekritikk var vektlagt sånn passe, noe som ga meg et greit utgangspunkt til å jobbe videre med. Når det kom til historiebevissthetsbegrepet, var det mye mer usikkerhet. 38,5% av elevene hadde aldri hørt om begrepet før, mens 20,5% hadde hørt om det, men visste ikke hva det betydde. De resterende 41% var kjent med begrepet, men brukte det ikke aktivt.⁷⁵ Det vil si at det var ingen av elevene som følte de mestret historiebevissthet på en måte som gjorde at de kunne bruke det til å vurdere seg selv. Siden begrepet har en veldig høy status i historiefaget, måtte jeg derfor sørge for å være ekstra nøye da jeg gikk over hvordan opplegget mitt skulle bidra til å styrke deres kjennskap til det.

Det siste jeg prøvde å kartlegge om klassene, var hvor godt de var kjent med temaene vi kom til å ta opp i undervisningsøkten. Siden *Through The Darkest of Times* er et spill med mange forskjellige ideologier og ismer, stilte jeg spørsmål til hvor godt kjent de var med ideologier

⁷² Utdanningsdirektoratet 2019: 2 & 5

⁷³ Spørreskjema

⁷⁴ Spørreskjema

⁷⁵ Spørreskjema

som for eksempel nazisme og fascisme. Jeg så på de to ideologiene som spesielt viktige å forstå, ettersom jeg ville ha dem til å drøfte hvorfor andre ideologier ville stått imot dem. Ifølge klassen selv, var mesteparten godt kjent, eller kjent med ideologiene. Kun én elev svarte å være lite kjent. Når det kom til «mellomkrigstiden i Tyskland» derimot, var klassene i snitt mindre kjent med temaet, der bare en elev anså seg selv som veldig kjent med det.⁷⁶ For å få et mer nøyaktig bilde på hva elevene kunne om temaet, ba jeg dem skrive ned noen korte stikkord om hvilke øyeblikkelige tanker de fikk da de tenkte på mellomkrigstiden i Tyskland. De vanligste stikkordene som gikk igjen, var blant annet Hitler, fattigdom, nazisme, jødehat og depresjon.⁷⁷ Personlig mener jeg dette er stikkord som man burde sitte igjen med etter å ha lært om Hitlers vei til makten, og svarene viste at klassen var på riktig spor kunnskapsmessig. Til slutt stilte jeg spørsmål om hvor godt de mente læreboken dekket både mellomkrigstiden i Tyskland og mellomkrigstiden i Norge. De fleste elevene mente bøkene dekket mellomkrigstiden i Tyskland passe, og at mellomkrigstiden i Norge ble dekket litt bedre. Disse spørsmålene var ikke så veldig viktige i forhold til undersøkelsen, og grunnen til at jeg stilte de var for å poengtere forskjellen mellom fremstillingene i undervisningsøkten senere.

5.3 Analyse av undervisningsopplegget ved bruk av den didaktiske relasjonsmodell

I disposisjonen har jeg lagt til rette for eventuelle uforutsigbarheter og pauser, siden det praktisk talt er umulig å planlegge en undervisningsøkt minutt for minutt. Videre i kapitlet skal jeg analysere dette opplegget og redegjøre for hvorfor jeg har tatt de valgene jeg har tatt. Jeg har valgt å utforme opplegget mitt etter den didaktiske relasjonsmodellen. Den didaktiske relasjonsmodellen kan kort forklares slik: Du har et mål og noen elever, og du må finne noen midler for å få elevene til å nå målet. Midlet i dette tilfellet er fagstoffet som omfatter målet.⁷⁸ Den didaktiske relasjonsmodellen er delt inn i seks forskjellige undergrupper. Undergruppene er mål, faginnhold, evaluering, læreforutsetninger, rammefaktorer og læringsaktiviteter. De ulike gruppene er likt prioritert i modellen, og avhenger av hverandre når det kommer til utformingen av undervisningen. Jeg skal videre analysere undervisningsopplegget utfra disse seks undergruppene.

⁷⁶ spørreskjema

⁷⁷ spørreskjema

⁷⁸ Lyngsnes & Rismark 2015: 83

Læreforutsetningene

Læreforutsetninger innebærer at jeg utformer undervisningen med elevenes forkunnskaper og kultur i tankene.⁷⁹ Noen sentrale spørsmål jeg må stille meg selv før økten er:

- Hva kan elevene fra før?
- Hva er nytt for elevene?
- Hva er elevene interesserte i?
- Har elevene spesielle problemer/ressurser

Med tanke på at jeg bare skal gå inn som en vikarierende lærer i en undervisningsøkt, er disse spørsmålene vanskeligere å svare på. Når det kommer til hva elevene kan fra før, har jeg noen alternativer til å kartlegge dette. Det første alternativet er læreplanen og kompetansemålene. Ved hjelp av læreplanen på både vg2 og vg3, kan jeg få oversikt over nøyaktig hvilken kompetanse det er forventet at elevene skal ha på dette tidspunktet i utdanningen. Til tross for forventet kunnskap, kan jeg ikke forvente at alle elever har tidligere kompetansemål under kontroll. Det andre alternativet er undervisningsforløpet, og hvor de ligger i forhold til lærerens undervisningsplan. Siden jeg har regelmessig kontakt med klassenes historielærer, vet jeg på forhånd hvor elevene er i forhold til den planlagte undervisningen. Spørreskjemaet hjelper meg også veldig mye, da jeg får et innblikk i hvordan elevene selv evaluerer sin egen kunnskap. Jeg kan også bruke dette til å svare på hva som er nytt for elevene. I mitt tilfelle vil både temaet og metoden være nytt. Det neste spørsmålet er det vanskeligste for meg å svare på, ettersom jeg ikke har et forhold til klassene før økten. Jeg vet ikke hvordan klassene responderer som en enhet, noe som gjør det vanskelig for meg å tilpasse meg deres nivå. Det siste spørsmålet er litt lettere å besvare, ettersom jeg er i dialog med læreren. Dersom det er spesielle situasjoner blant enkeltelever, vil jeg derfor bli informert om det på forhånd, slik at jeg kan tilpasse opplegget. Deler av grunnen til at jeg har valgt spillet *Through The Darkest of Times*, er for å styre unna eventuelle problemer, der for eksempel vold kan oppleves som triggende for enkelte.

Ut fra spørreskjemaene elevene gikk gjennom før økten, virket det som at klassene hadde tilstrekkelig kunnskap om mellomkrigstiden i Tyskland og ideologier på forhånd. Det var disse

⁷⁹ Ibid: 87

kunnskapene jeg så for meg var viktigst for at vi skulle klare å ha en dialog i klassen. Jeg kunne også se at elevene i klassen ikke hadde noe spesielt forhold til dataspill fra før, noe som gjorde at denne formen for undervisning ville bli en ny opplevelse for de fleste. Ingen av klassene hadde noe som kunne karakteriseres som spesielle behov. Den nærmeste beskrivelsen jeg fikk av dette slaget, var at klassens kontaktlær beskrev klassene som svært forskjellige. Den første klassen jeg skulle ha var en idrettsklasse, og en svært ivrig og aktiv gjeng. Det var en liten klasse, og ifølge kontaktlæreren var de fleste av elevene gode venner. Den andre klassen jeg skulle ha var en studiespesialiseringsklasse, og ifølge kontaktlæreren var dette en mer passiv gjeng. Denne klassen var veldig stor, noe som gjorde at elevene ikke var like tette som i idrettsklassen.

Rammefaktorene

Rammefaktorene er det som begrenser eller muliggjør undervisning og læring.⁸⁰ Dette innebærer blant annet regjeringssatte kompetansemål, tiden jeg har til disposisjon og verktøyene jeg har tilgjengelig. En annen rammefaktor som er veldig spesiell til dagens situasjon, er koronapandemien. I skrivende stund er det ikke restriksjoner som kompliserer undervisningsopplegget mitt i, men det er en mulighet at det kommer i fremtiden.

Rammefaktorene jeg tar i betraktning nå inkluderer derfor ikke mulige restriksjoner, men tar utgangspunkt i at det skal være en normal undervisningssituasjon. Dersom jeg skal skaffe meg et overordnet blikk over hvilke rammefaktorer som gjelder for min undervisningsøkt, kan jeg liste dem slik:

- Jeg skal undervise i historie på videregående nivå.
- Jeg må oppfylle kompetansemålene som læreplanen har satt for historiefaget.
- Jeg har 90 minutter til disposisjon.
- Jeg har tilgang til tradisjonelle læreverktøy som lærebok og tavle, men vi har også tilgang til dataspill.

Slik kan jeg liste ned hva jeg har å jobbe med på mikro og makronivå. Jeg kan selvfølgelig gå enda dypere i hva slags rammefaktorer som spesifikt dekker vår situasjon, men jeg føler disse er de viktigste å ta i betraktning. De første rammefaktorene jeg listet baserer seg på hva de

⁸⁰ *ibid*: 89

skal lære, og dybdenivået de skal lære det i. Jeg har allerede tatt opp forutsetningene til undervisningsløpet, og sitter igjen med en tanke om klassens kunnskapsnivå og hvor de ligger i undervisningsløpet. Utfra dette, vet jeg at jeg må sørge for at dybdekvantiteten på opplegget sørger for å dekke kompetansenivåene som er forventet av en videregående klasse å mestre. Den mest utfordrende rammefaktoren jeg må forholde meg til i dette tilfellet er tid. Jeg har allerede tatt opp de tidsmessige utfordringene ved bruk av dataspill i undervisningen i kapittel 2. Anbefalingen når det kommer til bruk av dataspill, er å benytte det i en langvarig prosess, noe som ikke er mulig, da jeg kun har en skoletime til disposisjon.⁸¹ Derfor må jeg planlegge opplegget til å passe innenfor denne tidsrammen. Måten jeg har tilpasset opplegget på, ligger hovedsakelig i valg av spill. Jeg valgte et spill som er bøyelig tidsmessig, slik at elevene kan bruke den tiden de trenger på å spille gjennom det, uten å miste læringsopplevelsen. Valget av spill knytter seg også opp med det neste punktet jeg listet opp, som er verktøyene jeg har tilgjengelig. Det unike for min økt er at jeg har tilgang til dataspill, men det har også begrensinger. I bloggen sin skriver Tobias Staaby om en gang han testet ut spillet *Napoleon: Total War* i en historietime.^{82 83} I innlegget dekker han på et tidspunkt en rammefaktor som er unik for skolen han jobber på, som er Nordahl Grieg VGS. Nordahl Grieg VGS har en fordel over andre skoler når det kommer til spillbasert undervisning, da de har et datarom dedikert til nettopp denne typen undervisning. Dette er ikke tilgjengelig på den videregående skolen jeg skal undervise på. Jeg må derfor tilpasse økten på en måte som gjør at jeg kan bruke dataspill. Måten jeg gjør dette på, er å bruke helklassespilling. Helklassespilling fungerer slik at bare en maskin brukes til å spille, for eksempel på en prosjektor.⁸⁴ Dette eliminerer nødvendigheten for at skolen må investere i ekstra ressurser for å gjøre spillbaserte opplegg mulig. Dette sparer også tid, siden jeg slipper å lære opp hver enkelt elev i spillet, og kan overlate spillingen til en elev som har erfaring med spill fra tidligere.

Læringsmålene

Dette punktet handler hovedsakelig om å sette realistiske mål når det kommer til

⁸¹ Skaug, Staaby, Nøsen, & Husøy 2020: 48

⁸² Butts 2012 (anmeldelse av *Napoleon: Total War*)

⁸³ Staaby 2018

⁸⁴ Skaug, Staaby, Nøsen, & Husøy 2020: 155

læringsutbytte, kompetanse, kunnskap og ferdigheter. Læringsmålene jeg har satt for økten er som følger:

- Kunne reflektere over hvordan folkegrupper med ulike ideologier håndterte nazifiseringen av Tyskland.
- Kunne se sammenhenger og ulikheter mellom nazifiseringen i Tyskland og andre land, som f.eks. Norge.
- Kunne reflektere over den tyske motstandsbevegelsens fremstilling i dataspillet på en kritisk og selvstendig måte.
- Kunne behandle og bearbeide en digital kilde

Disse målene har jeg valgt utfra temaet som spillet skal dekke, og kompetansen som læreplanen krever. De to første læringsmålene er konkret satt opp mot de to kompetansemålene jeg tok opp da jeg gikk over faginnholdet tidligere i kapittelet. For at det første læringsmålet skal bli nådd, kreves det kunnskap om nazismen, samt andre motstridende ideologier. De kommer til å lære om ideologiene i løpet av økten, men det optimale hadde vært om de hadde tilstrekkelig med kunnskap til å kunne diskutere det innad i klassen. Det andre læringsmålet er satt for å knytte det opp mot Norge under andre verdenskrig, som er et tema de kommer til å gå mer innpå senere i semesteret. Motstandsbevegelsen i Norge er et veldig kjent og kjært tema for de fleste nordmenn, og å skape den sammenhengen, kan gi elevene et større bilde på hvordan andre land også gikk gjennom en tilsvarende prosess. Det siste læringsmålet er kildekritikk, som i læreplanen fremgår som formål i digitale læringsmidler i historiefaget.⁸⁵ For å gjøre elevene mer bevisst på spillets innhold, kommer jeg til å stille noen spørsmål til klassen. Et eksempel på et slikt spørsmål kan være hvorfor tyske spillutviklere har laget et spill som aktivt forkaster en stor del av nasjonalhistorien. Målet med slike spørsmål er å aktivt gjøre elevene klar over kildens skjulte motiver.

Utfra spørreskjemaene har jeg inntrykket av at elevene skal ha nok faglig kompetanse til å kunne videreutvikle seg med disse læringsmålene. Det mest utfordrende læringsmålet kan bli det tredje, ettersom klassene ikke er vant til å bruke dataspill på denne måten. Oppnåelse av

⁸⁵ Utdanningsdirektoratet 2019: 3

dette læringsmålet krever at jeg som lærer klarer å tydeliggjøre hvorfor vi spiller. Som jeg har gått over, er dataspill et underholdningsmedium, noe som ikke krever at elevene må stille seg kritisk til innholdet. Jeg må klare å fremstille spillet som en digital kilde, og få elevene inn i tankegangen om at de skal analysere det på samme måte som andre historiske kilder. Det fjerde læringsmålet er også avhengig av dette, ettersom elevene må kunne identifisere dataspillet som en digital historisk kilde fremfor et underholdningsmedia.

Faginnholdet

Faginnhold og læringsmål går tett sammen, siden fagets innhold er det som skal gjøre det mulig å nå målet.⁸⁶ For å definere faginnholdet må jeg igjen se på læreplanen. Dersom jeg sjekker det opp mot fagets overordnede mål, finner jeg ut hvilke rammer jeg kan basere undervisningen på. Jeg har allerede redegjort for hvilket mål jeg sikter på tidligere, og de er historiebevissthet og kildekritikk ved bruk av digitale verktøy. Tidligere i kapittelet gikk jeg også igjennom de konkrete kompetansemålene jeg har knyttet undervisningopplegget opp mot. De var: «beskrive bakgrunnen for verdenskrigene og et utvalg andre sentrale kriger eller konflikter på 1900-tallet og reflektere over om fredsslutningene bidro til å skape fred og forsoning» og «reflektere over hvordan ideologier og tankesett på 1900-tallet og fram til i dag har bidratt til undertrykkelse, terror og folkemord som holocaust».⁸⁷ Som nevnt, har jeg valgt å gå utenfor rammene til det skriftlige pensum, og valgt et tema som normalt sett ikke hadde fått like mye oppmerksomhet. Likevel tror jeg så lenge jeg kontekstualiserer opplegget riktig, kommer det til å tjene læreplanens formål på en god måte. Ettersom den nye læreplanen fremdeles er under fortolkning av de fleste i yrket, og kontinuerlig vil være en fortolkningsprosess, er det vanskelig å si konkret hva som funker og hva som ikke funker. Da er det beste jeg kan gjøre i ettertid å systematisk vurdere og reflektere over praksisen.⁸⁸

Hvis jeg ser bort ifra konkrete kompetansemål, ønsker jeg å bruke økten til å hjelpe elevene til å bli bedre i kildekritikk og historiebevissthet. Begge begrepene er vidt dekket i LK20 for historiefaget, der historiebevissthet har fått en sentral plass som et av fagets kjerneelementer.⁸⁹ Historiebevissthet innebærer i stor grad å kunne se sammenhengen

⁸⁶ Lyngsnes & Rismark 2015: 98

⁸⁷ Utdanningsdirektoratet 2019: 11

⁸⁸ Lyngsnes & Rismark: 177

⁸⁹ Utdanningsdirektoratet 2019: 2

mellom historiske hendelser, samt reflektere rundt dem på et metahistorisk plan. Studier viser at elever mellom 14-18 år ser på historisk kunnskap som isolerte hendelser, avgrenset i tid og rom.⁹⁰ Dette stemmer overens med dataen jeg selv samlet om klassene. 38,5% av elevene hadde aldri hørt om begrepet, mens ytterligere 20,5% ikke visste hva det betydde. Det vil si at 59% av elevene jeg skal undervise passer inn i denne beskrivelsen. En av de største ferdighetene for å utvikle historiebevissthet er kildekritikk. Når vi analyserer kilder, skaper vi tolkninger om hva den kan fortelle oss om opphavssituasjonen. Ved å bli bevisst på våre egne tolkninger, kan vi videre utvikle våre metahistoriske tanker, samt stille spørsmål om hva, hvordan og hvorfor.⁹¹ Ifølge vår spørreundersøkelse føler 61% at de mestrer det over middels, noe som er betraktelig høyere enn deres mestring av historiebevissthet. Dette betyr at mange av elevene sliter med å se koblingen mellom de to. Jeg skal forhøre meg om disse begrepene igjen etter jeg har utført økten.

Arbeidsmetoden

Tidligere da jeg tok opp øktens rammefaktorer, kom jeg innpå arbeidsmetode i form av helklassespilling. Helklassespilling går ut på at vi spiller felles i klasserommet på en skjerm eller prosjektor. For å holde alle elevene aktive, lar du de slippe til med refleksjoner og tilbakemeldinger underveis i spillingen.⁹² Jeg gikk for denne spillemetoden, på grunn av restriksjonene jeg møter når det kommer til dataspill i klasserommet. Elevenes tilbakemeldinger er sentralt for hvordan jeg kommer til å arbeide med spillet. Dersom de aktivt skal spille rollen de er bedt om å gå inn i, må de hele tiden stimuleres på en måte som gjør at de føler seg delaktig i det som skjer på skjermen. Måten jeg skal sørge for at elevene er med på det som skjer, er å gi de ansvaret for å ta valgene for hvordan motstandsgruppen i spillet opererer. For å gjøre elevenes oppgave klar, kommer jeg til å stoppe opp spillet mellom rundene og gi elevene noen minutter med planlegging til hvordan de vil utføre runden. Deretter vil jeg at elevene skal presentere det de har planlagt og hvorfor de mener de valgene er rette. Det beste scenariet hadde vært at det var flere meninger om hvilke valg som er de rette, slik at det blir en diskusjon i klassen. På denne måten kan det komme frem flere argumenter som skaper et mer helhetlig syn på valgene.

⁹⁰ Lund 2016: 42

⁹¹ Ibid: 119

⁹² Skaug, Staaby, Nøsen, & Husøy 2020: 155

Evalueringen

For å i det hele tatt kunne vite om opplegget har vært en suksess, må elevene evalueres utfra hva de har fått ut av opplegget. Jeg som lærer må også evaluere min egen undervisning og veiledning. Siden jeg ikke får hatt en formell vurderingssituasjon på slutten av opplegget, blir alternativet mitt for vurdering av elevene å vurdere ved hjelp av observasjon. For enhver lærer er observasjon en profesjonell ferdighet, som brukes til å legge forholdene til rette for læring og utvikling.⁹³ Faktorer jeg kan evaluere, er elevenes delaktighet i timen og elevenes evne til å reflektere over de valgene de vil ta i spillet. Ifølge læreplanen i historie, er et stort vurderingskriterium evnen til å bruke historisk materiale til å argumentere på en kritisk og reflektert måte.⁹⁴ Rollespillet presentert i undervisningsøkten gir dem muligheten til å konstruere historiefortellinger på denne måten. Utfordringene ved å vurdere ved hjelp av observasjon, er å observere og fortolke observasjonene på en objektiv måte, samt ikke la mine egne tolkninger påvirke for mye. Samtidig blir det vanskelig for meg å formidle vurderingene videre til elevene. For å evaluere meg selv og min egen undervisning, har jeg tenkt å ta utgangspunkt i Robert Stakes evalueringsmodell.⁹⁵ Modellen skiller mellom intensjonsdelen og realiseringsdelen. I intensjonsdelen vurderer jeg opplegget utfra hvordan jeg tror det kommer til å utspille seg, mens i realiseringsdelen vurderer jeg utfra hvordan det faktisk utspilte seg.⁹⁶ Redegjøringen jeg har gjort til nå fungerer som evalueringen av forutsetningene mine for økten. Jeg har begrunnet hvorfor jeg tror det kommer til å gå som det går utfra et teoretisk perspektiv, samt informasjon om klassene som jeg har tilgjengelig. Vurderingen av pedagogens praksis er en prosess som baserer seg på kontinuerlig utprøving og revurdering.⁹⁷ Det vil si at jeg kan begrunne valgene mine utfra teori, men den eneste reelle vurderingen å prøve opplegget i praksis. Når det er sagt, er sjansene for at jeg får til et perfekt opplegg på første forsøk praktisk talt umulig, men jeg kan alltid forbedre det utover fremtidige økter.

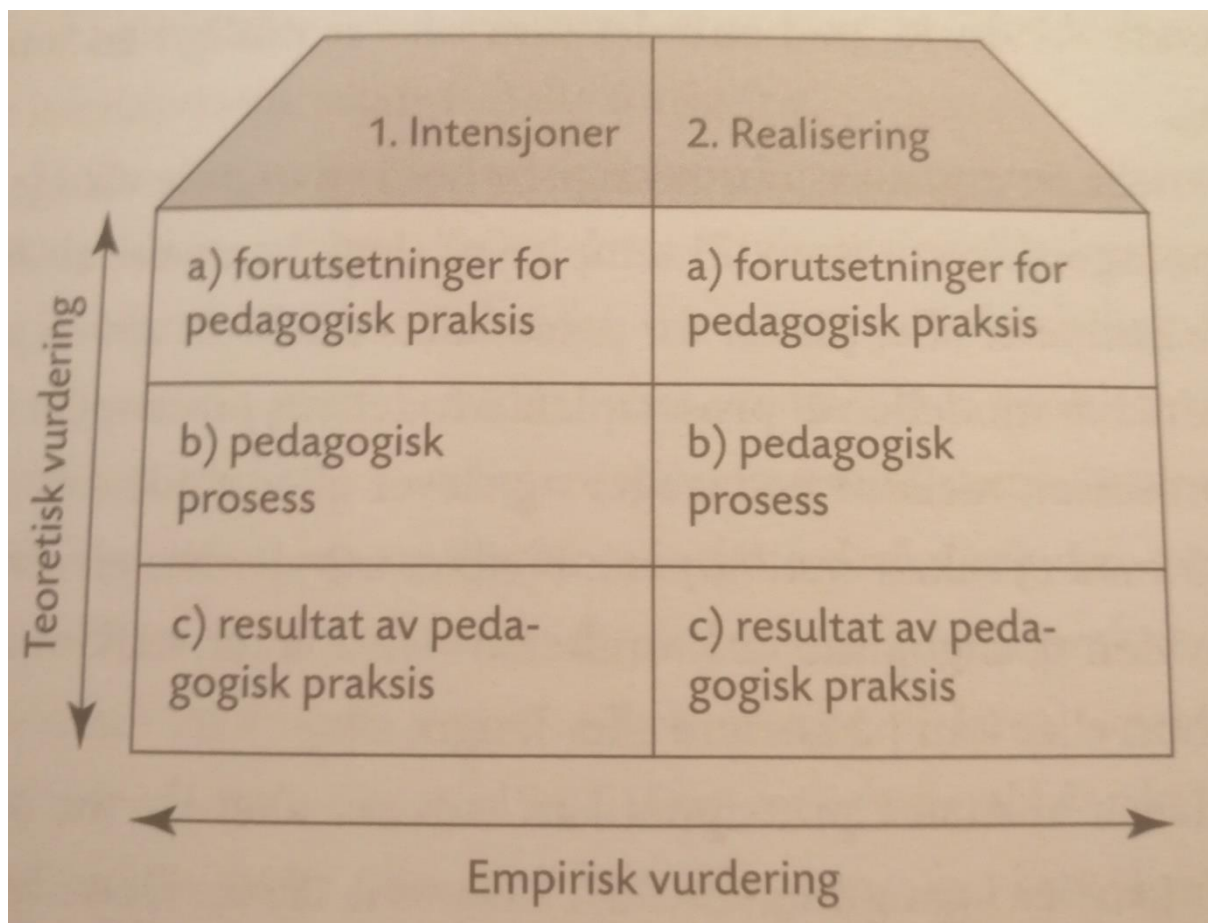
⁹³ Bjørndahl 2015: 32

⁹⁴ Utdanningsdirektoratet 2019: 9

⁹⁵ Bjørndahl 2015: 23

⁹⁶ Utdanningsdirektoratet 2019: 24

⁹⁷ Ibid: 24



(Figur 5.1. Bilde av Robert Stakes evalueringsmodell. Venstresiden representerer undervisningsøkten slik læreren hadde sett for seg, mens høyresiden er slik den faktisk gikk. Pilen på venstre siden illustrerer at intensjonsdelen baserer seg på et teoretisk grunnlag, mens pilen under representerer den empiriske vurderingen og sammenligningen mellom intensjon og praksis.)

Ut fra det jeg har gått gjennom av teori, og ut fra det jeg vet om klassene, vurderer jeg at dette er en økt som kan passe dem. Jeg har kommet fram til at opplegget oppfyller kravene som læreplanen i historie stiller til faget, og at det passer veldig godt overens med der klassene er i forhold til pensum. De fleste av elevene i klassene har ikke noe spesiell erfaring med dataspill privat eller i undervisningssammenheng fra tidligere, men siden jeg skal bruke helklassespilling, tror ikke jeg dette blir et stort problem. Jeg kan også se at elevene har tilstrekkelig med kunnskaper fra tidligere til å kunne delta på en faglig diskusjon når det kommer til spillets fremstilling av den tyske motstandsbevegelsen. Mesteparten av klassene mangler kjennskap til historiebevissthet og begrepets betydning, men dette er kompetanse de imidlertid får mulighet til å utvide. Opplegget byr på trening i kildekritikk, som er en ferdighet som forhåpentligvis bidrar til å utvide deres syn på historiebevissthet. Det jeg vurderer som de største utfordringene for opplegget ligger på det tekniske, samt tiden det tar

å gjennomføre. Dersom alt går som det skal, ser jeg for meg at vi har et flott opplegg foran oss.

5.4 Sammendrag

I dette kapitlet satte jeg opp en røff disposisjon til hvordan vi ønsket at opplegget skulle se ut tidsmessig. Siden jeg bare hadde 90 minutter til disposisjon, kunne det se ut til at jeg måtte holde et ganske strengt tidsskjema dersom jeg skulle rekke å gå gjennom alt. Deretter gikk jeg gjennom spørreskjemaene, som klassene hadde fylt ut på forhånd. Her fant jeg ut at majoriteten av elevene som hadde svart var jenter, og at mesteparten av elevene ikke hadde tidligere erfaringer med dataspill privat eller i undervisningssammenheng. Jeg fikk også kartlagt noenlunde hvordan kunnskapsnivået til klassen var fra før på forskjellige temaer. Den informasjonen brukte jeg senere i kapitlet til å analysere undervisningsopplegget vårt. For å analysere og vurdere undervisningsopplegget, redegjorde jeg for valgene vi hadde tatt ved hjelp av den didaktiske relasjonsmodellen. Der analyserte jeg opplegget utfra de seks punktene i modellen, læreforutsetninger, rammefaktorer, læringsmål, faginnhold, arbeidsmetode og evaluering. Ved hjelp av disse punktene har jeg avdekket noen utfordringer jeg kan møte på under gjennomførelsen av opplegget. Noen av de viktigste utfordringene jeg må håndtere, er begrenset kjennskap til klassenes kunnskapsnivå og atferd, samt disponeringen av tid. Jeg har også kommet fram til at i tillegg til tilbakemeldingsskjemaet elevene skal fylle ut, er observasjon mitt viktigste verktøy for å evaluere oppleggets suksess. I det neste kapitlet skal vi se hvordan opplegget utspiller seg i praksis, samt gå over tilbakemeldingen jeg har fått fra elevene.

6 Gjennomgang og respons på øktene

For å gjennomgå øktene, vil jeg begynne med å gå gjennom utførselen sett fra mitt perspektiv som lærer. Deretter vil jeg gjennomgå elevresponsen ved å se på svarene jeg fikk på både spørreskjemaet og dybdeintervjuene.

6.1 Den første økten

Den første økten gjennomførte jeg i en idrettsklasse. Ifølge klassens historielærer, var det mange i klassen som var historieinteresserte. Hun så derfor for seg at mange kom til å henge seg på spillingen. Klassen visste på forhånd at jeg skulle komme og at vi skulle bruke dataspill i timen, men de visste ikke hvordan eller hva vi skulle bruke det til. Jeg startet økten som planlagt med å gi elevene en oversikt over temaet og hvordan vi skulle lære om det. Jeg ga også en kjapp innføring i viktige kildekritiske spørsmål som vi kunne stille oss selv mens vi spilte. Deretter gikk jeg gjennom undervisningsmålene jeg hadde satt for økten, før jeg presenterte *Through The Darkest of Times*. Dette brukte jeg rundt 15 minutter på. Inntrykket mitt av klassen før spillingen startet, var at de var interessert i å lære mer om temaet, og så fram til å begynne å spille. Før jeg satte i gang spillet, spurte jeg klassen om noen hadde lyst til å styre spillet. Det var først litt skepsis til å styre spillet, ettersom det var bekymring for at de kom til å gjøre det dårlig. Etter jeg forsikret dem om at det ikke var komplisert, og at jeg kom til å hjelpe hele veien, meldte en jente seg omsider til å styre spillet.

Da vi begynte spillet, ba jeg jenten om å skape karakteren til spillet vårt. Hun klikket tilfeldig en del ganger fram til hun fikk en karakter hun var fornøyd med. Karakteren vi endte opp med var en kristen liberal dame. Det første jeg spurte klassen om da, var hvorfor denne personen ville startet en motstandsbevegelse. De fikk noen minutter til å svare på dette, og det førte til en diskusjon om hvordan liberalismens verdier kolliderte med nazismens verdier. Vi gikk så videre i spillet, og fikk en avisoverskrift som sa «Hitler blir rikskansler». Den var datert 30. januar 1933. Siden spillet kom med en så konkret fakta, ba jeg elevene søke opp om dette stemte. Siden elevene skal behandle spillet som en kilde, følte jeg det var viktig å sjekke opp at informasjonen som var basert på ekte historie stemte overens med virkeligheten. I dette tilfellet fant flere elever ut at datoen var riktig ved å sjekke andre kilder de fant på nettet. Etter dette begynte selve spillet. Her fikk elevene begynne å velge hvilke oppdrag de skulle

utføre, og hvordan de skulle utføre dem. Valgene ble gjort ved å bruke håndsopprekning som avstemningsmetode. Noe som var veldig positivt for flyten i spillet, var at eleven som spilte, tok en sjefsrolle i timen der hun tok det endelige valget dersom klassen var usikker. Vi rakk å spille rundt to runder før vi måtte runde av spillingen, men på den tiden hadde vi fått mange diskusjoner. Jeg opplevde klassen som veldig diskusjonsvillig, og det virket som de fleste hadde noe å bidra med. Selv de som ikke svarte virket veldig med i det som skjedde, selv om jeg av og til observerte at noen ble distraheret av ting som mobilen sin.

Jeg avsluttet timen med å få spikret inn hvorfor kildekritikk er en viktig del av historiefaget, og hvordan det knytter seg opp mot historiebevissthet. For å knytte temaet opp mot noe som er dagsrelevant, valgte jeg å ta opp situasjonen rundt Marte Michelets siste bok *Hva visste hjemmefronten*. Marte Michelet har nylig mottatt kritikk fra historiemiljøet, der de beskylder de historiske verkene hennes for å inneholde feil og misvisende informasjon.⁹⁸ Læreren la til at klassen skulle se filmatiseringen av hennes bok, *den største forbrytelsen*, og det passet derfor fint å ha dette i bakhodet mens de så den. Alt i alt følte det ut som elevene var fornøyde med økten, og flere kom med muntlige tilbakemeldinger om at de syntes det var en fin måte å lære på.

6.2 Den andre økten

Den andre økten hadde jeg i en studiespesialiseringsklasse. Allerede før jeg begynte, merket jeg at denne klassen var veldig annerledes fra den forrige. Der den forrige klassen hadde vært ivrige, var denne nesten det motsatte. Flere av elevene satte seg så godt ute av syne som de kunne, noe som gjorde at jeg måtte bruke tid på å få dem til å sitte på en måte som gjorde at vi kunne se hverandre tydelig. Klassen var også mye større enn den forrige, noe som gjorde at vi brukte et av de største klasserommene på skolen. Siden klassen fulgte koronarestriksjonene som gjaldt på det tidspunktet, satt de også veldig spredt i rommet, som igjen gjorde at det følte vanskeligere å nå frem til alle. Et innspill læreren kom med til denne økten, var å gi elevene faste diskusjonsgrupper på forhånd. Dette var også med tanke på avstanden restriksjonene skapte, noe som vi begge følte gjorde det vanskeligere for elevene å diskutere

⁹⁸ Pedersen 2020

med hverandre. Dette fikk både positive og negative følger for økten, da noen grupper aktivt diskuterte det de skulle, mens andre grupper meldte seg helt ut.

Jeg startet økten på samme måte som den første klassen og gikk gjennom hva vi skulle gjøre. Noen gutter foran meldte seg ut ganske fort, og begynte å bruke mobilen. Ellers virket det som de fleste fulgte med. I likhet med den andre klassen, spurte jeg om noen ønsket å spille. Denne gangen var det en gutt som meldte seg ganske fort. Jeg opplevde eleven som å ha en del erfaring med spill fra tidligere. Klassen fikk diskutere noen av de samme dilemmaene som den forrige, men fordi klassen tok andre valg enn den forrige i spillet, ble handlingen annerledes. Siden klasserommet var veldig stort denne gangen, diskuterte jeg selv med eleven som spilte, slik at han skulle henge med på det som ble snakket om. Jeg gikk rundt selv og deltok på noen av diskusjonene i klasserommet. Dette valgte jeg å gjøre da størrelsen på klasserommet gjorde det vanskelig for meg å overhøre hva elevene snakket om. Samtidig var det ikke alle som alltid oppfattet hva de skulle diskutere, så da brukte jeg muligheten til å hente dem inn igjen på det som skjedde i timen. Jeg opplevde at de elevene som hadde meldt seg ut, hadde mange gode og reflekterte synspunkter å bidra med da jeg spurte, og jeg følte de hang mer med etter at jeg hadde snakket med dem. I pausen hadde jeg en lang samtale med en av de mer passive guttene på fremste rad om bruken av dataspill som kilde, og jeg opplevde etter pausen at han deltok og responderte på opplegget.

Etter pausen byttet vi på hvilken elev som spilte. Det var en jente som meldte seg frivillig, og hun virket veldig entusiastisk til at hun skulle få spille. Jeg avsluttet økten på samme måte som med den forrige klassen, og gikk gjennom hvordan det de hadde opplevd i denne økten knyttet seg opp mot historiebevissthet. Jeg brukte også Michelet eksempelet, og fikk vite at også denne klassen skulle se *den største forbrytelsen*. Inntrykket mitt av klassen var at de virket likegyldige til det de hadde gått gjennom.

6.3 Gjennomgang av spørreskjemaet etter økten

Spørreskjemaet etter økten ble besvart av til sammen 30 elever. Det utgjør rundt halvparten av elevene i hver klasse. Utvalget og responsen på spørreundersøkelsen var mindre enn jeg hadde håpet på, men det kan likevel gi meg et lite bilde om hvordan elevene opplevde økten.

Kjønnsfordelingen blant de som svarte på spørreskjemaet var 20 jenter og 10 gutter.⁹⁹ Prosentvis samsvarer dette nøyaktig med fordelingen av jenter og gutter på det forrige spørreskjemaet, så utgangspunktet noenlunde det samme.

6.3.1 Elevenes generelle opplevelse ved bruk av dataspill i historiefaget

Jeg begynte spørreskjemaet ganske enkelt ved å vurdere opplevelsen med bruk av dataspill i klasserommet fra «dårlig» til «veldig bra», eller en skala fra 1 til 5. Dersom jeg regner ut gjennomsnittet på svarene, sitter jeg igjen med en karakter på 4,3 av 5, noe som tilsier at mesteparten av utvalget hadde en god opplevelse.¹⁰⁰ Den laveste karakteren som ble gitt var to 3ere, som tilsier at elevene hadde en likegyldig opplevelse. Jeg ga også elevene en mulighet til å gi en kommentar til hva de syntes var bra med økten, og hva som kunne vært bedre.

Når det kom til det positive med økten, var stikkordene som gikk igjen at det var gøy og at det var noe nytt.¹⁰¹ Det som var litt mer usikkert, er nøyaktig hva som var gøy med det.

Spørsmålet da er om det var gøy nettopp fordi det var noe nytt. Den eneste eleven som kommenterte dette, mente at alle de ulike valgene gjorde spillet gøy. To elever kommenterte også at de satt pris på at spillet var historisk korrekt, noe som jeg fikk elevene til å bekrefte ved å google enkelte faktaopplysninger i spillet for å se om de stemte. En elev skrev også at det rolige tempoet vi spilte på gjorde det lett å følge med.

Selv om det stikkordet som gikk oftest igjen var «gøy», var det to elever som syntes opplegget kunne vært gøyere. Det forteller meg litt om hvordan bruken av dataspill kan oppleves veldig forskjellig fra elev til elev. Det kan være mange forskjellige grunner til at bruken av dataspill oppleves som kjedelig for disse to elevene. Det kan være alt fra at elevene ikke er interessert i dataspill, at spillsjangeren ikke passet dem, eller at metoden ikke var god nok. Der en elev hadde svart at han satte pris på det rolige tempoet vi spilte i, var det andre elever som syntes det gikk for sakte, eller at det ikke gikk sakte nok. På den samme måten var det en elev som syntes jeg som lærer kunne vært enda mer informativ, slik at de ikke var nødt til å google seg fram til om faktaopplysningene stemte. Når det kom til selve metoden, kommenterte enkelte

⁹⁹ Spørreskjema 2

¹⁰⁰ ibid

¹⁰¹ ibid

elever at det var for mange involvert i diskusjonen. Dette mente de gjorde det vanskeligere å få noe ut av og delta i diskusjonen. Posisjoneringen i klasserommet gjorde det også vanskelig for enkelte elever å følge med på spillet generelt. Metoden vi brukte påvirket også tempoet vi spilte i, noe som kan forklare hvorfor det var delte meninger om det. Noen elever kommenterte også at det hadde vært bedre om de fikk spille spillet selv.

6.3.2 Elevenes opplevelse av økten i forhold til læringsmålene

Det neste jeg spurte om, var hvilken grad elevene mente økten oppfylte læringsmålene jeg hadde satt. Elevene rangerte opplevelsen sin fra «lite godt» til «veldig godt», eller en skala fra 1 til 5. Jeg ga også elevene muligheten til å gi en grunn til hvorfor de mente økten oppnådde læringsmålet eller ikke. En feilkilde til som bør nevnes, er at enkelte elever har svart ordrett det samme på alle spørsmålene som er åpen for kommentar, i tillegg til at de har gitt identisk score på spørsmålene. Det kan tyde på at det er en eller flere grupper som har gått sammen for å svare, kanskje for å komme seg gjennom skjemaet raskest mulig. Det gjør at jeg tar de svarene med en liten klype salt, ettersom de ikke virker helt genuine. I tillegg er det også verdt en tanke om elevene faktisk har forstått hva læringsmålene handler om. Noen av kommentarene om hvordan læringsmålene er oppfylt, avslører at elevene ikke alltid behersker målene i den graden de selv tenker. Noen elever valgte også å svare blankt på kommentarspørsmålene.

Statistikken og svarene for de ulike læringsmålene var som følger:

- **Kunne reflektere om hvordan folkegrupper med ulike ideologier reagerte på nazifiseringen av Tyskland**

En feilkilde jeg oppdaget i etterkant av at elevene besvarte skjemaet, var at alternativene «helt greit» og «godt» hadde byttet plass og stod på feil plass i skjemaet. Det gjør det litt vanskeligere å analysere med tanke på at elevene kan ha vurdert godt som et mer positivt svar, eller at de har tenkt det utgjør en middels vurdering i spørreskjemaet. Dersom jeg regner ut gjennomsnittet, kan jeg se at elevene vurderer det til karakteren 3,9 dersom godt utgjør poengsummen 3, og karakteren 4 dersom godt utgjør poengsummen 4.¹⁰² Det er

¹⁰² ibid

ikke en stor forskjell, og elevene mente i snitt at økten gjennomførte dette læringsmålet på en god måte.

Når det kom til de skriftlige kommentarene til hvorfor/hvorfor ikke økten klarte å nå undervisningsmålet, var svarene varierte. Fem elever svarte at de syntes de lærte mer om undervisningsmålet, samtidig som de ble underholdt. Alle de fem elevene som svarte dette, vurderte at læringsmålet ble oppnådd veldig godt.¹⁰³ To andre elever mente målet ble oppnådd gjennom refleksjonen og diskusjonen de hadde i grupper, og vurderte også målet som veldig godt oppnådd. En elev vurderte læringsmålet til veldig godt, ettersom de lærte mye om hvordan konservative ville reagert på nazifiseringen. På en annen side, var det en elev som ga en lavere poengsum, nettopp fordi motstandsgruppen vår i spillet endte opp med å inneholde nesten bare konservative. Eleven mente dette gjorde at de lærte mer om de konservatives holdning til nazismen i forhold til andre tankesettene. Andre bemerkelsesverdige kommentarer handlet om at enkelte elever følte de burde ha spilt litt mer for å klare å gjøre opp en tanke om dette undervisningsmålet, og ga derfor en lavere poengsum.

- **Kunne se sammenhenger mellom nazifiseringen i Tyskland og andre land, som f.eks. Norge**

Svarsnittet på dette læringsmålet var 3,2.¹⁰⁴ Etter malen til spørreskjemaet, utgjør dette at elevene i snitt syntes økten oppnådde dette læringsmålet helt greit. Dette var læringsmålet som hadde den laveste summen. Jeg tror det hovedsakelig skyldtes at jeg ikke eksplisitt ga dem sammenhengen mellom nazifiseringen i Tyskland og Norge. Jeg valgte å ikke gjøre dette siden motstandsbevegelsen i Norge er et tema de kommer til å gå grundig inn på senere.

Noen bemerkelsesverdige kommentarer kom blant annet fra femmergjengen fra forrige spørsmål. De mente dette målet ble oppnådd veldig godt siden det kunne sees i spillet, og at situasjonene kunne sees foran seg, istedenfor å bare lese.¹⁰⁵ Det er en artig kommentar med tanke på at spillet ikke konkret viser noen sammenhenger mellom tysk og norsk

¹⁰³ *ibid*

¹⁰⁴ *ibid*

¹⁰⁵ *ibid*

motstandsbevegelse. Da jeg presenterte dette målet til klassene, la jeg stor vekt på at de måtte ha dette i bakhodet når de kom til temaet «Norge under andre verdenskrig». Da kunne de selv bruke det vi hadde sett på i denne økten til å skape sammenhenger mellom de to motstandsbevegelsene, og forstå hvorfor en slik reaksjon oppstod. Majoriteten av de andre kommentarene handlet også om dette, da flere elever var usikre på om de kunne se sammenhenger siden vi bare satte søkelys på Tyskland i økten vår. Dette tyder på at jeg kanskje burde ha vært tydeligere da jeg presenterte kompetansemålet, eller kanskje forandret formuleringen slik at det ble tydeligere at det var ment også for fremtidige økter. Igjen kan vi stille spørsmålet om de har forstått målet på en måte som gjør at de kan se denne sammenhengen. Elever som kommenterte at de hadde tidligere kunnskap om Norge under andre verdenskrig, ga en litt høyere score. De resterende kommentarene handlet stort sett om at den begrensede spilletiden gjorde det vanskelig å kunne gjøre seg opp en mening om læringsmålet.

- **Kunne reflektere over den tyske motstandsbevegelsens fremstilling i dataspillet på en kritisk og selvstendig måte**

Av alle læringsmålene fikk dette best respons. Av alle læringsmålene vi har satt, er dette kanskje det som krever mest forkunnskap for å beherske. Elevene kan vurdert dette målet veldig høyt ettersom vi brukte mye tid på det, men om de faktisk har skjønt hva det innebærer er vanskeligere å si. Gjennomsnittet av svarene ga karakteren 4,56, noe som tilsvarer at de fleste av elevene mente opplegget dekket dette læringsmålet veldig godt. ¹⁰⁶

Her var femmergjengen tilbake med full score og positiv kommentar. Denne gangen syntes de økten oppnådde læringsmålet, siden de kunne relatere påstanden til en situasjon. ¹⁰⁷ De fleste kommentarene mente at dette undervisningsmålet var veldig godt oppnådd, siden vi hele tiden var kritisk til det vi observerte og søkte opp faktaopplysninger i spillet. Noen kommentarer nevnte også hvordan de syntes det var positivt at vi tok opp punkter ved spillet som elevene kunne være kritiske til, og at jeg hele tiden hjalp og oppfordret dem til å stille kritiske spørsmål. Det var få kritiske tilbakemeldinger på dette læringsmålet, med unntak av en elev som skrev at han/hun ikke tenkte så mye over fremstillingen.

¹⁰⁶ *ibid*

¹⁰⁷ *ibid*

- Kunne behandle og bearbeide en digital kilde

Dette læringsmålet fikk også god respons. Gjennomsnittet av svarene ga karakteren 4,1.¹⁰⁸ Dette tilsvarte at elevene mente økten oppfylte dette læringsmålet godt. Noe som kunne vært spennende å se videre hadde vært hvordan de oppfattet dataspill som kilder i fremtidige økter. Hadde de vært kritiske eller hadde de stolt blindt på det? Dette hadde også gitt oss et innsyn i hvor godt de faktisk hadde oppnådd læringsmålet.

På dette spørsmålet valgte ti elever å svare blankt. Samtidig var femmerbanden tilbake med full score og kommentaren «Man lærer å bruke nye kilder, og det er en meget morsom måte å lære på». ¹⁰⁹ To andre elever kommenterte at det var bra at vi gjorde det i felleskap ovenfor individuelt. Det er litt interessant i forhold til at flere elever tidligere påpekte at de heller ville foretrukket å spille individuelt framfor i felleskap. Andre elever kommenterte at de syntes det var gøy å få prøve seg på å behandle en digital kilde. De andre svarene knyttet seg opp mot det som ble svart på det forrige spørsmålet, noe som kanskje er en god ting med tanke på at de ser sammenheng mellom å reflektere og kritisere innholdet i spillet med hvordan man behandler og bearbeider digitale kilder.

6.3.3 Elevene om hva de selv mener de har lært

På slutten av spørreskjemaet ga jeg elevene mulighet til å skrive hva de følte de hadde lært med egne ord. Grunnen til dette er at jeg ville at elevene skulle fortelle med egne ord hva de faktisk fikk ut av økten. På denne måten kunne jeg se om økten i det hele tatt bidro med et positivt læringsutbytte, og om det til og med kanskje bidro til å styrke elevene på områder jeg ikke selv hadde regnet med. Mesteparten av elevene som deltok på spørreundersøkelsen besvarte dette spørsmålet, og bare fire elever lot feltet stå blankt.

Svaret som dukket opp oftest blant kommentarene, var at elevene hadde lært om den tyske motstandsbevegelsen. ¹¹⁰ Ettersom tysk motstandsbevegelse var temaet vårt, regnet jeg med at dette svaret kom til å dukke opp, men det var likevel noe med det som bekymret meg. Formålet med økten var å bruke dataspillet til å se en illustrert fremstilling om hvordan tysk motstandsbevegelse **kunne** ha vært. Når denne delen mangler i kommentarene, blir jeg litt

¹⁰⁸ ibid

¹⁰⁹ ibid

¹¹⁰ ibid

bekymret for at enkelte elever har oppfattet innholdet i spillet som helt faktisk. En av kommentarene om dette som skilte seg litt ut for meg var «Har lært om den tyske motstandsbevegelsen, at konservative også var med i motstandsbevegelsen». ¹¹¹ Da vi spilte spillet i den andre klassen, endte vi opp med en motstandsgruppe som hovedsakelig bestod av konservative medlemmer. Jeg tolket derfor denne kommentaren på to måter. Enten trodde eleven nå at den tyske motstandsbevegelsen bestod hovedsakelig av konservative, eller så kunne ikke eleven se for seg at konservative kunne vært med i en motstandsgruppe og ble overrasket av det da det skjedde i spillet. Likevel mangler det viktige stikkordet **kunne**. Et av de viktigste områdene når det kommer til kildekritikk og behandling av kilder, er å vite at det du ser er en framstilling. For alt vi vet var det ikke konservative medlemmer i den tyske motstandsbevegelsen i det hele tatt. Vi kan fremdeles bruke den hypotetiske situasjonen til å tenke oss til hvorfor konservative kanskje kunne vært med i den. Jeg får bare håpe at det var dette elevene mente da de skrev at de hadde lært om den tyske motstandsbevegelsen.

Et stikkord som også dukket opp ofte blant kommentarene var kildekritikk. ¹¹² Dette viser at noen av elevene føler de har lært mer om det jeg så på som øktens hovedhensikt. Jeg tolker det også som at elevene har skjønnet at det som foregikk i spillet, ikke var helt faktisk. En elev kommenterte at han/hun følte han/hun fikk et innblikk fra den tyske motstandsbevegelsens perspektiv, og hvor farlige vanlige handlinger i dagens samfunn kunne være. ¹¹³ Dette var fint med tanke på at eleven viste at han/hun kunne se faren slike handlinger som vi fant i spillet kunne risikere, uten å si at det nødvendigvis ikke var disse handlingene som ble utført i virkeligheten.

Andre kommentarer nevnte at de syntes de lærte mer om hendelsesforløpet i mellomkrigstiden i Tyskland. Det var noe jeg ikke egentlig vektla noe særlig, men jeg kan forstå at informasjonen i spillet kan ha bidratt til dette. Siden elevene selv googlet om denne informasjonen var riktig, fikk de også bekreftelse på rekkefølgen ting skjedde i. Noen elever følte at det bidro til å styrke kunnskapen deres i ulike ideologier og ismer. Dette var noe jeg håpet elevene skulle få mer kunnskap om, og som var bakgrunnen for det første læringsmålet

¹¹¹ *ibid*

¹¹² *ibid*

¹¹³ *ibid*

jeg hadde satt opp. Et morsomt stikkord som ble nevnt var «historie». ¹¹⁴ Det er i det minste godt å vite at eleven følte han/hun lærte det riktige faget.

6.4 Gjennomgang av dybdeintervjuene

For å få et bedre innblikk i hvordan elevene opplevde bruken av dataspill i historiefaget, intervjuet jeg fire elever. En gutt og en jente fra hver av klassene. Elevene som ble utvalgt til intervju, var de eneste som meldte seg frivillig, noe som gjorde at utvalget ikke ble så tilfeldig som jeg først hadde håpet på. Elevenes forhold til dataspill og historiefaget fra før var varierende, der noen hadde mye erfaring med dataspill mens andre hadde lite. For å holde orden på hvem som sier hva i dette kapitlet, kommer jeg til å bruke referansene jente 1 og gutt 1 for elevene jeg intervjuet fra den første økten, og jente 2 og gutt 2 for elevene fra den andre økten.

Intervjuene ble utført rett etter øktene, slik at inntrykket skulle være så ferskt som mulig. På grunn av tidspress, måtte jeg intervjuere elevene sammen istedenfor individuelt, som jeg egentlig hadde sett for meg. Intervjuene måtte også foregå raskt, ettersom både jeg og elevene hadde begrenset med tid før den neste timen startet. Det andre intervjuet foregikk i en lengre pause, noe som gjorde at jeg hadde litt mer tid til å utføre det. En ulempe jeg merket med å intervjuere to elever på en gang, var at det ofte var en elev som dominerte samtalen. Dette førte ofte til at den andre eleven ikke kom til med like gode svar, og i verste fall ikke fikk svart på spørsmålet i det hele tatt. Noen ganger svarte den dominerende eleven veldig grundig på spørsmålet, noe som førte til at den andre eleven ikke tilføyet så mye, da eleven kun sa seg enig i det den andre eleven sa. Dersom jeg hadde hatt mer tid til å utføre intervjuene, ville jeg hatt individuelle samtaler slik at elevene fikk stå hundre prosent på egne bein da de svarte.

6.4.1 Elevenes tidligere assosiasjoner til dataspill og tanker om bruk av dataspill i undervisning

Det første jeg ville vite var hvilke assosiasjoner elever først og fremst fikk når de tenkte på dataspill. Dette var for å kartlegge hvilke tanker elevene hadde om mediet fra før, for å sammenligne det med tankene deres om bruk av dataspill i undervisningen. Slik jeg forstod

¹¹⁴ ibid

det, hadde ikke elevene fra den første klassen noen spesiell interesse for dataspill på fritiden, mens elevene fra den andre klassen hadde stor interesse.

Da jeg stilte spørsmålet til elevene i den første klassen, fortalte den ene eleven at han først og fremst tenkte på skytespill og å sitte og game sammen med venner over nett.¹¹⁵ Den andre eleven sa hun stort sett assosierte det med bilspill, siden hun var overinteressert i biler selv.¹¹⁶ Da jeg stilte spørsmålet til elevene i den andre klassen, svarte jenten mye det samme som gutten i den første klassen. Hun tenkte stort sett på skytespill og sitte oppe til langt på kveld og game.¹¹⁷ Gutten svarte at han først og fremst tenkte «blackjack klokken 4 med gutta».¹¹⁸ Begge la til at de også assosierte dataspill med sosialisering og moro. Da jeg spurte om hva de tenkte da de fikk vite at de skulle bruke dataspill i historieøkten, svarte jenten at hun var litt skeptisk i starten siden hun egentlig ikke var fan av dataspill i det hele tatt, i tillegg til at hun slet med å holde roen.¹¹⁹ Gutten hadde vært mer optimistisk, ettersom han tenkte at det ville være gøyere enn vanlig undervisning, og at det ville være noe annet. Samtidig tenkte han at det kom til å være lettere å tilegne seg kunnskap gjennom dataspill sammenlignet med å lese i en bok.¹²⁰ Da jeg stilte elevene i den andre klassen dette spørsmålet, svarte jenten at hun tenkte dette kom til å bli et kjedelig spill.¹²¹ Gutten svarte at han hadde stor tiltro til dataspill i undervisning, ettersom han tidligere hadde brukt spillet Minecraft til å lære om volum.¹²² Han sa også at han prøvde selv å tenke seg til hvilken måte vi kom til å bruke dataspill på. Jeg fulgte opp med et spørsmål om spillet stod i forhold til det han hadde sett for seg. Han svarte at det var annerledes enn det han hadde tenkt, men at han syntes det fungerte.¹²³

6.4.2 Hvordan opplevde elevene bruken av dataspill i klasserommet?

Den neste delen av intervjuene handlet om hvordan elevene opplevde bruken av dataspill i økten de hadde hatt. Jeg lurte på hvordan opplevelsen hadde stått til de forventningene elevene hadde før økten, samt i hvilken grad de følte opplevelsen var lærerik.

¹¹⁵ Gutt 1, intervju, 19.01.21

¹¹⁶ Jente 1, intervju, 19.01.21

¹¹⁷ Jente 2, intervju, 19.01.21

¹¹⁸ Gutt 2, intervju, 19.01.21

¹¹⁹ Jente 1, intervju, 19.01.21

¹²⁰ Gutt 1, intervju, 19.01.21

¹²¹ Jente 2, intervju, 19.01.21

¹²² Gutt 2, intervju, 19.01.21

¹²³ Ibid

Da jeg spurte elevene i den første klassen om hvordan de opplevde bruken av dataspill i undervisningsøkten, svarte jenten at hun synes det var greit. Hun sa at det var mye informasjon som hun ellers ville brukt veldig lang tid på å få med seg, men det at jeg kunne veilede elevene gjennom den, gjorde det greit. Hun sa også at hun syntes det var veldig greit at vi spilte det i felleskap, ettersom hun mente at dersom de spilte det individuelt, ville hun ikke klart å få med seg noe. Ikke nødvendigvis på grunn selve informasjonen i spillet, men fordi spillet var på engelsk. ¹²⁴ Gutten svarte at det var fint og at han lærte mye. Han syntes også det var fint at spillet hadde så mye informasjon. Når det kom til måten vi spilte på, syntes han det var fint at vi startet spillet i felleskap, men at de kanskje kunne fått prøvd seg individuelt etter de var blitt introdusert til spillet. ¹²⁵ Da jeg stilte det samme spørsmålet i den andre klassen, svarte jenten at hun opplevde det tilsvarende til de forventningene hun hadde. Grunnen til dette var at det var en type spill hun ikke ville ha spilt ellers, og at mange av de valgene som ble tatt i klassen, ikke stod i stil med måten hun ville spilt spillet selv. Hun syntes også at spillet hadde fungert bedre i mindre grupper, framfor å spille med hele klassen slik vi gjorde. Hun begrunnet dette med at det hadde vært lettere å få frem forskjellige synspunkt, samtidig som klassen kunne fått forskjellige resultater i spillet. Dette kunne vært morsomt å sammenligne og diskutere med de andre gruppene i klassen. ¹²⁶ Gutten i den andre klassen svarte at spillet heller ikke var som han forventet, men at det funket. Noe han påpekte som han syntes var bra, var all den historisk korrekte informasjonen som var i spillet. Han påpekte at han syntes tempoet ble litt lavt når hele klassen skulle få med seg det som skjedde. Han tenkte også at det hadde vært bedre å dele klassen opp i mindre spillegrupper, slik at vi kunne kommet lengre i spillet. ¹²⁷ Da jeg spurte elevene i den andre klassen om læringsopplevelsen de hadde i økten, svarte jenten at hun ikke nødvendigvis husket så mye konkrete fakta i form av datoene og den ekte historien som ble presentert i spillet, men at hun fikk et innblikk i hvordan det kunne ha vært å leve i Tyskland i mellomkrigstiden. ¹²⁸ Gutten svarte at han følte læringsutbyttet var litt lavt på grunn av tempoet og typen spill, men at han lærte noe. ¹²⁹

¹²⁴ Jente 1, intervju, 19.01.21

¹²⁵ Gutt 1, intervju, 19.01.21

¹²⁶ Jente 2, intervju, 19.01.21

¹²⁷ Gutt 2, intervju, 19.01.21

¹²⁸ Jente 2, intervju, 19.01.21

¹²⁹ Gutt 2, intervju, 19.01.21

6.4.3 Elevene om faktorer som bidrar til læring ved bruk av dataspill i historiefaget

De neste spørsmålene jeg stilte, handlet om hvordan ulike faktorer kunne påvirke læringsopplevelsen ved bruk av dataspill i historiefaget. Med disse spørsmålene håpet jeg å avdekke om elever med et spesielt forhold til dataspill ville kunne få mer ut av opplegget, eller om elever som generelt var mer interessert i historie hadde en fordel.

Jeg begynte med å stille spørsmål om det å ha tidligere erfaring med dataspill var en fordel når det kom til hva elevene fikk ut av økten. Da jeg stilte spørsmålet i den første klassen, svarte jenten både ja og nei. Hun tenkte at de med tidligere erfaring med dataspill stort sett var vant til spill med mye action, og at dette da ble mye det motsatte. Dette spillet krevde mye mer lesing for å komme fram til hvordan du ville gjøre ting.¹³⁰ Gutten i den første klassen var også enig i dette, der kanskje ikke alle som var interesserte i spill hadde så mye erfaring med strategispill.¹³¹ Da jeg stilte det samme spørsmålet i den andre klassen, svarte jenten at det var en fordel, med tanke på at de kunne tenke mer langsiktig på hvordan valgene som ble tatt i spillet kunne påvirke handlingene senere. Generelt sett mente hun at elever med interesse for dataspill ville fått mer ut av det, på samme måte som elever med interesse for matte ville få mer ut av fysikkundervisning.¹³² Gutten var også enig i dette, og brukte et eksempel fra da vi spilte for å illustrere det.

Det neste jeg spurte om, var om elever med større interesse for historie hadde en fordel når det kom til læringsutbytte i denne økten. Da jeg stilte spørsmålet i den første klassen, svarte begge elevene umiddelbart ja. Jenten utdypet svaret med at de var mer inni det som skjedde i historietimene, og syntes det var spennende.¹³³ Jeg fulgte opp spørsmålet med å spørre de to elevene om de selv likte historiefaget, der gutten svarte at han var glad i faget og syntes å lære om det som hadde skjedd før var spennende.¹³⁴ Jenten svarte at hun ikke var så veldig interessert i historiefaget, men at hun likevel fikk noe ut av opplegget. I den andre klassen begynte jeg med å spørre om hva elevene jeg intervjuet tenkte om historiefaget. Jenten svarte at det kom veldig an på både undervisningsmetoden og temaet de lærte om, siden det

¹³⁰ Jente 1, intervju, 19.01.21

¹³¹ Gutt 2, intervju, 19.01.21

¹³² Jente 2, intervju, 19.01.21

¹³³ Jente 1, intervju, 19.01.21

¹³⁴ Gutt 1, intervju, 19.01.21

var enkelte temaer hun var mer interessert i. ¹³⁵ Da jeg spurte litt videre om hun tenkte interesse i historiefaget var en fordel for denne økten, svarte hun at det ikke nødvendigvis var det, og at elever kanskje ville følge med siden det var noe nytt. Hun mente at det kunne være en gylden mulighet for elever dersom de hatet historiefaget, men elsket dataspill. ¹³⁶ Gutten svarte at det kan være en fordel ettersom de som er dataspillinteresserte kan ta til seg informasjon på en annen måte, der de vil bruke informasjonen for å vinne i spillet uten at de tenker over det. ¹³⁷

6.4.4 Elevene om dataspills kvaliteter og muligheter i historiefaget

Etter jeg hadde fått et bilde av elevenes opplevelse av økten, stilte jeg spørsmål til hvilke særegne kvaliteter som dataspill muligens kunne tilføre historiefaget. Jeg stilte dette spørsmålet først og fremst for å høre om elevene mente dette hadde noe for seg i historiefaget i det hele tatt. Samtidig kunne det kanskje gi meg et innblikk i hvordan elevene selv ville benyttet seg av det dersom de fikk strukturere opplegget. Å få et innblikk i dette kan være nyttig for meg som lærer, dersom jeg skal bruke mer dataspill i historiefaget i fremtiden. Jeg var også interessert i hvordan dataspill målte opp mot læreplanens visjon om å bruke digitale verktøy som et verktøy for å trene elevene i kildekritikk, og hvilke muligheter dataspill hadde på dette området. ¹³⁸

Da jeg stilte spørsmålet til den første klassen, svarte jenten at hun mente man kan lære mye av dataspill, og sammenlignet det med måten folk som ser på historiske serier og dokumentarer ofte kan mer enn det de tenker over selv. Hun mente at dataspill hadde sin nytte dersom det kunne tilføye de samme kvalitetene. ¹³⁹ Gutten i den første klassen sa seg enig i dette. Da jeg stilte dette spørsmålet i den andre klassen, svarte gutten at det var godt å kunne vise til praktiske eksempler. Han ga et eksempel utfra økten vi hadde, og sa at de stadig fikk høre om de større hendelsene til motstandsbevegelser, men at spillet ga et dypere innblikk i de generelle handlingene og stemningen i det dagligdagse. ¹⁴⁰ Jenten i klassen

¹³⁵ Jente 2, intervju, 19.01.21

¹³⁶ ibid

¹³⁷ Gutt 2, intervju, 19.01.21

¹³⁸ Utdanningsdirektoratet 2019: 3

¹³⁹ Jente 1, intervju, 19.01.21

¹⁴⁰ Gutt 2 intervju, 19.01.21

støttet også dette, og de syns begge at det hjalp å ha de visuelle knappene for å få et innblikk i det som skjedde.

Det neste jeg spurte om var bruken av dataspill for å oppfylle LK20s punkt om å bruke digitale verktøy for trening i kildekritikk. Noe jeg bør nevne er at LK20 enda ikke var tatt i bruk på skolen jeg var på, så elevene hadde ikke noe kjennskap til det som stod i den. I den første klassen svarte jenten ja, med tanke på at du måtte stille flere kritiske spørsmål til dataspill som en korrekt kilde. Videre svarte hun at hun ville ha kildekritikk mer i bakhodet dersom hun skulle spille historiske dataspill i fremtiden.¹⁴¹ Gutten sa seg enig i dette. Gutten i den andre klassen svarte at dersom han hadde spilt på egenhånd og lest informasjonen som spillet oppga, ville han ikke nølt med å tro på det.¹⁴² Jenten sa seg også enig og kommenterte at hun ikke ville sjekket det opp. Jeg gravde litt mer og spurte om de hadde et kritisk blikk til dataspillet vi spilte, og da svarte begge to at de ikke spilte med et spesielt kritisk syn. Jenten svarte at dette var fordi hun hadde såpass tiltro til meg som lærer, at hun ikke tvilte på at den informasjonen jeg ga var korrekt.¹⁴³ Gutten svarte at han ikke var noe spesielt kritisk til det, siden informasjonen som ble presentert så veldig riktig ut.¹⁴⁴ Han erkjente selv at det ikke var en god tankegang, noe som tydet på at han kanskje ville ha hatt det i bakhodet ved fremtidige anledninger. Jeg stilte til slutt et spørsmål om det hadde vært bedre dersom jeg hadde brukt et spill som inneholdt mye feilinformasjon. Jenten mente det kanskje kunne vært bedre, mens gutten mente det ville gjort mer skade enn godt.

6.4.5 Elevene om dataspills fremtid i historiefaget

Det siste jeg ville spørre elevene om, var om de kunne tenke seg å bruke dataspill i historiefaget i fremtiden. Jeg ba også elevene om å begrunne og utdype svaret sitt. Jeg stilte dette spørsmålet for å få et inntrykk om hvordan denne økten hadde påvirket elevenes tanker om bruk av dataspill i historieundervisning i fremtiden.

Da jeg stilte spørsmålet i den første klassen, svarte jenten at hun trodde det kom til å bli brukt i flere fag i fremtiden. Hun tenkte dette siden gamingmiljøet er stadig voksende, og at det er flere som spiller. Hun tenkte også at det egnet seg som en bra metode for læring for elever

¹⁴¹ Jente 1, intervju, 19.01.21

¹⁴² Gutt 2, intervju, 19.01.21

¹⁴³ Jente 2, intervju, 19.01.21

¹⁴⁴ Gutt 2, intervju, 19.01.21

som ikke er så skoleflinke og sliter med konsentrasjon i normal undervisning.¹⁴⁵ Gutten svarte at utfra det vi hadde gjort i undervisningsøkten, syntes han ikke dataspill var noe dumt å fortsette med i historiefaget.¹⁴⁶ I den andre klassen svarte jenten at det var avhengig av spillet som ble brukt. Hun mente at dersom spillet skulle være et nyttig undervisningsverktøy, måtte det klare å fange alle elevers oppmerksomhet, noe som var vanskelig i en klasse med 30 elever med forskjellige preferanser.¹⁴⁷ Gutten i klassen rakk dessverre ikke å svare på dette spørsmålet før de måtte dra videre til den neste undervisningsøkten, men utfra tidligere svar virket han veldig åpen for å fortsette å bruke dataspill i historiefaget.

6.4 Sammendrag

I dette kapittelet har vi gått gjennom utførelsen og elevresponsen på øktene vi hadde. For å gjøre dette, har vi gått over vår opplevelse av øktene som lærer, og svarene vi har fått på både spørreskjemaene og elevintervjuene. Da vi gikk gjennom øktenes hendelsesforløp, tok jeg opp enkelte detaljer som jeg spesielt la merke til mens jeg underviste. Den viktigste var kanskje hvordan økten forandret seg etter hvor aktiv klassene var. Den første klassen var svært aktiv, noe som skapte en mye bedre flyt og gjorde det å undervise til et mye mindre tiltak. Den andre klassen var mye mer passiv, som gjorde det mer krevende å få respons, som igjen gikk utover flyten.

I spørreskjemaene fant jeg ut at elevene syntes opplevelsen ved bruk av dataspill i historietimen har vært gjennomsnittlig bra. Ingen elever svarte at de hadde en direkte dårlig opplevelse, men det var heller ingen elever som ga inntrykk for at timen var noe særlig bedre enn andre undervisningsmetoder. Stikkordene som gjentok seg oftest når det kom til hvorfor elevene likte økten var at det var gøy, og at det var noe nytt. Spørreskjemaet ga også noen kritikker, og disse kritikkene handlet for det meste om metoden jeg brukte. Når det kom til hva elevene hadde lært, var det blandet i hvor stor grad elevene følte de gitte læringsmålene var oppnådd. Da elevene selv fikk sette ord på det de hadde lært, var det som dukket opp oftest at de hadde lært om hvordan den tyske motstandsbevegelsen var. Dette var litt

¹⁴⁵ Jente 1, intervju, 19.01.21

¹⁴⁶ Gutt 1, intervju, 19.01.21

¹⁴⁷ Jente 2, intervju, 19.01.21

bekymringsverdig med tanke på at det de så i dataspillet, kun var en tolkning og ikke en faktisk fremstilling av bevegelsen slik den egentlig var.

Det neste vi gikk gjennom var elevintervjuene. Her stilte vi mange tilsvarende spørsmål som i spørreskjemaet, men med muligheten til å komme dypere inn på temaene. Vi stilte også spørsmål om elevenes tidligere erfaringer med både dataspill og historiefaget, og om dette påvirket deres opplevelse av økten. Elevene hadde svært varierte erfaringer, og mente dette var med å påvirke opplevelsen til en viss grad. Elevene var optimistiske til bruk av dataspill i historiefaget i fremtiden, men bare hvis det ble gjennomført på en god måte.

7 Refleksjoner og analyse av øktene

Nå som jeg har gått gjennom hvordan øktene opplevdes utfra mine egne observasjoner som lærer, samt elevenes perspektiv, skal jeg vurdere og analysere de. Som jeg nevnte i kapittel 5, har jeg tatt et løst utgangspunkt i Robert Stakes modell for å gjøre dette. Det innebærer også at jeg vurderer øktene utfra de samme kriteriene jeg gjorde da jeg vurderte de første gang.¹⁴⁸ Jeg kommer igjen til å gå over de seks underpunktene i den didaktiske relasjonsmodellen, denne gangen for å gå over hvordan øktene utspilte seg i forhold til forventningene mine.

Som jeg var inne på i kapittel 3 og 5, er det viktig å ha i bakhodet at det jeg reflekterer over er elevenes subjektive oppfatning av deres egen opplevelse og læring. Det er dessverre ingen måte for meg å følge opp dette på en objektiv måte for å registrere hva de faktisk har lært. Dersom det hadde latt seg gjøre med tanke på hverdagen og situasjonen vi lever i, hadde det beste selvsagt vært å gjennomføre en vurdering i form av en prøvesituasjon. På den måten kunne jeg fått en objektiv måte å bekrefte eller avkrefte elevenes subjektive meninger. Samtidig har jeg ikke den fordelene at jeg får ha klassene på lengre sikt, noe som gjør at jeg ikke får fulgt med på klassenes utvikling. Det jeg sitter igjen med som utgjør utgangspunktet for refleksjonen, er hvordan elevenes tilbakemeldinger samsvarer med det jeg selv så i klassen. Det er nok til å gi noen interessante vinklinger og ideer, men dersom en slik undersøkelse skulle blitt utført igjen en gang i fremtiden, vil jeg definitivt anbefale å finne en måte å vurdere elevenes kunnskap på en objektiv måte.

7.1 Refleksjoner rundt spørreskjemaene og elevintervjuene

Som nevnt tidligere, er informasjonen jeg har samlet elevenes egne oppfatninger om opplevelser og læringsutbytte. Jeg kan derfor ikke påpeke noen konkrete data og tall på økt læringsutbytte. Refleksjonen vår kommer derfor til å basere seg på tolkning og sammenligning av opplevelsen utfra de to perspektivene. For å skape et så komplett bilde som mulig, kommer jeg aktivt til å sammenligne data fra spørreskjemaet og dybdeintervjuet med mine egne observasjoner fra da jeg hadde økten.

¹⁴⁸ Bjørndahl 2015: 23

Læreforutsetninger

Da jeg så gjennom svarene på spørreskjemaene før økten i kapittel 5, kunne jeg se at det var få i klassen som hadde noe særlig erfaring med dataspill privat eller i undervisningssammenheng. Etter å ha hatt klassene i to undervisningsøkter, vil jeg si at det stemte veldig overens med det de svarte på spørreskjemaet. Da jeg utførte økten i praksis, syntes jeg ikke den manglede erfaringen med dataspill spilte så stor rolle. Siden kontinuerlig spilte i lag, var det lett å navigere elevene gjennom spillets mekanikker og dilemmaer. Jeg merket også at kunnskapsnivået i klassene var på det nivået som hadde kommet fram i spørreskjemaene, da elevene kunne svare aktivt på spørsmålene jeg stilte. Dette bidro også til å opprettholde flyten i spillingen.

Aktivitetsnivået til klassene stemte også veldig godt overens med kontaktlærerens beskrivelse. Jeg opplevde at idrettsklassen var mer engasjert og med på det som skjedde. Den gode dynamikken i gruppen gjorde at elevene i klassen ikke var redde for å svare på spørsmål som ble stilt. Studiespesialiseringsklassen var mer reservert. Når det kom til å svare på spørsmål, var denne klassen mer nølende. Jeg opplevde at kunnskapsnivået var bra da elevene svarte, men det var vanskelig å få det ut av klassen. Det er mange faktorer jeg ser for meg kan ha påvirket dette. Fra klassens side føles det kanskje litt mindre sikkert å svare i en stor klasse der ikke alle kjenner hverandre like godt. Det kan også være et resultat fra klassens begrensede erfaring med bruk av dataspill i historiefaget, eller klassens forhold til historiefaget fra tidligere. Fra min side kan det skyldes selve strukturen på opplegget og min egen gjennomføring av det.

Til tross for dette, merket jeg ikke at mangel på erfaring med dataspill var en hindring for gjennomførelsen av opplegget. To av de tre elevene som spilte hadde veldig lite erfaring, men likevel klarte de å navigere seg gjennom spillet med relativt lite veiledning fra meg.

Arbeidsmetode

Metodevalget mitt var helklassespilling, der alle spiller et eksemplar av spillet sammen på tavlen.¹⁴⁹ Dette funket veldig bra på mange måter, men svakhetene med metoden kom tydelig fram i den andre økten, da jeg hadde en stor klasse i et veldig stort klasserom. Noen av

¹⁴⁹ Skaug, Staaby, Nøsen & Husøy 2020: 155

utfordringene jeg opplevde med denne metoden er veldig spesifikt til koronasituasjonen vi befinner oss i skrivende stund. Siden elevene satt en meter fra hverandre, var det vanskeligere for dem å få til diskusjoner, selv da jeg ga dem firergrupper å diskutere sammen med. I den første og mindre klassen, var ikke dette en altfor stor utfordring, men i den andre ble det mye tydeligere. Den andre utfordringen jeg støtet på var at antallet spillere som var med å påvirke spillets valg, gjorde at enkelte av elevene mistet sin innlevelse i spillet. Immersjon er elevenes evne til å investere seg i den virtuelle verdenen som blir presentert i spillet gjennom interaktive handlinger.¹⁵⁰ På den måten kan hver enkelt spiller skape sin egen fortelling gjennom sine handlinger. Når handlingene som ble utført på tavlen ikke tilsvarte det enkelte elever selv ville gjort, ble det ikke like lett å leve seg inn i det. En måte dette kunne vært løst på, er å la elevene spille selv i mindre grupper. Jeg tror at dersom utfordringene rundt distribuering av spill i klasserommet hadde vært løst, hadde det vært en bedre måte å utføre opplegget vårt. Da kunne vi også delt våre erfaringer med hverandre på slutten av økten og diskutert hvorfor det gikk som det gikk med de ulike gruppene.

Det neste jeg kunne gjort annerledes, var organiseringen av klassen i forhold til spillet. I øktene jeg hadde, valgte jeg å få klassene til å diskutere valgene i sin helhet basert på egne meninger. Dette fungerte veldig bra, da mange elever drøftet sine meninger sammen og kom med gode og reflekterte svar til hvorfor en handling burde utføres. Noe jeg kunne prøvd, som kanskje hadde gjort elevene enda mer engasjert, hadde vært å opprette elevgrupper med spesifikke roller. For eksempel kunne en gruppe av klassen fått rollen som kommunister, der de måtte argumentere for de valgene som fulgte kommunismens verdier og prinsipper. En annen gruppe kunne vært sosialdemokrater som argumenterte for sitt. Dette kunne ført til mange gode diskusjoner blant elevene der de hadde måtte argumentere for meninger og handlinger de ikke nødvendigvis støtter selv. Eleven som spilte spillet kunne hatt rollen som «lederen» for motstandsbevegelsen, og hatt det endelige ordet når det kom til hvilke handlinger som hadde blitt utført.

Som jeg nevnte tidligere, hadde det kanskje vært bedre å la elevene spille i mindre grupper. Utfra responsen virket det som om det var en del elever som også mente det samme. Noen grunner til denne meningen som ofte går igjen, er tempo og elevenes interaksjon og

¹⁵⁰ Ibid: 15

immersjon i spillet. Det som menes med tempo, er at enkelte elever mente tempoet vi spilte i var for tregt eller for raskt. Dette var en svakhet jeg ikke først hadde sett for meg da jeg valgte helklassespilling som metode, men som viser seg å være en viktig faktor. Dersom jeg skulle optimalisere opplegget for tempo, måtte jeg ha latt elevene spille hver for seg eller i små grupper. Dersom jeg ser vekk fra de logistiske og teknologiske utfordringene dette hadde medført, er det fremdeles noen utfordringer. Den største faktoren for at dataspillet fungerte som et læringsverktøy, mer enn underholdningsmiddel, var å ha en lærer til å styre skuten. Uten en lærer til å aktivt guide og minne dem på hva de skal se etter mens de spiller, mister spillet formålet sitt. Dersom elevene skulle spilt individuelt eller i små grupper, hadde det blitt vanskelig å lede dem gjennom det. Samtidig går det at jeg skal lede timen utover elevenes immersjon. Når en stadig avbryter spillet for å stille spørsmål til det vi ser, ødelegges flyten i spillet, som igjen bidrar til at elevenes immersjon med spillet blir ødelagt. Nå er ikke poenget med å spille at elevene skal spille for å oppleve en underholdende historie, men kanskje det holder elevene mer interesserte dersom immersjonen opprettholdes.

Rammefaktorer

En av mine største bekymringer da jeg planlagte økten, var tidsbruk. I *Spillpedagogikk* anbefaler de å bruke dataspill over flere undervisningsøkter.¹⁵¹ Siden jeg bare hadde en 90 minutters økt til disposisjon, måtte jeg presse veldig mye inn i de 90 minuttene. Først måtte jeg sette konteksten slik at elevene visste nøyaktig hvorfor de spilte spillet, før jeg deretter måtte vise tydelig hvordan spillet skulle tjene formålet jeg ønsket. Samtidig måtte jeg ha litt tid til å oppsummere det vi hadde gått gjennom på en måte som skapte god flyt i timen. Til slutt, og kanskje mest viktig, trengte vi tid til å spille. Jeg tok utgangspunkt i den røffe disposisjonen jeg lagde i kapittel 4, men i klasserommet kan alt skje. Tross det smale tidsrommet, klarte jeg å holde meg noenlunde til tidsbruket jeg hadde sett for meg, da det var få distraksjoner som halte ut tiden. Tidstyver som det tekniske, bråk i klassen og oppstart av timene tok minimalt med tid vekk fra det som faktisk var planlagt, noe som gjorde at timene hadde en veldig god flyt. I den andre økten kom vi til og med lenger ut i spillet enn det jeg hadde sett for meg, men måten spillet er lagt opp på, gjør at dette ikke var noe problem. Jeg kan se for meg at et opplegg som dette kan være spesielt sårbart med tanke på tidstyver.

¹⁵¹ Ibid

Derfor er det veldig viktig å være godt forberedt før en slik økt, noe jeg i dette tilfellet var. Jeg hadde med meg en ekstra pc i tilfelle den jeg vanligvis brukte skulle streike. I tillegg var jeg forberedt på å spille spillet selv, dersom ingen meldte seg. Alt i alt er jeg veldig positivt overrasket over hvor mye jeg fikk ut av spillet på de 90 minuttene, og jeg tror definitivt at kortere opplegg ved bruk av dataspill har noe for seg.

Når det kommer til de andre punktene jeg listet opp under rammefaktorer i kapittel 5, synes jeg vi klarte å gjøre mye utfra utgangspunktet. Jeg tror nivået jeg underviste på var passelig i forhold til nivået i klassene. Jeg merket at elevene kunne svare tilfredsstillende på spørsmålene som ble stilt i klasserommet, og merket at det var andre faktorer som holdt dem tilbake fra å svare enn kunnskapsnivå. Ellers synes jeg at jeg brukte de ressursene jeg hadde tilgjengelig på en fin måte. For å la elevene sjekke faktaopplysninger fra spillet, lot jeg dem bruke mobiltelefonene eller datamaskinene sine. I noen tilfeller kan elevene ha slitt med å legge fra seg mobiltelefonene etterpå.

Valg av dataspill viser seg å være en stor utfordring. Noe som er tydelig utfra svarene jeg har fått, er at erfaringer med dataspill og preferansene innenfor dataspillsjangre er veldig forskjellige, og at dette er noe som påvirker forventningene elevene har til bruk av mediet i undervisningssammenheng. For eksempel hadde jenten i den første klassen lave forventninger til opplegget siden hun ikke var interessert i dataspill, mens jenten i den andre klassen hadde lave forventninger siden hun ikke forventet å være interessert i dataspillsjangeren. Gutten i den andre klassen hadde høye forventninger ettersom han selv var veldig interessert i dataspill, og fordi han hadde opplevd det i undervisningssammenheng. I en normal klasse finnes rundt 30 ulike preferanser og forventninger å ta hensyn til, noe som praktisk talt er umulig.

Faginnhold

Da jeg gikk gjennom faginnholdet i kapittel 5, hadde jeg brukt to kompetansemål fra læreplanen i historie, som jeg knyttet opplegget opp mot. Disse to kompetansemålene var «beskrive bakgrunnen for verdenskrigene og et utvalg andre sentrale kriger eller konflikter på 1900-tallet og reflektere over om fredsslutningene bidro til å skape fred og forsoning» og «reflektere over hvordan ideologier og tankesett på 1900-tallet og fram til i dag har bidratt til

undertrykkelse, terror og folkemord som holocaust». ¹⁵² Jeg fokuserte hovedsakelig på den første delen av begge kompetansemålene. Jeg konkretiserte aldri under økten at jeg baserte læringsopplegget mitt på de to kompetansemålene, så jeg har heller ikke målt hvilken grad økten oppfylte dem. Jeg kan derimot bruke de læringsmålene jeg selv satte opp for økten til å få informasjon om elevene har fått økt kompetanse.

Undervisningsøktens hensikt var heller ikke å bare lære bort om de to kompetansemålene. Øktens hovedformål var å styrke elevene i to av historiefagets grunnleggende ferdigheter, altså historiebevissthet og kildekritikk. ¹⁵³ Jeg valgte derfor å prøve å måle økt kunnskap rundt disse ferdighetene framfor kompetansemålene. Noe jeg burde ha gjort på forhånd var å avklare hvor stor del av faget disse begrepene utgjør. I spørreundersøkelsen før økten var det ikke alle som hadde hørt om begrepet historiebevissthet, noe som vil si at de ikke er veldig kjent med læreplanen for historiefaget. Ifølge spørreskjemaet etter økten, kunne alle elevene se en sammenheng mellom undervisningen og historiebevissthet til en variert grad. Da jeg oppsummerte økten for klassene, brukte jeg spesielt mye tid til å vise hvordan det vi hadde gjort knyttet seg opp mot begrepet. Det jeg lurer på da er om de klarte å se sammenhengen på egen hånd, eller at de klarte det fordi jeg pekte den ut for dem. På en side angrer jeg på at jeg ga bort sammenhengen så lett. På den andre siden viste spørreskjemaet at elevene ikke hadde mye kunnskap rundt hva historiebevissthet betydde. Elevene kan selvfølgelig ikke se sammenhenger mellom kunnskap de ikke har, så det satte meg i en posisjon der jeg følte jeg måtte redegjøre begrepet for dem. Jeg tenker at den måten jeg gjorde det på var riktig i forhold til en normal undervisningssituasjon, men det ble dessverre hemmende for undersøkelsen sin del. Mesteparten av elevene svarte likevel at de følte at undervisningsopplegget hadde utvidet deres kompetanse rundt begrepet. Bare en elev svarte at han/hun ikke visste. Jeg tenker noen mulige grunner for dette, er at eleven ikke har kontroll på begrepets betydning, eller at han/hun ikke klarte å knytte det opp mot det vi gikk gjennom i undervisningsøkten. Ettersom alle elevene ikke svarte på undersøkelsen, kan jeg ikke med full sikkerhet si at det ikke var flere elever som følte det på samme måte.

¹⁵² Utdanningsdirektoratet 2019: 11

¹⁵³ Ibid: 2

Læringsmål

Jeg skal videre ta for meg det elevene har lært. Dette er et av områdene som blir problematisk for undersøkelsen. Dersom jeg skulle målt læring i kunnskap og fakta, måtte jeg ha arrangert en prøvesituasjon. Utfra tilbakemeldingene på kompetansemålene, virker det som om elevene har fått et greit læringsutbytte fra økten. De fleste elevene vurderte selv at læringsmålene var oppnådd på en passelig måte, og mange elever hadde også kommentarer til hvorfor de mente dette. Læringsmålet som elevene mente var dårligst oppnådd var: «Kunne se sammenhenger mellom nazifiseringen i Tyskland og andre land, som f.eks. Norge». Det jeg tenker kan være grunnene for dette, er at jeg for det første ikke snakket om nazifiseringen av Norge under økten. For det andre kan det være forvirring rundt selve begrepet «nazifisering». Etter jeg hadde hatt den første økten, kommenterte læreren at jeg kanskje burde utdype begrepet litt mer i den neste klassen, ettersom hun mistenkte at ikke alle elevene visste hva det innebar. Den siste grunnen jeg tenker er relevant, er at elevene ikke klarer å se sammenhengen. Som jeg gikk over i kapittel 5, sliter elever med å se på historien som sammenhengende overfor egne isolerte hendelser.¹⁵⁴ Spørreundersøkelsen jeg hadde før økten avslørte at klassene kunne ha et tilsvarende problem. Kommentarer som «Lærte bare om Tyskland» og «Følte ikke vi hadde noe særlig om Norge i spillet. Handlet mest om Tyskland»¹⁵⁵, får meg også til å helle mot at det er problemet. På den motsatte siden var det mange elever som mente de klarte å se sammenhenger, selv om spillet ikke sa noe om Norge. For meg viser dette hvor viktig det er å ha kontroll på begrepet historiebevissthet, ettersom uvitenhet rundt det kan begrense læringsutbyttet betraktelig. Jeg får håpe at dette forandrer seg når LK20 blir tatt i bruk for fullt.

Selv om responsen på læringsmålene var generelt sett god, virker det som det ble litt usikkerhet når jeg begynte å spørre elevene mer direkte om hva de hadde lært. Da jeg spurte elevene om å beskrive med egne ord hva de mente de hadde lært, var det bare et fåtall som nevnte ting jeg faktisk prøvde å lære bort. Femmergruppen jeg nevnte tidligere, skrev at de hadde lært om datoer og hvordan tidslinjen så ut, noe som er en ekstremt minimal del av det jeg faktisk håpet at de skulle kunne. Tidligere gikk jeg også over bekymringene mine over de som hadde svart at de lærte om den tyske motstandsbevegelsen, ettersom det risikerer at de

¹⁵⁴ Lund 2016: 42

¹⁵⁵ Spørreskjema 2

misset poenget i økten, og tok det de så i dataspillet som hundre prosent faktisk. Jeg er usikker på hva som forårsaket dette, ettersom jeg konstant minnet elevene på at det de så var en virtuell fremstilling. Det jeg ser for meg er at jeg enten var for utydelig på hvordan de skulle behandle dataspillet, eller at de ikke har nok trening i å behandle historiske kilder med et kritisk syn, eller om de rett og slett ikke fulgte med. Et fåtall av de som svarte var innom kildekritikk og hvordan behandle digitale kilder, noe som tyder på at opplegget kan oppnå den ønskede effekten. Ut fra svarene tolker jeg det som at klassene har lettere for å tilegne seg faktabasert kunnskap, fremfor å utvikle de metahistoriske ferdighetene som kildekritikk og historiebevissthet.

Evaluering

Nå som jeg har gått over den didaktiske relasjonsmodellens punkter, både fra et lærer og elevperspektiv, har jeg et godt grunnlag for å gå gjennom det siste punktet, nemlig vurderingen. Etter å ha reflektert rundt øktens hendelsesforløp ved hjelp av den didaktiske relasjonsmodellen, har jeg nå et godt grunnlag til å vurdere økten. For å vurdere økten skal jeg først gå over vurderingen jeg ga i kapittel 5 og sammenligne det med hvordan økten utspilte seg. I kapittel 5 gikk jeg også over noen punkter jeg kunne ta for meg for å evaluere elevene i økten.

Da jeg analyserte øktene ut fra mine egne forventninger i kapittel 5, vurderte jeg at det var en økt som kom til å passe elevene godt. Jeg begrunnet dette ut fra at opplegget fulgte kravene som var satt i læringsplanen for historie, og at elevene hadde tilstrekkelig med kunnskap fra før til å kunne delta i en reflektert diskusjon om temaet. Samtidig mente jeg det var en fin mulighet for at elevene skulle få mer kompetanse rundt kildekritikk og historiebevissthet. Til slutt mente jeg at det kunne være gøy for elevene å prøve noe nytt, ettersom de fleste ikke hadde opplevd dataspill i undervisningssammenheng tidligere. Ut fra responsen på hvordan elevene opplevde dataspill i historiefaget, kan jeg si at den siste antakelsen min stemte noenlunde bra. Den tilbakemeldingen jeg opplevde å få mest var at dataspill var gøy og noe nytt. Det var selvsagt noen unntak av forskjellige grunner, men inntrykket mitt etter tilbakemeldingene er at det var en gøy læringsaktivitet for de fleste. Jeg tror noe av det som gjorde at mange elever opplevde økten som gøy, var at det var lett å få til en diskusjon i klassen rundt det som skjedde i spillet. Selv om ikke alle elevene var like aktive med å svare på

åpne spørsmål stilt i klasserommet, var det mange som var engasjert da jeg satte dem til å diskutere i mindre grupper. Klassenes kunnskapsnivå var mer enn tilstrekkelig for å delta i diskusjoner, og i noen tilfeller ble forventningene mine til klassene overgått. Jeg opplevde dette mest da jeg gikk rundt i klassen og selv diskuterte med elevene om hva som skjedde i spillet. Gjennomførelsen kan beskrives som veldig behagelig for meg som lærer, og dersom jeg ikke hadde hatt spørreskjemaet etterpå, ville jeg automatisk antatt det samme for elevene.

Inntrykket jeg først satt igjen med etter jeg hadde utført undervisningsøktene var veldig godt. Jeg hadde klart å få alt til å passe inn i en 90-minutters ramme, og det virket som en god del elever var med på det som skjedde. Tilbakemeldinger både i spørreskjemaet og intervjuene indikerte at elevene satte pris på at dataspill ga dem praktiske eksempler og visuelle knagger å knytte tematikken til. Elevene viste et fint engasjement i timene, og responsen var at de fleste hadde hatt det gøy. Det er veldig mange positive inntrykk der som gjør at jeg kan vurdere økten som en suksess. Det som derimot begynte å skape usikkerhet for meg rundt økten, var da jeg gikk gjennom tilbakemeldingene på spørreskjemaet etter økten. På overflaten er tilbakemeldingene generelt sett gode, og elevene rapporterte at de hadde oppnådd læring på de forskjellige læringsmålene jeg hadde satt opp for økten. Det som skapte usikkerhet, var kommentarene til hvorfor de mente de ulike målene var oppnådd. Jeg opplevde ofte at kommentarene sa enkelte læringsmål var oppfylt på feil grunnlag. Denne usikkerheten ble forsterket da elevene skulle med egne ord beskrive det de hadde lært.

Når det kommer til øktens helhet, er jeg veldig fornøyd med gjennomførelsen, med tanke på de ressursene jeg hadde tilgjengelig. Samtidig skulle jeg ønske elevene satt igjen med et litt større utbytte. Utvalget har bare bestått av rundt halvparten av elevene som deltok i øktene, og jeg skulle gjerne ønske at jeg kunne få et innblikk i hvordan resten av klassene hadde opplevd øktene. Utfra de tilbakemeldingene jeg har fått, virker det som om elevene har tiltro til undervisning ved hjelp av dataspill i historiefaget i fremtiden. Det viser at metoden i det minste har gitt elevene et positivt inntrykk, og det vil jeg si er et tegn på et vellykket opplegg. Min vurdering av dette opplegget er derfor at det var vellykket, men har et stort forbedringspotensial.

7.2 Øktene i forhold til tidligere forskning og historiefagets mål

Til nå har jeg reflektert over øktene og hvordan de stod til forventningene jeg hadde før jeg utførte de. I denne delen av kapittelet skal jeg reflektere over hvordan øktene samsvarte med den tidligere forskningen som er gjort på dataspill. Da jeg tok opp tidligere forskning i kapittel to, fant jeg ut at forskningen hadde noen hull. Hullene var blant annet at forskningen manglet et praktisk grunnlag, og at det er lite forskning gjort på videregående kull.

7.2.1 Undervisningsøkten i forhold til de to antakelsene om dataspill og historieundervisning

I kapittel to gikk jeg over at det var to generelle antakelser om dataspill og læring. Disse antakelsene var at dataspills underholdningsverdi var motiverende for elevene, og at grunndesignet oppfordret til læring.¹⁵⁶ Den første antakelsen kan jeg slå hardt ned på som usann. I begge klassene opplevde jeg at det var elever som virket uinteressert i det som skjedde. Jeg opplevde på ingen måte at bruken av dataspill skapte motivasjon alene, og dette regnet jeg heller ikke med før jeg skulle ha øktene. Etter øktene jeg har hatt, vil jeg i stor grad si at mediet ikke er for alle, på samme måte som andre hobbyer og fritidsinteresser. Det kan selvfølgelig være andre faktorer som påvirker motivasjonen. Et eksempel kan være jenten fra klasse 2 som var interessert i dataspill på fritiden, men som forventet et kjedelig spill ettersom det skulle bli brukt til å lære bort historie.¹⁵⁷ Måten jeg presenterte spillet, og måten vi spilte på, kan også være faktorer som gjorde spillet mindre motiverende. Noe jeg kan fastslå hundre prosent derimot, er at å bruke dataspill i seg selv ikke er automatisk motiverende for elevene.

Når det kommer til den andre antakelsen om at dataspills grunndesign oppfordrer til læring, er jeg også usikker. Da James Paul Gee kom med denne påstanden, siktet han sannsynligvis eksklusivt mot ferdighetene som trengtes for å oppnå progresjon i spillet. Mitt mål da jeg brukte det i historieøkten, var å bygge ferdigheter innenfor historiebevissthet og kildekritikk. Dette er to ferdigheter som ikke er nødvendig for å vinne i spillet, men heller to ferdigheter jeg som lærer tilegner det. Dette gjør det vanskelig å bedømme om selve grunndesignet og spillmekanikkene i *Through The Darkest of Times* oppfordrer til læring. Det jeg helt sikkert kan si, er at det ikke oppfordrer til kunnskaper om kildekritikk og historiebevissthet på egenhånd. Dersom det var en læringsverdi i *Through The Darkest of Times* grunndesign, var den ikke

¹⁵⁶ Skaug, Staaby, Nøsen & Husøy 2020: 34-36

¹⁵⁷ Jente 2, intervju, 19.01.21

relevant for det jeg prøvde å oppnå. Jeg vil derfor ikke si at det går an å lene seg på denne faktoren alene når en skal argumentere for eller imot dataspill som undervisningsverktøy.

7.2.2 Lærerens rolle i dataspillbasert historieundervisning

Et punkt jeg tok opp i kapittel to som er noe omdiskutert, er lærerens viktighet når det kommer til bruk av dataspill i undervisning. Jeg kom fram til at et viktig nøkkelord var kontekst. Etter det jeg har erfart i mine økter, føler jeg at jeg i stor grad kan bekrefte hvor viktig det er som lærer å kontekstualisere dataspillet når det skal brukes som læringsverktøy. Jeg vil påstå at dette er spesielt viktig i historiefaget, ettersom det er et fag med stor risiko for vranglære dersom noe tolkes feil. Et eksempel på dette kom tydelig frem da flere mistolket min undervisningsøkt som en økt som bare lærte bort om tysk motstandsbevegelse. Dette er ikke et problem som utelukkende eksisterer på grunn av at jeg brukte dataspill i denne økten, men det viser at jeg må være forsiktig med måten jeg som lærer framstiller innholdet.

En myte rundt bruken av dataspill er at læreren må være dataekspert for å bruke mediet riktig.¹⁵⁸ Selv om jeg ikke vil bruke ordet dataekspert for å beskrive min egen kompetanse når det kommer til dataspill, vil jeg tro det krever noe datakyndighet for å få det til. Etter jeg hadde gjennomført undervisningsøktene mine, hadde jeg en samtale med klassenes lærer om dette. Hun hadde et veldig godt inntrykk av øktene hun hadde sett, og hadde noen spørsmål om hva som skulle til dersom hun ville prøve ut det samme. Under samtalen dukket det opp flere områder som kunne være utfordrende for en som aldri har brukt dataspill før, som hvordan få tak i spillene til skolen, hvilke applikasjoner som burde brukes og hvordan de burde brukes. Utfra min egen erfaring som vikarierende lærer, var det ikke noen utfordring å sette meg inn i noe av dette. Dersom jeg ser det fra perspektivet til klassenes lærer, kan jeg derimot se flere utfordringer. Jeg har hatt rundt et halvt år til å planlegge denne økten, der har jeg hatt tid til å justere, analysere og sette meg skikkelig inn i det som skal skje. I tillegg regner jeg meg selv som greit datakyndig, noe som er en kompetanse ikke alle av dagens lærere besitter like godt. Sett fra perspektivet til klassenes lærer, kan det hele virke veldig overveldende. En skolelærer har ikke den samme tiden som jeg har hatt til disposisjon. For dem er dette bare en skoletime av flere hundre. Dersom det blandes med en mangel på datakyndighet og kunnskap om de rette applikasjonene, kan det bli mye arbeid for en økt.

¹⁵⁸ Skaug, Staaby, Nøsen & Husøy 2020: 46

Selv om dette er tilfellet, vil jeg si at det lønner seg å sette seg inn i det, slik at læreren har et nytt potensielt læringsverktøy til disposisjon i fremtiden.

7.2.3 Undervisningsøkten i forhold til historiefagets overordnede mål

I kapittel 2 nevnte jeg en del bruksområder for dataspill i historiefaget. Jeg snakket om mulighetene for å bruke dataspill som et rollespill i klassen, og som en digital ekskursjon. Elementer av disse mulighetene er ikke nødvendigvis eksklusivt for dataspill. Rollespill kan fint settes opp uten noen form for digitale hjelpemidler, som for eksempel Tor-Helge Allerns LAIV rollespill.¹⁵⁹ Jeg tenker det viktigste ikke er hva slags verktøy som blir brukt, men hva det skal brukes til å oppnå. Historie er et samfunnsfag, med formål om å utdanne elever innen kultur- og samfunnsforståelse.¹⁶⁰ Samtidig skal faget hjelpe eleven med å konstruere egne historiefortellinger for å forstå og fortolke hvordan verden er blitt som den er blitt. Jeg må da spørre meg selv; har min bruk av dataspill i historiefaget bidratt til dette på lik linje som andre læringsverktøy? Hvis jeg ser på det på et overflatenivå, har jeg lært bort om hvordan en konsentrert tidsperiode kunne ha sett ut. Dersom jeg graver dypere i tematikken og metoden jeg har brukt for å gjøre dette, kan vi derimot finne flere temaer som er veldig dagsaktuelle. Et eksempel kan være kunnskap om ideologier, tankesett og trosretninger. Under spillingen vår var vi gjennom en titalls ismer som kommunisme, sosialisme og katolisisme. Dette er tankesett som er like relevant den dag i dag, som det var på den tiden jeg underviste om. Jeg gikk gjennom hvordan disse tankesettene harmonerte med hverandre, og hvordan de reagerte dersom en retning ble for ekstrem. Jeg vil si at dette er et godt grunnlag for at elevene skal kunne reflektere rundt hvordan ideologier og tankesett har utviklet seg fra den tiden til i dag. Dette er ikke temaer som jeg har eksplisitt tatt opp i løpet av undervisningsøkten, så det blir opp til elevene selv å se sammenhengene. Om de klarer det, tenker jeg er mer opp til meg som underviser enn dataspill som undervisningsverktøy.

I kapittel to tok jeg opp noen spørsmål som ble stilt angående jenters forhold til historiefaget og dataspill. Bekymringen dreide seg om at dataspill som fritidsinteresse, og historiefeltet, var mannsdominert.¹⁶¹ På grunn av dette, valgte jeg å følge med på om det var noen forskjell mellom kjønnene når det kom til å tilegne seg læring ved bruk av dataspill i historiefaget. Ved

¹⁵⁹ Allern 2016

¹⁶⁰ Utdanningsdirektoratet 2019: 2

¹⁶¹ Egeland, Tømte, & Gunnes 2013: 4

første øyekast på tilbakemeldingene i spørreskjemaet, kan jeg ikke se noe umiddelbar forskjell. Ingen av tilbakemeldingene spesifiserer noe spesielt angående kjønn når det kommer til dataspillet, faget eller temaet i seg selv. Jeg kan heller ikke se noe nevneverdig forskjell når det kommer til hvor godt jentene opplevde både økten og læringsmålene i forhold til guttene. Mesteparten av utvalget bestod av jenter, og jeg tror snittvurderingen på læringsmålene hadde vært mye lavere dersom jentene følte de ikke fikk et læringsutbytte. En faktisk kunnskapstest kunne muligens vist til et annet resultat, men jeg kan i det minste påpeke at inntrykket har vært godt. Det er usikkert hvor tanken om et guttedominert historiefag og dataspillsamfunn kommer fra, og det kan være så enkelt som fordommer. Det er mange faktorer som gjorde at resultatet kunne sett annerledes ut. For eksempel hadde ikke *Through The Darkest of Times* et bestemt kjønn som protagonist, og kjønnsroller ble nedprioritert for tankesett, tro og ideologi. Det kan også tyde på at det er en forskjell på oppfatningen av dataspill som fritidshobby og dataspill som læringsverktøy i historiefaget. Det er ikke lett å si om det er noe forskjell utfra denne ene økten, og jeg tror det må forskes videre på med ulike spill, metoder og klasser for å få et definitivt svar.

8 Konklusjon

I begynnelsen av denne oppgaven stilte jeg noen spørsmål til hva jeg ønsket å besvare i denne undersøkelsen. Etter å ha undervist i historiefaget ved hjelp av dataspill, viser det seg at enkelte av spørsmålene er vanskeligere å besvare enn det jeg hadde forestilt meg. Dette skyldes mange ulike faktorer, som blant annet måten jeg har valgt å løse problemstillingen på og metodene jeg har brukt. Det jeg har gjort i denne oppgaven, er å bruke spillet *Through The Darkest of Times* til å undervise om mellomkrigstiden i Tyskland. For å gjøre dette, har jeg hatt en undervisningsøkt med to tredjeklasser på videregående trinn. Dette i seg selv gir ikke det største grunnlaget til å komme med noen slående konklusjoner eller definerte svar på

spørsmålene. Likevel skal jeg prøve mitt beste å gi et så utfyllende svar på spørsmålene som mulig, som vi igjen skal bruke til å besvare problemstillingen. Jeg vil begynne med det jeg føler jeg kan gi de sikreste svarene på.

Noe jeg også kan svare på med mer sikkerhet, er hvilke fordeler og ulemper man opplever som lærer når man bruker dataspill i historiefaget. Etter min egen opplevelse som en vikarierende lærer, har fordelene veid ut ulempene. Jeg kan først og fremst bekrefte at det å bruke dataspill i historiefaget er gøy og unikt for meg som lærer. Dette i seg selv er kanskje ikke nok til å rettferdiggjøre bruken av dataspill i historiefaget alene, men det skal likevel ikke undervurderes. Andre fordeler innebærer blant annet at det er en fin måte for elevinteraksjon, der de går fra å være passive lyttere til aktive deltakere. Spillet ga meg muligheten til å ta elevene med til en digital fremstilling av en del av historien vi vanligvis ikke får vite så mye om. Dette er en ganske eksklusiv mulighet som dataspillet kan gi historiefaget, ettersom elevene selv får være aktører i fortiden. Måten dette skjer på vil differensiere fra spill til spill, samt måten det brukes på. Ulempene jeg opplevde med spillet handlet hovedsakelig om det tekniske. Jeg anser meg selv som noenlunde datakyndig, og opplevde ikke noen tekniske problemer selv. Etter samtalen jeg hadde med klassenes kontaktlærer, kan jeg derimot skjønne at det kan oppleves som mye å sette seg inn i. Dette er spesielt med tanke på det hektiske tidsskjemaet en lærer allerede har. De fleste skoler stiller heller ikke med mye ressurser når det kommer til dataspillbruk, så det kreves også litt kreativitet for å kunne jobbe med det man har tilgjengelig. I min posisjon har jeg hatt et halvt år på å forberede meg til økten, noe en lærer ikke vil ha til disposisjon. På den andre siden har jeg ikke hatt fordelene av å kjenne klassene på samme måte som læreren gjør. Da jeg utarbeidet økten, tok jeg utgangspunkt i et spørreskjema. En lærer som virkelig kjenner klassene vil ha en stor fordel, og vil kunne skreddersy øktene til å passe klassene.

Når det kommer til hva elevene får ut av å bruke dataspill i historiefaget, kan jeg utfra tilbakemeldingene nevne en tilsynelatende gøy og unik læringsopplevelse. Dette trenger ikke nødvendigvis bare være på grunn av at jeg har brukt dataspill, men fordi elevene fikk en opplevelse som var annerledes enn tradisjonell undervisning. Derfor er det en opplevelse som kanskje ikke kommer til å vare, dersom det skulle blitt brukt for fullt som undervisningsverktøy i historie. Det er potensiale for at effekten kan vedvare dersom læreren

er flink til å variere med ulike metoder. Dataspill har mange muligheter når det kommer til historiefaget, så metoden jeg har brukt trenger langt ifra å bli sett på som en standard. Når det kom til læring, var det også flere som mente de fikk et godt læringsbytte ut av bruken av dataspill. Hva dette læringsutbyttet kom fra, var veldig forskjellig fra elev til elev, så en kunnskapstest hadde vært veldig ønskelig for å se hva av kunnskap elevene faktisk satt igjen med. Dette hadde gitt et svar på om de klarte å skille mellom dataspill som læringsverktøy, og dataspill som ren underholdning. Et annet spørsmål som er vanskelig å gi et konkret svar på, er hva elevene lærte av å bruke dataspill i historieundervisning. Dette er vanskelig å svare på, da noen elever mente de lærte om tysk motstandsbevegelse, noen mente de lærte om kildekritikk, mens andre mente de lærte mer om ismer. Om dette er ny læring eller forbedret kunnskap, er vanskelig å si noe om ettersom jeg ikke testet det. Det jeg kan si med sikkerhet derimot, er at elevene lærer om det vi bruker dataspillet til å lære bort. I dette tilfellet skulle jeg bruke det til å lære bort en bestemt periode av historien, og det var det elevene følte de lærte om. Nøyaktig hva de følte de fikk ut av det var varierende, men det var ingen som gikk langt utenfor de læringsmålene jeg hadde satt. Jeg tror resultatet hadde vært det samme uavhengig av hvilket tema jeg hadde undervist om i historiefaget, eller hvilket dataspill jeg hadde brukt for å gjøre det. Et spørsmål som kunne vært interessant å forske videre på i fremtiden, er nøyaktig hvor mye eller hvor godt elevene lærer ved bruk av dataspill i forhold til andre læringsverktøy.

Noe som er vanskeligere å svare på, er hvilke faktorer som skal til for å oppnå læring i historiefaget ved hjelp av dataspill. Jeg har registrert et læringsutbytte hos en del elever, noe som tilsier at jeg har truffet noen av dem. En faktor jeg tilsynelatende kan eliminere, er kjønn. Av all data som jeg samlet inn, var det ingenting som foreslo et spesielt skille mellom gutt og jente når det kom til læring ved hjelp av dataspill i historiefaget. Dette betyr ikke nødvendigvis at et skille ikke eksisterer, og det er noe som bør forskes videre på. En annen faktor som kan ha mindre å si enn antatt er tidligere erfaring og interesse av dataspill. Selv om noen av elevene anså dette som en fordel i dybdeintervjuene, var det ikke mye i spørreskjemaet som kunne bekrefte at interesse for dataspill eller historiefaget bidro til en forskjell i opplevd læring. Av de kommentarene jeg fikk, ble det påpekt noen faktorer som gjorde at elevene opplevde økten som læringsrik. Mange elever utpekte underholdningsaspektet som en stor faktor for engasjement. Andre påpekte elevaktiviteten som en positiv faktor. Det som skaper

usikkerhet derimot, er at enkelte faktorer som opplevdes som positivt for noen elever, ble opplevd som negativt for andre. De vanligste eksemplene på dette i vår økt, omhandlet metoden jeg brukte. Tempo, helklassespilling og diskursmetode var punkter som gikk igjen som både positive og negative faktorer for elevene. Dette er ikke overraskende, med tanke på alle de forskjellige inntrykkene og forventningene elevene hadde til dataspill og faget. For elever som ikke har noen erfaring med dataspill fra tidligere, kan det rolige tempoet oppleves som beroligende for å ta til seg de nye inntrykkene. For elever med mye erfaring med dataspill, kan dette oppleves som en hindring med tanke på det tempoet de er vant til. Det som gjør dette spørsmålet vanskelig å besvare, er at hver elev har individuelle preferanser for hvordan å ta til seg læring. Til tross for dette, er det noen faktorer som går utenfor individuell preferanse. Ut fra tilbakemeldinger om hva elevene mener de har lært, virker det som den største hindringen for et positivt læringsutbytte har vært misforståelse rundt øktens formål. Dette viser at en av de største faktorene for oss, og kanskje for historiefaget i sin helhet, er tydeliggjøring og kontekstualisering. For å få et bredere svar på hvilke faktorer som bidrar til læring, kreves det sannsynligvis flere økter ved bruk av både forskjellige metoder og forskjellige spill.

Jeg stilte også et spørsmål om hvilken effekt dataspill har som læringsverktøy i historie på videregående trinn. Dette spørsmålet stilte jeg på bakgrunn av at det meste av forskningen på dataspill baserer seg på de kognitive prosessene hos barn. Selv om jeg ikke har et grunnlag for å si nøyaktig hvordan vår bruk av dataspill i historiefaget har påvirket elevenes kognitive prosesser, kan jeg i det minste konstatere at det ikke er likt. Forskningen gjort på dataspillbruk hos barn argumenterer for at læringsprosessen skjer under selve spillingen. På videregående elever er ikke dette tilfellet. Hos barn kan det argumenteres for at dataspill kan hjelpe med grunnleggende ferdigheter som lesing og motorikk. Hos videregående elever er disse ferdighetene såpass godt utviklet, at dataspill ikke vil bidra til læring på samme måte. Det kan også virke som motivasjonsargumentet ikke stiller like sterkt på videregående trinn. Det faktumet at vi skulle bruke dataspill, hadde ikke noe spesiell innvirkning på hvordan elevene så fram til økten. Effekten kunne derimot virke motsatt, der elever kunne finne det mindre motiverende med tanke på tidligere assosiasjoner til både dataspill og skole. Spørsmålet jeg til slutt må stille, er da om bruken av dataspill har noe spesiell effekt på videregående elever i det hele tatt, eller om påvirkning av motivasjon er det eneste.

Nå som jeg har besvart alle spørsmålene jeg stilte så godt jeg kan, sitter jeg bare igjen med hovedspørsmålet. Er dataspill et godt læringsverktøy for å undervise i historiefaget? Dersom jeg tar utgangspunkt i spørsmålene jeg har besvart til nå, vil jeg si at jeg tror det har noe for seg. Jeg har nå sett at å bruke dataspillet *Through The Darkest of Times* kan resultere i et positivt læringsutbytte, samt en unik opplevelse for både lærer og elever. Det er en opplevelse som tilsynelatende kan passe de fleste elever, uavhengig om de har et forhold til dataspill utenfor skolen eller ikke. Jeg har også sett at det kreves en del planlegging og forsiktighet dersom det skal brukes riktig, spesielt med tanke på historiefagets fallgruver. Historiefaget handler i stor grad om elevers evner til å kunne konstruere egne historiefortellinger. Selv om disse fortellingene aldri vil forme en komplett sannhet, er det vår jobb som lærer å hjelpe elevene til å komme så nærme som mulig. Økten vår har vært et godt eksempel på hvordan dette kan utspille seg dersom en ikke er nøye nok, samtidig som den er et godt eksempel på hvilket potensiale dataspill har som læringsverktøy, dersom det brukes riktig. Spørsmålene som må besvares i fremtiden, er heller hvordan man bruker dataspill riktig i historiefaget, og få en oversikt over nøyaktig hva som fungerer. Hvis jeg tar et steg tilbake, har jeg bare testet ut om spillet *Through The Darkest of Times* kan brukes for å undervise om kildekritikk, og en veldig spesifikk del av nyere historie. Dette er bare en dråpe i havet av de uendelige kombinasjonene av spill og tematikk som vi enda kan se fram til.

Selv om det ser ut til at ikke alle elever så det større læringsbilde etter økten, tror jeg fremdeles det har hatt en positiv effekt på deres forståelse av historie. Jeg tror ikke økten på noen måte har revolusjonert måten de ser på historiefaget, historiebevissthet eller kildekritikk, men samtidig er det kanskje litt vel mye å forvente av en enkel undervisningsøkt. Jeg har heller ikke inntrykket av at å bruke dataspill i historieundervisning er en revolusjonerende måte å lære bort faget. Jeg synes derimot at dataspillet *Through The Darkest of Times* har tjent historiefagets formål på samme måte som andre læringsverktøy, der det har hatt sine egne fordeler og ulemper. Det viser kanskje til at det ikke nødvendigvis er verktøyet som teller, men måten det brukes på. Denne konklusjonen kan variere etter hvert som nye metoder og spill blir testet, og det er det som blir viktig å forske på i fremtiden. Kanskje etter hvert kan vi komme fram til et svar på om dataspill er et godt læringsverktøy i historiefaget. Til nå kan jeg i det minste si at *Through The Darkest of Times* kan være et godt læringsverktøy for å undervise om kildekritikk og nyere historie.

Referanser

Mctigue, K. (2019, Mars 31). *Is Sid Meier's Civilization an Educational Game?* Hentet fra <https://medium.com/@katiemctigue/is-sid-meiers-civilization-an-educational-game-c6c0f53706a8>

Allern, T.-H. (2016, Februar 2). Fakta, fiksjon og læring - Levende rollespill (LAIV) i historieundervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, ss. 15-25.

Bjørndahl, C. (2015). *Det vurderende øyet*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Butts, S. (2012, Mai 9). *Napoleon Total War Review*. Hentet fra <https://www.ign.com/articles/2010/02/18/napoleon-total-war-review>

Calvert, S. L. (2005). Cognitive effects of videogames. I J. Raessens, & J. Goldstein, *Handbook of computer game studies* (ss. 125-131). Massachusetts: Massachusetts institute of technology.

- Cowell, A. (1995, Juni 9). Teaching Nazi Past to German Youth. *The New York Times*, s. 12.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og helsefag (NEM). (2019, Mai 23). *Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag*. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/med-helse/vurdering-av-kvalitative-forskningsprosjekt-innen-medisin-og-helsefag/#Utvalgsstrategi>
- Egeland, C., Tømte, C., & Gunnes, H. (2013). *Historie – et guttefag?* Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet AS.
- Engelstad, A. (2018). *Barn og dataspill*. Medietilsynet.
- Fagbokforlaget. (u.d.). *Fagfornyelsen og nye læremidler*. Hentet fra Fagbokforlagets nettmagasin: https://magasin.fagbokforlaget.no/fagfornyelsen-2020?gclid=CjwKCAjwzvX7BRAeEiwAsXExo_7o9YXbY3qEi_G7CPGxJA7-1SPgId_czU-Q2AOy3WI64gwQUjOB8hoC_2UQAvD_BwE
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palmar Macmillan.
- Grefsgård, U. (2014, Februar 3). *Funker dataspill i skolen?* Hentet fra UIO: <https://www.uv.uio.no/iped/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2014/dataspill-i-skolen.html>
- Grønmo, S. (2020, November 3). *Kvalitativ metode*. Hentet fra https://snl.no/kvalitativ_metode
- Hamm, I. E. (2019). *Interactive Literacy in the EFL classroom: exploring the video game gone home*. Bergen: Universitet i Bergen.
- Hammar, E. L. (2018). *Producing and playing hegemonic pasts*. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Handgaard, B., Simonsen, A., & Steensen, S. (2013). *Journalistikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hauso, T. (2014, Januar 14). *Brukar zombiar for å lære elevane etikk*. Hentet fra NRK: <https://www.nrk.no/vestland/tar-zombiar-med-inn-i-klasserommet-1.11473634>
- Heum, T., Martinsen, K. D., Moum, T., & Teige, O. (2020). *Alle tiders historie*. Capellen damm.
- Imsen, G. (2015). *Elevens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kershaw, I. (2000). *The Nazi Dictatorship Problems and Perspectives of Interpretation*. London: Arnold press.
- Kjølleberg, E. (2014, Mai 20). *Ildsjeler avgjør om elevene lærer nok data*. Hentet fra NRK: <https://www.nrk.no/dokumentar/laerere-mangler-digital-kompetanse-1.11507064>
- Langen, M. V. (2019, Februar 1). *Vi startar med e-sport som nytt fag hausten 2019*. Hentet fra Vestland fylkeskommune: <https://www.hordaland.no/nn-NO/skole/osgymnas/artikkelarkiv/vi-startar-med-e-sport-som-nytt-fag-hausten-2019/>
- Lindroth, J. (2014, Juni 5). *GGC 2014: The Ten Commandments of Games and Learning by Jonas Lindroth*. Hentet fra https://www.youtube.com/watch?v=V_n8fzBIOE8&t
- Lund, E. (2016). *Historiedidaktikk - en håndbok for studenter og lærere* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2015). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Magerko, B., Heeter, C., & Medler, B. (2010). Different strokes for different folks: tapping into the hidden potential of serious games. I R. V. Eck, *Gaming and cognition: theories and practices from the learning sciences* (ss. 256-279). North Dakota: IGI Global.
- Moe, T. H. (2020, Mai 19). *Mer vold og færre kvinner i historiske dataspil*. Hentet fra forskning.no: <https://forskning.no/historie-kjonn-og-samfunn-partner/mer-vold-og-faerre-kvinner-i-historiske-dataspill/1682464>
- NKR. (2011). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet.
- Norges offentlige utredning. (2015). *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanse*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og ser viceorganisasjonInformasjonsforvaltning.
- Paintbucket Games. (2020, Januar 30). *Through the Darkest of Times*. Berlin: HandyGames.
- Pedersen, B. E. (2020, November 25). *Fagkonsulentene om Marte Michelet-debatten: Kritikken må tas alvorlig*. Hentet fra Dagsavisen: <https://www.dagsavisen.no/kultur/fagkonsulentene-om-marte-michelet-debatten-kritikken-ma-tas-alvorlig-1.1805629>
- Prensky, M. (2005). Computer games and learning: digital game-based learning. I J. Raessens, & J. Goldstein, *Handbook of computer game studies* (ss. 97-122). Massachusetts: Massachusetts institute of technology.
- Regjeringen. (2017, August 25). *Digitaliseringstrategi for grunnsopplæringen 2017–2021*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/framtid-fornyelse-og-digitalisering/id2568347/>
- Senter for IKT i utdanningen. (2015). *Hensiktsmessig bruk av IKT i klasserommet - en veileder*. Hentet fra Udir.no: https://www.udir.no/globalassets/filer/veileder_hensiktsmessig_bruk_bm_lav.pdf
- Senter for IKT utdanningen. (2017). *Dataspill i skolen: Notat fra senter for IKT utdanningen*. Bergen: Utdanningsdirektoratet.
- Senteret for IKT utdanningen. (2017). *Vedlegg 2: Samanfotning av Kvalitetskriterier for digitale læringsressurser (SIKT 2017)*. Utdanningsdirektoratet.
- Skaug, J. H., Staaby, T., Nøsen, O., & Husøy, A. (2020). *Spillpedagogikk: dataspill i undervisningen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skjervheim, H. (2002). Det instrumentalistiske mistaket. I H. Skjervheim, G. Skirbekk, & J. Hellesnes, *Mennesket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Snævarr, S. (2017). *Vitenskapsfilosofi for humaniora: en kritisk innføring*. Oslo: Cappelen damm.
- Solli, A. (2018). Å arbeide kvantitativt. I L. Melve, & T. Ryymin, *Historikerens arbeidsmåter* (ss. 92-121). Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinbråten, I. J. (2019). *Historie som opplevelse: bruk av dataspill i historieundervisning*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Staaby, T. (2018, Mars 1). *Om spill og spontanitet i historiefaget*. Hentet fra <https://spillpedagogene.wordpress.com/2018/03/01/tobias-gjor-bot-innlegg-1-av-3-om-spill-og-spontanitet-i-historiefaget/>

- Taylor, T. (2003, September). *Historical Simulations and the Future of the Historical*. Michigan: Mpublishing.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Læringsutbytte - kvalitet i fagopplæringen*. Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2018, Mars 27). *Notat om dataspill i skolen*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/notat-om-dataspill-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i historie - fellesfag i studieforberevende utdanningsprogram*. Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsforbundet. (2019). *Læringsutbytte - definisjoner og dimensjoner*. Utdanningsforbundet.
- Vårdahl, L. (2019, 17 Juni). *Spørre folket - representative utvalg*. Hentet fra <https://ndla.no/subjects/subject:43/topic:1:190302/topic:1:197974/resource:1:195708?filters=urn:filter:c621fe47-6d28-4ecd-95cb-ad641382d8f4>

Vedlegg

Vedlegg 1: Hjelpespørsmål til intervju

Hva assosierer du med dataspill?

Hva tenkte du opprinnelig da du fikk vite at vi skulle bruke dataspill i undervisningen?

Hvordan opplevde du bruken av dataspill i denne økten?

Hvordan vil du beskrive læringsopplevelsen din under økten?

Hvordan synes du bruken av dataspill harmonerte med undervisningstemaet?

Hvordan tenker du dataspill kan bidra til en elevs læringsopplevelse?

Hvilke kvaliteter tenker du at dataspill kan potensielt tilføre historiefaget?

Hvordan tenker du at din tidligere erfaring med dataspill påvirket din opplevelse av undervisningsøkten?

Tenker du at elevens tidligere erfaring med dataspill har mye å si for deres læringsutbytte når det kommer til denne typen opplegg?

Hvordan føler du at ditt tidligere forhold til historiefaget bidro til å gjøre opplevelsen bedre eller verre?

I læreplanen for historiefaget står det at digitale verktøys formål i historiefaget er å styrke elevens kompetanse i kildekritikk. Hvordan følte du dataspill passet inn i forhold til dette formålet?

Hvorfor kan du tenke deg at dataspill skal bli brukt mer eller brukt mindre i historiefaget i fremtiden?

Link til spørreskjema 1 sammendrag:

<https://docs.google.com/forms/d/1c0IHLCsIG18NDKpZvQ1eUvz1wrixdcBvBbmTmmE8co/viewanalytics>

Link til spørreskjema 2:

<https://docs.google.com/forms/d/12iETLjTRqd-pV-cOVarb58RYiqsUedIraMmulFLaCo/viewanalytics>

Ordromfang i oppgaveteksten: 30 313