

“Mellom skyttergravene så var det noe som ble kalt ingenmannsland”

En casestudie som undersøker om elever får økt motivasjon og utvikler historisk tenkning, ved bruk av videospillet Valiant Hearts



Masteroppgave i historiedidaktikk

Bjørnar Waaland Roth

Våren 2018



**Universitetet
i Stavanger**



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
Master i Historiedidaktikk -
MHIMAS_1

Vårsemesteret, 2018

Åpen

Forfatter: Bjørnar Waaland Roth

(signatur forfatter)

Veileder: Alexandre Dessingué

“Mellom skyttergravene så var det noe som ble kalt ingenmannsland” – En casestudie som undersøker om elever får økt motivasjon og utvikler historisk tenkning, ved bruk av videospillet Valiant Hearts

"Between the trenches, there was something called no man's land" - A case study that examines whether students become more motivated and develop historical thinking, using the video game Valiant Hearts.

Emneord:
Historiedidaktikk
Historisk tenkning
Motivasjon
Videospill

Antall ord:38126
+ vedlegg/annet: 7 sider

Stavanger, 18.05.2018
dato/år

Forord

Endelig er jeg ferdigstilt med min masteroppgave. Det har vært tider med mye stress, fortvilelse og frustrasjon, men samtidig har det vært gøy og lærerikt. Muligheten til å grave seg dypt ned i et tema som videospill har vært utrolig interessant. Historiske videospill har preget livet mitt helt siden jeg snek meg inn på storebrors rom for å spille Call of Duty. Hvem skulle tro at jeg faktisk skulle skrive en masteroppgave om hvordan historiske videospill påvirker elever. Det har vært interessant å jobbe med dette i masteroppgaven og det har gitt meg en forståelse for hvordan videospill kan brukes i undervisningen. Videre har jeg et håp og ønske om å inkludere videospill i min undervisning

Jeg vil rette en takk til dere som har hjulpet meg til å gjøre denne masteroppgaven til en realitet. Først av alt vil jeg takke pappa, Marte og Akilles som har holdt ut med meg og vært gode støttespillere. Jeg vil også takke min bror Jarand som har kommet med gode råd og tips. Skolen som har stilt opp i forskningsprosjektet og faglæreren vil jeg også takke, da de har vært svært mottakelige, hjelpsomme og gode samarbeidspartnere.

Videre vil jeg rette en takk til mine medstudenter på UiS gjennom fem år. Linn Therese og guttene, det har vært en fornøyelse og en utrolig gøy reise.

Til slutt vil jeg takke veilederen min Alexandre Dessingué for tilbakemeldinger og innspill. Jeg har gledet meg til hver veiledningstime for å diskutere masteroppgaven og det setter jeg pris på.

Bjørnar Waaland Roth

Sammendrag

Formålet med masteroppgaven er å finne ut i hvilken grad bruken av det historiske videospillet Valiant Hearts gir økt motivasjon og utvikle historisk tenkning hos elever. Forskningsprosjektet er gjennomført i en 9.klasse med 11 elever. Valiant Hearts bruker første verdenskrig som historisk setting. I videospillet opplever vi første verdenskrig gjennom fire personer. I løpet av krigen blir de fire ført sammen og skilt fra hverandre igjen av krigens herjinger.

Masteroppgaven beskriver hvordan Valiant Hearts påvirker elevenes motivasjon og deres historiske tenkning. Derfor har elevene kun anvendt seg av videospill i forskningsprosjektet, de har ikke hatt oppgaver eller andre læringsmidler i bruk. Undervisningsopplegget varte i seks skoletimer, der de fikk spille videospillet i samtlige timer.

Denne masteroppgaven er en casestudie med en kvalitativ forskningstilnærming. Empirien er innhentet gjennom individuelle intervju. Det har blitt utført to intervjumøter. Ett intervjumøte før elevene spiller Valiant Heart og ett intervjumøte etter de har spilt. Grunnen til dette er for å kartlegge hvilke kunnskaper og egenskaper elevene besitter før vi spiller Valiant Hearts, og dermed kunne skissere en form for utvikling til det andre intervjumøte. Det ble utført observasjon av alle timene. Her hadde jeg en rolle som «deltaker som observatør». Dette innebærer at det oppsto en relasjon mellom elevene og meg, hvor jeg var tilstede i klasserommet og tilgjengelig for dem. Forskningsprosjektet medførte ikke meldeplikt. Derfor har det vært viktig å ivareta elevenes anonymitet.

Teorien som har blitt brukt i masteroppgaven kan deles i to hovedemner; motivasjon og historisk tenkning. Motivasjon har blitt delt opp i indre og ytre motivasjon. Innenfor motivasjon har jeg også benyttet meg av en selvbestemmelse-teori utformet av Richard Ryan og Edward Deci (2000). Jeg har benyttet meg av Peter Seixas (2013) og den kanadiske ”skolen” sin tilnærming mot historisk tenkning. De deler opp historisk tenkning i seks konsepter som i denne masteroppgaven fungerer som et analytisk redskap for finne ut om elevene utvikler sin historiske tenkning.

Forskningsfunnene i mitt forskningsprosjekt viser at elevene kan virke motiverte med bruken av videospillet Valiant Hearts. Det kan antydes at flere av elevene har både en indre og en

ytre motivasjon under videospilløktene. Det kan også se ut til at forskningsfunnene med historisk tenkning viser at elevene tilegner seg kunnskap om første verdenskrig gjennom Valiant Hearts. Det kan virke som dette er med på å utvikle historisk tenkning hos noen elever.

Innhold

Forord	3
Sammendrag	4
Kapittel 1: Innledning	8
1.1: Bakgrunn	8
1.2: Problemstilling og forskningsspørsmål	12
1.3: Tidligere forskning	14
1.4: Hva er et videospill?	19
1.5: Valiant Hearts	21
1.5.1: Første verdenskrig i videospill	21
1.5.2: Beskrivelse av Valiant Hearts	23
1.5.3: Hvorfor Valiant Hearts?	28
Kapittel 2: Teori	29
2.1: Historiedidaktikk og historisk tenkning	29
2.2: Analytisk redskap - De seks konsepter	34
2.2.1: Historisk signifikans	34
2.2.2: Bevis	36
2.2.3: Kontinuitet og forandring	40
2.2.4: Årsak og konsekvenser	42
2.2.5: Historisk perspektiv	43
2.2.6: Den etiske dimensjonen	44
2.3: Videospill knyttet opp mot motivasjonsteori og læring	44
2.3.1: Videospill som variert undervisning	49
Kapittel 3: Metode	50
3.1: En introduksjon	50
3.2: Metodevalg	51
3.2.1: Casestudie - En kvalitativ forskningstilnærming	51
3.2.2: Utvalg av skole	52
3.2.3: Generelt om informantene	53
3.3: Datainnsamlingsmetodene	54
3.3.1: Intervju som datainnsamlingsmetode	54
3.3.2: Intervjuguide	54
3.3.3: Første intervjumøte	55
3.3.4: Andre intervjumøte	56
3.3.5: Transkripsjon og analyse	57
3.3.6: Observasjon som datainnsamlingsmetode	57
3.3.7: Observasjonsguide	58
3.4: Forskningsprosjektet	59
3.4.1: Lærerens rolle	61

3.4.2: Oppgaver og læremidler	62
3.4.3: Klasserommet og IKT	62
3.5: Relabilitet og validitet	63
3.6: Forskningsetikk	64
Kapittel 4: Presentasjon og analyse av resultater og drøfting	65
4.1: Innledning	65
4.2: Første intervjumøte	65
4.2.1: Elevenes erfaring med videospill	65
4.2.2: Elevenes motivasjon i samfunnsfag	67
4.2.3: Elevenes kunnskap og tanker om første verdenskrig	68
4.2.4: Oppsummering	73
4.3: Observasjon	73
4.3.1: Kort om videospilløktene	73
4.3.2: Forskningsspørsmål 1	74
4.3.3: Forskningsspørsmål 2	77
4.3.4: Oppsummering	79
4.4 Andre intervjumøte	79
4.4.1: Forskningsspørsmål 1	79
4.4.2: Forskningsspørsmål 2	85
4.4.3: Oppsummering	101
4.5: Refleksjoner rundt forskningsspørsmålene	102
4.5.1: Forskningsspørsmål 1	102
4.5.2: Forskningsspørsmål 2	104
4.5.3: En sammenheng mellom forskningsspørsmål 1 og 2	110
Kapittel 5: Avslutning	112
5.1: Konklusjon og veien videre	112
Litteraturliste	116
Figuroversikt	123
Videospilloversikt	123
Vedlegg 1	124
Vedlegg 2	126
Vedlegg 3	128
Vedlegg 4	129
Vedlegg 5	130

Kapittel 1: Innledning

1.1: Bakgrunn

Det startet med at jeg hadde undervisning i niende klasse om første verdenskrig. Vi begynte å snakke om hva som hadde blitt gjennomgått til nå, og om noen visste noe interessant om første verdenskrig. Det var lite engasjement blant elevene. Elevene begynte derfor å lese gjennom kapittelet, de fikk da se på bilder og lese om krigen på egenhånd. Flere av elevene la merke til skyttergravene og snakket om hvor store og lange de var. For å sette i gang en dialog spurte jeg klassen spørsmålet: ”Var første verdenskrig egentlig en verdenskrig eller slåss de bare i skyttergravene i Europa?”. Etter litt rakk en på bakerst rad opp hånden, en elev som vanligvis ikke svarer på så mange spørsmål. Eleven svarte: ”Ja, det var en verdenskrig. De slåss jo i Midtøsten, hvor det ottomanske rike og britene slåss mot hverandre om kontrollen over Suezkanalen”. Selv ble jeg litt satt ut, da det ikke var bilder, eller det sto noe om dette i læreboken. På vei ut av klasserommet stoppet jeg eleven og spurte om hvor denne kunnskapen kom fra, eleven svarte: ”Jeg spiller Battlefield 1”.

Dette skjedde samtidig som jeg startet på mastergraden i historiedidaktikk ved UiS, hvor vi hadde emne *Digitale og multimodale historier*. Her hadde vi forelesninger som omhandlet hvordan ulike medier, som historiske fiksjonsfilmer, dokumentarer, TV-serier og videospill får større plass i samfunnet. Det ble diskutert hvilke muligheter og utfordringer dette betyr for historieformidling og historieoppfatning, både utenfor og i skolen. Videospill er noe jeg alltid har hatt en interesse for, men har primært ansett det som en hobby og en fritidssysse. Emnet og situasjonen med eleven fikk meg til å reflektere over mitt eget engasjement i historie gjennom videospill. Jeg har vært på strendene i Normandie under andre verdenskrig som løytnant Jimmy Patterson og kjempet meg forbi kuler, mens mine medsoldater rundt meg blir skutt i videospillet *Medal of Honor: Frontline*. Jeg har vandret rundt i Paris under den franske revolusjon som en snikmorder med navn Arno Dorian i videospillet *Assasin Creed: Unity*. Jeg har vært snikskytter Vasili Koslov som presset tyskerne ut av Stalingrad under andre verdenskrig i videospillet *Call of Duty 2*. Jeg har startet en sivilisasjon med Norge, hvor vi har bygget vikingskip og utforsket verden i videospillet *Civilization VI*. Det kan stilles spørsmål ved om dette har påvirket hvordan jeg tenker, oppfatter og forstår historie.

I lærerrollen har jeg lagt merke til hva som opptar stadig flere elever i dag, videospill. De diskutere alt fra de nyeste videospillene til mer etablerte videospill. Elevene forteller hverandre hva de har gjort i videospill, hvordan de gjorde det og de planlegger ofte spilltid sammen etter skolen. Ifølge undersøkelsen Barn & Medier (Medietilsynet, 2016, s. 56) spiller 96 prosent av guttene og 76 prosent av jentene i alderen 9-16 år en eller annen form for videospill (konsoll, PC, mobil osv.). I en rapport utført av Medietilsynet (2015, s.1-4) ble 500 gutter spurt om videospill. Det fleste mellom 12-17 år. I rapporten svarer 32,3 prosent at de spiller mellom 2-4 timer og 26,3 prosent at de spiller mellom 1-2 timer på hverdager. Når de fikk spørsmålet om ” hvor viktig er spill for deg ”, svarer 44,2 prosent: ” viktig del: det er en av mine viktigste hobbyer ”.

Marc Prensky (2002, s.2-3) har forsket på hvorfor barn og unge spiller videospill. Han hevder at barn og unge som spiller videospill gjør det fordi prosessen med å spille er engasjerende. Hovedfokuset for videospill-produsentene er å lage videospill som holder spilleren motivert og engasjert, hvis ikke vil ingen ha kjøpt dem, poengterer Prensky (2002, s.2-3). Av egen erfaring kjenner jeg meg igjen. Det har aldri vært noen som har krevd at jeg skal spille videospill. Det er noe jeg selv har ønsket, og gjort av egen vilje. Med det grunnlaget for at jeg synes det er gøy og motiverende. Det kan antas at dette også gjelder for elever som bruker fritiden sin på videospill. I stortingsmelding nr.22 fra kunnskapsdepartementet (2011, s.39) legger de vekt på bruk av digitale medier. Videospill kan være med på å gi elever opplevelse av mestring og motivasjon. Videospill kan derfor være et godt utgangspunkt for læring.

Selv om videospill først og fremst er i underholdningsbransjen, kan mange av videospillene knyttes til fagstoff som elevene har på skolen. Blant disse populære og suksessfulle videospillene er mange historiske situerte (Metzger, A & Paxton, R., 2016, s.532). Det mest solgte videospill i 2017 er *Call of Duty: World War 2*, der handlingen finner sted i andre verdenskrig (Makuch, E., 2018). Et annet populært videospill som kom ut i 2017 *Assassin`s Creed: Origins* tar handling i Egypt 49 f. Kr. Videospill-serien *Assassin`s Creed* har ofte blitt diskutert med tanke på historie. I denne videospill-serien kan vi vandre rundt i en åpen verden som tilhører fortiden. De har tatt i bruk renessansen i Italia, revolusjonen i Frankrike og den amerikanske revolusjonen som historisk setting.

I en slik åpen verden kan man utforske rekonstruksjoner av bygninger og gjenstander, og bli kjent med historiske figurer. Alex Hutchinson, en av *Assassin`s Creed* kreative ledere forteller

i et intervju at slagordet til videospillserien er «History is our playground», og han hevder de tar det” (...) Very, very seriously, We do a lot of research; we have historical advisors on staff” (Trombley, T., 2012, avsnitt 7). I *Assassin`s Creed: Origins* har de laget en ny modus, kalt «Discovery Tour». Her kan spillerne utforske verden, uten å bli forstyrret av fiender, kamper og oppdrag som man må gjøre. De sier modusen er” Purely educational, the mode is a virtual museum without threats but instead with guided tours and historical sites to discover” (Ubisoft support, 2017, avsnitt 1). Det kan derfor se ut som historie stadig får større plass i videospill, ikke bare for underholdning, men også for læring. Historiker Robert Whitaker mener videospill vil være en av de mest populære mediene i det 21. århundre, og skriver” (...) it is well past time for historians to actively engage with that medium and its audience” (Whitaker, 2016, s.1). Elevene vokser opp i et samfunn hvor det finnes mange måter å møte historie på. Dette kan blant annet skje i historiske videospill. Som historikeren Niall Ferguson beskriver:

“The Game Boy generation is growing up. And, as they seek a deeper understanding of the world we live in, they may not turn first to the bookshelves. They may demand to play – or rather replay – the great game of history for themselves.”

(Ferguson, 2013, s.3)

På den andre siden mener Ferguson (2013, s.1-3) at historiske videospill egentlig er uhistoriske. Dette forklarer han gjennom videospillet *Medal of Honor: Allied Assault* hvor man styrer løytnant Powell under invasjon i Normandie. Karakteren gjør egentlig akkurat slik den vil. Den spaserer rundt og dreper så mange tyskere den vil, og det er nesten umulig å dø. Dette avspeiler ikke løytnanten sin oppgave i virkeligheten. Han peker også på problemer med hvordan videospillene ubevisst bruker anakronismer, det vil si noe som forekommer i en annen tid enn den skal. Dette gjør historiske videospill uhistoriske. På tross av at Ferguson (2013, s.1-3) misliker historiske videospill, mener han at videospill kan spille en revolusjonerende rolle i hvordan mennesker lærer historie. Adam Chapman (2013, s.1), kjent for studier av historiske videospill, kritiserer historiedisiplinen for manglende interesse i hvordan historie blir uttrykt gjennom videospill. Han hevder at akademisk historie ofte blir sett på som den rettmessige måten til å engasjere seg i fortiden. Dette innebærer historiebøker, artikler og offisielle dokumenter skrevet av historikere og måter de engasjerer seg i historie. Da kan man miste den muligheten som ligger i historiske videospill og populærkulturen, hevder Chapman (2016, s.5).

Professorene Alan Metzger og Richard Paxton (2016, s.533) ser på hvordan elever engasjere seg i fortiden. Metzger og Paxton (2016, s.533) mener at det er en stor mulighet for at de kunnskapene elevene sitter inne med om fortiden, ikke kommer fra skolen og lærebøker, men fra populærkultur. Her finner vi blant annet historiske videospill. Videre forklarer Chapman (2016, s.5) at en viktig del av historie er prosessen med hvordan vi husker fortiden og bruker den for å skape mening og forståelse for hvem vi er. Metzger og Paxton (2016, s.533) mener videre at man ikke bør undervurdere rollen historiske videospill kan ha blant elever. Det vil derfor være viktig at elever ikke går glipp av muligheten historiske videospill gir. Dette i lys av at det ikke blir sett på som den riktige måten å engasjere seg i fortiden på, argumenterer Chapman (2016, s.4-11).

Videre mener Chapman (2016, s.6) troverdigheten til akademisk historie har vært i diskusjon med tanke på evnen den har til å fortelle en objektiv sannhet om fortiden. Et lignende syn støttes av Robert Rosenstone, som er kjent for studier av historiske filmer, da han skriver: ”historians tend to use written works of history to critique visual history as if that written history were itself something solid and unproblematic” (Rosenstone, 1995, s.49). Chapman (2016, s.4-11) forklarer hvordan den språklig vending og postmoderne perspektiver har stilt spørsmål med objektiviteten og sannhetsbegrepet knyttet mot akademisk historie. Postmodernisten Alun Munslow beskriver det slik:” There are always elements of the fictive/fictionality in all historying. It is simply unavoidable given that, ontologically, history is a narrative form” (Munslow, 2013, s.287). Med bakgrunn i dette beskriver Chapman forskjellen mellom historie i populærkultur og akademisk historie slik:” (...) differences between popular and academic history might then be a matter of degree (and purpose), but not kind. We cannot say that one is pure fiction while the other is the pure truth.” (Chapman, 2016, s.9)

Slik jeg tolker og forstår har akademisk historie hatt som mål om å oppnå en form for objektivitet og sannhet i fremstillingen av fortidens fakta og spor. Mens populærkultur med historiske videospill sitt mål er først og fremst å underholde. Når underholdning er førsteprioritet til mange historiske videospill er det en mulighet for at de tar mindre eller større friheter som går utover historie «slik det skjedde». Chapman (2016, s.9) foreslår at istedenfor å diskutere hva som er den riktige måten å nærme seg fortiden på, bør vi heller fokusere og undersøke hva de forskjellige historieformene gir oss og hvilke typer engasjement

de tillater oss å gjøre med fortiden. Historiske videospill er annen måte å formidle historie på, slik som Rosenstone skriver om historiske filmer:” The past told in moving images, doesn't do away with the old forms of history – it adds to the language in which the past can speak” (Rosenstone, 2006, s.6). Metzger og Paxton (2016, s.558) oppsummerer dette i to valgmuligheter. Den første valgmuligheten er at vi kan ignorere historiske videospill, at videospill er irrelevante og ikke har noe med historie å gjøre. Den andre valgmuligheten er at vi kan vi finne ut hvilken innflytelse historiske videospill kan ha på elevers historiske tenkning.

1.2: Problemstilling og forskningsspørsmål

I lys av disse betraktningene, og som jeg skal redegjøre for i 1.3: *tidligere forskning* er det i utgangspunktet mangelfull forskning på dette i forskningsfeltet historiedidaktikk. Derfor stiller jeg spørsmål til hvordan historiske videospill kan påvirke elevers historiske tenkning. Samtidig kan det være relevant å se om historiske videospill motiverer elevene. Jeg har dermed utformet en problemstilling for å kaste lys over dette forskningsfeltet:

- Problemstilling: *I hvilken grad kan bruken av det historiske videospillet Valiant Hearts gi økt motivasjon og utvikle historisk tenkning hos elever?*

Med utgangspunkt i denne problemstillingen har jeg utformet to forskningsspørsmål som står sentralt i denne masteroppgaven:

- Forskningsspørsmål 1: *Hvordan påvirker Valiant Hearts elevenes motivasjon?*
- Forskningsspørsmål 2: *Hvordan påvirkes elevenes evne til å tenke historisk med bruken av Valiant Hearts?*

Med valget av de to begrepene motivasjon og historisk tenkning kan det også legges til rette for å undersøke om de har et gjensidig forhold. Da motivasjon kort kan defineres som det som får et individ til å handle kan jeg undersøke om et historisk videospill øker motivasjon til elevene som igjen gjør det mulig for dem å engasjere seg i historisk tenkning.

For å besvare min problemstilling og forskningsspørsmål består masteroppgaven av fem kapitler, hvor det først er en introduksjon til problemområdet. Her beskriver jeg bakgrunn for min problemstilling og presenterer den. Jeg vil presentere tidligere forskning med vekt på motivasjon og historisk tenkning innenfor videospill. Det vil bli forklart hva et videospill er og en beskrivelse av videospillet Valiant Hearts som skal brukes i denne masteroppgaven. Her vil jeg også forklare hvorfor jeg har valgt å bruke akkurat dette videospillet.

Kapittel 2 er et teorikapittel, som vil omhandle de to hovedemnene i masteroppgaven. I den første delen vil jeg gi en innføring i historiedidaktikk før jeg videre definerer begrepet historisk tenkning. Her vil jeg benytte meg av Peter Seixas(2017, s.597-598) og den kanadiske ” skolen ” sin tilnærming mot historisk tenkning. I den andre delen vil jeg definere begrepet motivasjon. Her blir motivasjon delt opp i indre og ytre motivasjon. Jeg vil benytte meg av en selvbestemmelse-teori utformet av Richard Ryan og Edward Deci (2000, s.68) for å analysere hvordan Valiant Hearts påvirker elevenes motivasjon.

Kapittel 3 er et metodekapittel, hvor jeg begrunner hvorfor jeg mener min forskningstilnærming er den mest hensiktsmessige med tanke på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg har valgt en kvalitativ forskningstilnærming, hvor jeg skal utføre casestudie. I min casestudie vil jeg benytte meg av individuelle intervju og observasjon. Det vil også bli forklart hvordan forskningsprosjektet har blitt utført i klasserommet.

Kapittel 4 er et resultat og analysekapittel, hvor jeg vil presentere mine forskningsfunn og drøfte dem opp mot teori og belyse dem med tidligere forskning. Dette kapittelet er delt opp etter første intervjumøte, observasjon og andre intervjumøte. Prosessen i denne delen følger samme kronologiske rekkefølgen som forskningsprosjektet er utført på. Tilslutt i kapittelet vil jeg komme med mine refleksjoner rundt forskningsspørsmålene.

Kapittel 5 er et avslutningskapittel. Her vil jeg komme med en konklusjon med tanke på min problemstilling. Det vil også være viktig å beskrive eventuelle svakheter med min masteroppgave i denne delen. Til slutt vil jeg komme med mine synspunkter og veien videre.

1.3: Tidligere forskning

Masteroppgaven er forankret i forskningsfeltet historiedidaktikk, men kan også tilhøre det Chapman kaller «historical games studies». Det er studier av” (...) those games that in some way represent the past or relate to discourses about it” (Chapman, 2016, s.16). Jeg har vært ute etter forskningslitteratur som sier noe om hvordan videospill, hovedsakelig historiske videospill, påvirker motivasjon og historisk tenkning.

Det kan se ut som motivasjon i videospill er godt dokumentert i forskningsfeltet. Professor Gavin Reid (2012, s.77) har gjort en gjennomgang av tidligere forskning på samme emne. Den motivasjonen som virker mest utbredt er indre motivasjon, hevder Reid (2012, s.77). Det vil si aktiviteten med å spille videospill er noe som springer ut fra egne interesser. Han forklarer deltakerne i undersøkelsene synes videospill er gøy. Disse undersøkelsene viser til at motivasjon oppstår generelt av å spille videospill.

Jørund Skaug og Vibeke Guttormsgaard (2014, s.5-6) har skrevet om «Spill i skolen» for Senter for IKT i utdanningen. De skriver om hvordan kommersielle og seriøse videospill kan være motiverende for læring i skolen¹. Motivering for læring kan bety svært ulike ting, og det legges vekt på prestasjonsorientering og mestringsorientering. Prestasjonsorientering vil si at videospill motiverer, fordi elevene får poeng, trofeer og ferdigheter. Mestringsorientering kan knyttes opp til egenutvikling og mestring som mål. Dette vil si hvordan elevene i interaksjon med videospill prøver seg fram, klarer oppgaver og utfordringer, og slik de opplever mestring. Videre forklarer de at videospill kan brukes som en motivasjonsfaktor for elevene i innledning og forberedelsene til et faglig tema.

Når det gjelder motivasjon for læring har James Paul Gee (2005, s.34-37) vært en sentral person i arbeidet rundt videospill og skole. Det han synes er interessant med videospill er hvordan spillet har ulike utfordringer som krever tid til å komme gjennom. Imidlertid klarer videospillene å holde elevene engasjerte til å løse utfordringene. Han mener læring er et sentralt element i alle videospill, fordi hvis ingen kunne lært seg å spille videospillene, ville ingen ha kjøpt dem. Gee (2005, s.34-37) hevder utfordringer og læring er en stor del av det som gjør videospill så motiverende og underholdende. Derfor bør skolen hente inspirasjon fra

¹ Kommersielle og seriøse videospill vil bli definert 1.4: *Hva er et videospill?*

måten videospill strukturerer læring på.

Jonas Linderoth (2009, s.16-17) poengterer at finnes en annen årsak til at videospill er motiverende. Dette fordi han ser motivasjonen kommer frem, fordi du kan ha fremgang i videospillet. Videospillet gir en følelse av å ha oppnådd noe og mestring, men det avhenger ikke av utvikling i ferdigheter hos spilleren. Videospillet er konstruert slik at det nesten er umulig å mislykkes, beskriver Linderoth (2009, s.16-17). Derfor avhenger alt av tid og tålmodighet hos spilleren, er spilleren tilstede så vil den oppnå fremgang uansett. Slik blir spilleren belønnet med å bruke tid. En slik form av fremgang i videospill skaper da en illusjon om at vi har lært noe, hevder Linderoth. Det kan være med å motivere elevene. Han mener det likevel kan bli problematisk å hevde slik som Gee (2005, s.34-37). Dette fordi alt er en illusjon. Det kan antydes at det er en utbredt forståelse i forskningsfeltet, for at videospill på en eller annen måte kan virke motiverende for elever. Med bakgrunn av dette har jeg sett nærmere på to casestudier som forteller hva som skjer med elevenes motivasjon når det brukes historisk videospill i undervisning, for så å trekke det inn mot mitt forskningsprosjekt.

Alexander Westre Skog (2015, s.69-74) utførte en casestudie med det historiske videospillet *Playing history: pesten*. Dette for å finne ut om det motiverer elevene. Videospillet er et seriøst videospill og skal forklare elevene hvordan svartedauden kom til Europa, og dens konsekvenser. Elevene spiller en fiktiv person som levde i det 14. århundre. Skog (2015, s.69-74) konkluderer blant annet med at bruken av videospillet i samfunnsfag virker motiverende for elevene. Han peker på forskjellige faktorer som førte til den konklusjonen. Gjennom det historiske videospillet kunne elevene tre inn i andres roller med å gestalte en fiktiv person, å late som man levde i fortiden. Han beskriver med dette at elevene synes det var en spennende tilnærming å lære på. Elevene spurte igjen, og igjen om å få spille mer. Elevene ytret også et ønske om å fortsette spillingen selv om timen var ferdig. Dette knytter Skog (2015, s.69-74) til indre motivasjon, som vil si at motivasjonen oppstår på grunn av interesse for selve aktiviteten. Det virker som elevene synes at videospillet var en ny og spennende undervisningsmetode.

William Watson, Christopher Mong og Constance Harris (2011, s.466-474) har gjort en casestudie i skolen der de benyttet seg av videospill som et verktøy for å lære historie. I en klasse ble det anvendt et seriøst videospill *Making history*. Gjennom videospillet får elevene lære om andre verdenskrig. Watson et al. (2011, s.466-474) observert og opplevde elevene

som veldig aktive, engasjert og entusiastiske under bruken av videospillet. Når en elev blir spurt i intervjuet om å sammenligne økten med videospill opp mot en vanlig undervisningstime, svarer eleven at alle i klassen var engasjert og lærte mye om hvorfor andre verdenskrig startet. I vanlig undervisning følger ikke alle elevene med, og får derfor ikke med seg alt forteller eleven videre. En elev forklarer hva som var positivt med videospill: “You learn easier too, because you’re not just sitting there looking at a book. You’re actually doing it. You have to visualize it in your head” (Watson et al, 2011, s.470). Watson et al. (2011, s.466-474) forklarer at man ved å bruke et videospill blir mer naturlig dratt inn i innholdet, i motsetning til en bok. Der må man vurdere hva som er relevant informasjon. Det å bruke videospill var gøy og utfordrende, derfor ble de så engasjert forklarer elevene. Da målet til denne casestudien var å fange opplevelsen til læreren og elevene ved å bruke videospill, legger Watson et al. (2011, s.466-474) vekt på at videre studier må ha som mål å fortelle noe om hva elevene sitter igjen med av kunnskap og om de lærer noe historie.

Til tross for økende interesse for historiske videospill de siste årene, hevder Chapman (2016, s.16) at det fremdeles er gjort for lite forskning rundt studier av historiske videospill. I forskningslitteraturen er det to bøker som jeg har benyttet meg mye av. Den første har Chapman skrevet: *Digital games as history* (2016). I denne boken utforsker han mulighetene som ligger i historisk videospill, og denne formen for å engasjere seg i historie. Formålet er å gi forskere og de som er interessert i historiske videospill et rammeverk for å analysere historiske videospill, og hvordan vi kan bruke dette rammeverket for å undersøke potensialet til historiske videospill Chapman (2016, s.22).

Den andre boken har Andrew Elliott og Matthew Kapell skrevet: *Playing with the past* (2013). Her argumenterer de om historiske videospill kan ha en verdi i det å forstå historie. Ikke i den forstand at historiske videospill presenterer «riktig» historie, men snarere motsatt med kontrafaktisk historie som de mener gir grunnlag for en dyp forståelse av fortiden. Med en dyp forståelse mener de at vi kan forstå og lære, ikke bare fakta, datoer, navn og hendelser, men kompleksiteten i historie. At vi kan forstå hvordan historie er en prosess som består av flere valg. Omstendigheter og forhold som påvirker historie. Her henviser Elliott og Kapell (2013, s.11) til Harry Brown som skriver: “By constructing a virtual past and granting the player agency within it, video games have become the ideal medium for teaching the lesson of contingency (the effect of past actions on present realities)” (Brown, 2008, s.118). Slik kan vi gjennom historiske videospill få en ekte forståelse av historie, ifølge Elliott og Kapell (2013, s.357-367).

Disse to bøkene har vært svært relevant for meg i arbeid med å orientere meg i historiske videospillstudier, og de har vært til hjelp med å finne annen litteratur. Blant annet to casestudier som tar for seg historie i videospill, og som virker relevant med tanke på min problemstilling.

Forsker Stephanie Fisher (2011, s.71-89) ved Universitetet i York (Canada) har gjort en casestudie hvor hun undersøker bruken av andre verdenskrig videospillet *Medal of Honor: Frontline*. Deltakerne i casestudien er gutter som bruker mye tid på historiske videospill. Fokuset til Fisher har ikke vært direkte knyttet opp mot hva spillerne lærer av historiske fakta. Fokuset har heller rettet mer mot de variablene som bruken av videospillet oppmuntrer eller aktiverer spillerne til å ville øke sin historiske kunnskap. Hvordan de tenker og snakker om historie kommer også fram her. Fisher (2011, s.71-89) forklarer at det er tydelig fra casestudien at videospill som omhandler andre verdenskrig har en medvirkende rolle. Dette kommer frem når det gjelder å forme og påvirke hvordan deltakerne tenker og snakker om historie. En variabel som Fisher (2011, s.71-89) mener betyr mye, er den eksisterende historiske kunnskapen som spillerne hadde før de begynte å spille videospill. En spiller som har mer historisk kunnskap om andre verdenskrig, klarer å benytte seg av videospill på flere måter for å lære historie. En spiller som har kunnskap om andre verdenskrig, vil være i bedre stand til å bruke videospill og se ulike utfordringer det er ved å ha videospill som en potensiell kilde (Fisher, 2011, s.71-89).

Deltakerne forteller at de har brukt kunnskapen de har opparbeidet seg fra videospill til å fortelle om hendelser i andre verdenskrig og hvordan krigføringen foregikk. De oppgir imidlertid ikke videospill som kilde. Det kan antydes at de ikke ser på videospill som en legitim kilde i skolesammenheng. Nøkkelen til å holde elever interessert i historie kan være å la dem utforske og snakke om hva de synes er interessant i historie argumenterer Fisher (Fisher, 2011, s.71-89). Grunnen for at videospill har en medvirkende rolle i å forme og påvirke hvordan man tenker har en sammenheng med hvordan videospill gir en engasjerende og dyp historisk opplevelse, som oppmuntrer spillerne til å tilegne seg historisk kunnskap om andre verdenskrig (Fisher, 2011, s.71-89). Fisher (2011, s.71-89) foreslår at videospillene bør granskes for sine tolkninger av historie og historisk nøyaktighet, da dette igjen vil fremme utvikling av ferdigheter hos elevene som de trenger for å arbeide med historie.

Professorene Kevin O'Neill og Bill Feenstra (2016) ved Universitetet i Simon Fraser (Canada) har utført en casestudie der de undersøker hvilke tanker det er rundt videospill som en kilde til historisk kunnskap. Da de er interessert i potensialet som ligger i å lære historie gjennom å spille videospill. Deltakerne i studiet er tolv universitetsstudenter med varierende interesse i historie og forhold til videospill. De har blitt observert mens de spiller D-Dagen under andre verdenskrig i *Medal of Honor: Frontline* og har blitt intervjuet i etterkant. O'Neill og Feenstra (2016) var åpne for all kunnskap som deltakerne har fått fra videospill. Det jeg la merke til i denne undersøkelsen, og som virket mest relevant for meg, var hvordan deltakerne beskrev videospillet som en kilde til å få et innblikk i hvordan det var å være en soldat under D-dagen. En deltaker beskriver det slik:

” Well I think it allows you to connect with this historical event. Even in a very shallow way you can relive what happened, and get maybe the closest sense that you're ever going to really get about what it [was] like to be there. It is kind of like how people do historical reenactments. There is no threat, there is nothing at risk, but you still get a slight glimpse of what this may have been like.”

(O'Neill & Feenstra, 2016, avsnitt 63)

Av de tolv deltakerne var det syv som følte videospillet ga dem en følelse av hvordan det var å delta under D-dagen. O'Neill og Feenstra (2016) kobler dette til empatisk forståelse som er sentralt innenfor historisk tenkning. Slik kan et historisk videospill hjelpe spillerne til å forstå fortidens mennesker i deres kontekst. Dette vil jeg også undersøke i mitt forskningsprosjekt. Funnene til O'Neill og Feenstra (2016) antyder at historiske videospill er engasjerende, men spillerne er ikke nødvendigvis i stand til å forstå dem som potensielle kilder til fortiden. Flere deltakere i undersøkelsen er skeptiske til muligheten for at et videospill kan være en legitim kilde til historisk kunnskap. Det virket som de fleste av deltakerne ikke trodde de kunne lære om fortiden med videospill som kilde, med mindre videospill eksplisitt fortalte dem «fakta» om andre verdenskrig. *Medal of Honor: Frontline* fikk også gjennomgå av deltakerne når det med tanke på å fremstille andre verdenskrig realistisk. For eksempel brukte deltakerne fraværet av blod som bevis på at videospillet ikke ble realistisk skildret i krig. Funnene i denne casestudien beskriver O'Neill og Feenstra (2016) som skuffende for entusiaster der målet er å bruke videospill for å lære historie.

Utenom funnet i casestudien til O'Neill og Feenstra (2016) som omhandler hvordan videospill kan hjelpe spillere med empatisk forståelse og gi dem et innblikk i hvordan det var å være en soldat under D-dagen, har jeg funnet svært lite om historisk tenkning. Det kan virke som det er generelt lite empirisk grunnlag i forskningsfeltet for si noe om hvordan historisk tenkning fungerer i praksis, og enda mindre om hvordan historisk tenkning og videospill fungerer med hverandre. Dette bekrefter også Metzger og Paxton (2016, s.536) da de skriver: "the consequences of gameplay on students' historical knowledge and thinking are still poorly understood". Slik kan denne masteroppgaven være med på å belyse et slikt forskningsfelt. Jeg har etter beste evne prøvd å finne forskningslitteratur og studier innenfor dette forskningsfeltet, men stiller meg åpen for at det finnes relevant forskning og litteratur som jeg kan ha gått glipp av.

1.4: Hva er et videospill?

Her vil jeg beskrive hva som definerer et videospill, med vekt på historiske videospill. I denne masteroppgaven vil jeg bruke begrepet videospill. Dette kan begrunnes med at lignende begreper, som for eksempel dataspill, kan virke begrensende i sitt bruk. Da dataspill vil implisere at det spilles på en datamaskin. Derfor bruker jeg et mer generelt begrep som videospill. Kort kan videospill beskrives som spill som spilles på elektronisk utstyr (Eilertsen, A., 2014). Slik virker begrepet videospill mer åpent i sin definisjon og kan brukes uavhengig av hvilken plattform man spiller på (Datamaskin, Playstation, Xbox, mobil).

I en diskurs med videospill er det vanlig å skille mellom kommersielle og seriøse videospill². Kommersielle videospill er spill som vektlegger underholdningsaspektene. Målet er først og fremst å underholde og engasjere spilleren. De videospillene jeg nevnte i innledningen er kommersielle videospill, ofte er det slike videospill vi omtaler som «vanlige» videospill. I seriøse videospill er det lagt mer vekt på læring enn underholdningsaspektene. Målet er først og fremst å lære spilleren ferdigheter eller fagstoff (Skaug, J., & Guttormsgaard, V.2014, s.3-4). Uavhengige om det er et kommersielt eller seriøst videospill, så er videospill en multimodal tekst. Det vil si at den benytter seg av forskjellige modaliteter for å få frem et budskap (Løvland, A., 2010, s.1). De forskjellige modalitetene man benytter seg av i

² Begrepet «læringsspill» anvendes også om kategorien seriøse videospill

videospill kan være bilder, musikk, animasjonsfilm, film, lyder og tale.

Esther MacCullum-Stewart og Justin Parsler, som skriver om hvordan historie fremtrer i videospill, definerer historiske videospill slik:” The game has to begin at a clear point in real world history and that history has to have a manifest effect on the nature of the game experience” (MacCallum & Parsler, 2007, s.204). Videospill som har setting i historie vil da kunne defineres som et historisk videospill. Men en slik definisjon vil inneholde mange forskjellige typer videospill, som kommer fra forskjellige sjangere. For eksempel tilhører *Call of Duty 2* sjangeren førstepersonsskytespill som er en sjanger hvor man ser ut av øynene til figur man kontrollerer, i dette tilfellet er spilleren en soldat under andre verdenskrig³. Mens *Civilization VI* tilhører sjangeren strategispill hvor man blir stilt over taktiske, strategiske og logistiske utfordringer. I dette tilfelle styrer spilleren en hel sivilisasjon, hvor man må løse utfordringer og planlegge for å vinne over andre sivilisasjoner. Dette er to forskjellige videospill, men begge er historiske videospill fordi de har en historisk setting. Espen Aarseth, kjent for studier innenfor videospill, mener det er tre dimensjoner som karakteriserer alle spill:

- Spillbarhet
- Spillstruktur
- Spillverden

(Aarseth, E., 2003, s.2)

Han hevder nesten alle spill kan beskrives med disse dimensjonene, fra spill som fotball til videospill. Aarseth (2003, s.2-3) beskriver spill som en prosess, og ikke et objekt. Derfor argumenterer han for at spillbarhet er en sentral del av alle typer spill. Her inngår spillerens strategier, motiver og handlinger. I hvilken grad spilleren kan utføre handlinger, legge strategier og ha motiver avhenger av spillet. Aarseth (2003, s.2-3) forklarer spilleren må ha en viss grad av frihet og rom til å handle, fordi et spill er ikke et spill, hvis det ikke kan spilles. Dette spillet foregår i en form for spillverden.. Det som binder spillbarhet og spillverden sammen er spillstruktur, som Aarseth (2003, s.2-3) hevder er den mest fundamentale av de tre dimensjonene. Spillstrukturen er reglene i spillet og bestemmer dermed hva som gir fremgang. Slik er spillstrukturen med på å strukturere handlingene til

³ Videre vil førstepersonsskytespill bli omtalt som FPS-spill

spilleren. Uten spillstruktur vil man miste spillbarheten skriver Aarseth (2003, s.2-3).

De tre dimensjonene gjør videospill spesiell sammenlignet med andre medier som film, hevder Metzger og Paxton (2016, s.553). Fordi det er en interaksjon mellom videospillet og spilleren. I en film vil man uansett hvor engasjert man er i filmen, ikke kunne forandre det som skjer i filmen. Chapman skriver ” (...) the fact that players have agency must be at the centre of our understanding of historical games” (2016, s.30). Slik Aarseth (2003, s.2-3) beskrev så utløper videospill seg som en prosess. Denne prosessen kan spilleren forandre, det vil si spillerens handlinger (spillbarhet) forandrer eller påvirker det historisk narrative Hvordan spilleren kan forandre det historisk narrative avhenger av videospilletts regler (spillstruktur). Alt dette foregår i en virtuell verden som videospillet gjennom sin multimodalitet konstruerer til å se slik ut som det var i fortiden (spillverden). Ifølge historiker Chris Kempshall er dette fordelen med videospill framfor andre medier som f.eks. film fordi interaksjonen med:

” (...) computer games allow the player to become a soldier in that war. (...) It opens the door to players to step backward in time by a century and then explore a world populated by those just like him or her”

(Kempshall, 2015, s.670)

Derfor hevder Chapman (2016, s.50) at man vil alltid produsere et historisk narrative med å spille et historisk videospill. Jeg vil inkludere de begrepene som har blitt redegjort for her i beskrivelsen av videospillet Valiant Hearts.

1.5: Valiant Hearts

1.5.1: Første verdenskrig i videospill

Videospill med setting i første verdenskrig er svært begrenset sammenlignet med videospill med setting i andre verdenskrig (Wackerfuss, 2013, s.233). Et videospill som bruker første verdenskrig som historisk setting er FPS-videospillet Battlefield 1. Videospillet har hatt stor suksess og har blitt spilt av 25 millioner mennesker (Madan, A., 2018). Men ideen om Battlefield 1 ble først avslått av Electronic Arts-sjef Patrick Söderlund: ” (...) I absolutely rejected it. I said World War 1 is a trench war, it can't be fun to play” (Skrebels, J. 2016, avsnitt 2).

Chapman (2016, s.5) har gjort en analyse av 58 videospill som handler om første verdenskrig. Her viser han til at bare 18 av dem bruker soldatene i skyttergravene ved frontlinjen. Han påpeker derfor at videospillene ofte unngår å engasjere seg i skyttergravene og slik blir det mennesker ofte forbinder med første verdenskrig ekskludert. En del av grunnen kommer Andrew Wackerfuss (2013, s.241) inn på når han skal beskrive forskjellen mellom fly-simulator videospill og FPS-videospill i første verdenskrig. I fly-simulator videospill kan spilleren briljere igjennom spillbarhet og bruke sine ferdigheter og dyktighet for å vinne kampen i luften. Dette blir ikke det samme i skyttergravene mener Wackerfuss, på grunn uavhengig av spillerens spillbarhet og sine ferdigheter vil det være vanskelig å unngå «døden» i skyttergravene.

Videre forklarer Chapman (2016, s.5-6) at den brutale og meningsløse døden som preget første verdenskrig er et problem for alle videospill som er avhengig av overlevelsen til en karakter i videospillet. Han argumenterer for dette med at videospill ofte består av to utfall, enten vinner du eller taper du. Det vil si at enten går spilleren videre i videospillet (vinner) eller så står spilleren fast på en plass og kommer seg ikke videre (taper). Dette kan være problematisk for videospill med seriøse kontekster, som første verdenskrig. For videospill som er avhengig av overlevelsen til en karakter betyr døden til denne karakteren at man enten må gjenta handlingene, altså starte på nytt. Dette kan forstyrre den seriøse fortellingen om første verdenskrig. Det andre alternativet er å ikke gi muligheten til å gjenta handlingene, noe som vil ødelegge den normale videospill opplevelsen. I lys av dette forstår jeg Wackerfuss (2013, s.241) og Chapman (2016, s.5-6) slik at den brutale og meningsløse krigen i skyttergravene kan bli problematisk å formidle i videospill.

Videospill-skribent Julie Mancy (2016) kommer også med noen interessante perspektiver når hun sammenligner første verdenskrig og andre verdenskrig i videospill. Hun forklar at vi ofte husker andre verdenskrig som en heroisk krig, hvor de gode beseiret de onde. Dette gir grunnlag for at andre verdenskrig kan ha klare narrative som handler om å kjempe edelt, bekjempe ondskap og komme hjem som en helt. Mens hun forklarer første verdenskrig er en brutal krig, hvor ny teknologi som fly, tanks, giftgass og andre våpen ble utviklet. Noe som forandret krigføringen og gjorde at kavaleriet og infanteriet ble nedslaktet. Hun påpeker også hvordan første verdenskrig mangler et klart narrativ om det gode versus det onde

Chapman (2016, s.7) bekrefter det Muncy (2016) skriver om gode versus onde. Han beskriver det slik at når vi tenker tilbake på hvem som var de gode og onde under første verdenskrig så fremstår dette som uklart. Han skriver:” No matter whom the developers allow the players to play as, there is no clearly `good historical role in WW1 combat for the player to occupy” (Chapman, 2016, s.7). Han legger vekt på at vi heller husker alle soldatene som offer for brutaliteten i krigen, en tragisk krig hvor soldater slåss mot andre soldater, og alle var offerer. Noe som ikke er et typisk tema i videospill, ifølge Chapman (2016, s.7-8). Det vil være interessant å se hvordan Valiant Hearts behandler disse perspektivene

1.5.2: Beskrivelse av Valiant Hearts

I Valiant Hearts følger vi historien til fire mennesker under første verdenskrig. På forskjellige tidspunkter kontroller spilleren Emile, en franskmann som blir kalt inn i den franske hæren ved krigsutbruddet. Karl, svigersønn til Emile, han er fra Tyskland og må forlate kone og barn når krigen bryter ut for å verve seg i den tysk hær. Da alle tyskere i Frankrike ble kastet ut. Freddie, en amerikaner som melder seg frivillig inn i den franske hæren for å søke hevn over sin døde kone som ble drept i bombeangrep av tyskerne. Anna, en belgisk student og sykepleier som er på jakt etter sin far. I løpet av krigen blir de fire ført sammen og skilt fra hverandre igjen av krigens herjinger. Med tanke på utsagnene til Chapman (2016) og Muncy (2016) , hvor de beskriver dette med det gode versus det onde i første verdenskrig, så løser Valiant Hearts det med å la spilleren være forskjellige karakterer som kommer fra forskjellige land på hver sin side av krigen. Kempshall (2015, s.109) beskriver at fienden eller motstanderen i Valiant Hearts verken er ikke tyskere, franskmenn eller de britiske, men fienden er selve krigen og dens brutalitet.

Valiant Hearts tilhører sjangeren eventyr- og puzzle videospill. Det vil si man må løse utfordringer og oppgaver for å gå videre i historien. Spillverden blir presentert i en todimensjonal tegneserieverden:



(Skjermdump fra Valiant Hearts)

Spillverden har høstet god kritikk hos spillanmeldere:

“Sterke farger og god bruk av kontraster gjenskapes den historiske perioden i all sin idyll og grusomhet. (...) Den vakre grafiske stilen fungerte overraskende godt og klarte å understreke hvor vanskelig det må ha vært å være en del av denne konflikten”

(Vaaler, J.,2014, avsnitt 11)

Det historiske narrative i Valiant Hearts har det Chapman (2016, s.128) kaller en deterministisk struktur. I et slikt videospill vil spilleren i svært liten grad kunne påvirke narrative i videospillet. Historien er fastsatt. Dette er et resultat av Valiant Hearts spillstruktur og spillverden, da begge er «strengte». Spillstrukturen sier vi må løse utfordringene og oppgavene for å komme oss videre i historien. Velger spilleren å ikke løse de, så kan heller ikke spilleren ha fremgang. Fordi spillverden er todimensjonal så kan spilleren bare bevege seg fram, tilbake, opp og ned. Spillverden og spillstrukturen begrenser dermed spillbarheten. Spilleren kan velge å ikke plukke opp gjenstander eller ikke gå inn i den bygningen, men til slutt må vi gjøre det videospillet ber oss om for å få fremgang. Dette betyr at alle som spiller Valiant Hearts opplever det samme historisk narrative. Det kan se ut som utviklerne har et formål med dette, da utvikler Simon Chocquet-Bottani sier:” You’re the player, but you’re not controlling their destinies, your living them, following them until they reach their final objective” (Sayed, R., 2014, avsnitt 8).

Vi har ikke kontroll over hva som skjer, skjebnene til karakterene er bestemt, men vi får oppleve livene deres. Et konkret eksempel er når Valiant Hearts krever spilleren til å forflytte Emile fra sin fengselscelle til sitt henrettelsessted, hvor han vil bli skudd. Spilleren kan nekte å gjøre dette, i bakgrunn av sine egne motiver og handlinger (spillbarhet), men da kan heller ikke videospillet fullføres og bli ferdig (spillstruktur). Med tanke på slik Chapman beskrev det med videospill som er avhengig av overlevelsen til en karakter i videospillet så har spilleren her utallige forsøk til å gjenta sine handlinger og løse oppgavene. Problematikken med å formidle krigen i skyttergravene vil slik jeg ser det løst igjennom spillsjangeren til Valiant Hearts. Fordi Valiant Hearts ekskludere ikke skyttergravene slik Chapman (2016, s.5) beskriver mange første verdenskrig videospill gjør. I Valiant Hearts for spilleren oppleve skyttergravene igjennom spilling og bilder. Da Wackerfuss (2013, s.241) og Chapman (2016,

s.5-6) forklarte at det er vanskelig å formidle krigen i skyttergravene, løser Valiant Hearts dette med spilleren må manøvrere karakterene forbi kuler og granater. Klarer ikke spilleren dette, vil man kunne gjenta oppgaven til man klarer det. Samtidig klarer de formidle brutaliteten ved at man ofte løper fordi skadet og døde mennesker. Utenom at karakterene springer fra skyttergrav til skyttergrav forgår mange av de oppgavene spilleren må løse i skyttergravene. Her må vi snike oss rundt, finne gjenstander og passe på å ikke bli tatt av fienden.

Hovedkarakterene benytter seg ikke av våpen i Valiant Hearts. De er med i skuddvekslinger, men da handler det om å gjemme seg i en skyttergrav eller annet som gir beskyttelse. Hovedkarakterene besitter verktøy de trenger for å klare oppgavene. Freddie har en klipptang som gjør han kan åpne blokader av piggråd og Anna har førstehjelpsutstyr til å pleie såret soldater. Derfor dreper ikke spilleren hovedsakelig andre personer i videospillet, med unntak av episoden med Emile når han slår sin overordnede i hode, hvor den overordnede dør. Dette betyr for spilleren at tross sin fremgang gjennom videospillet, ender det med henrettelse av den personen vi har hatt mest kontakt med, Emile. Dette kan ifølge Kempshall (2015, s.106-110) gi spillerne blandet følelser. Spilleren har klart å gjenforene Karl med sin familie, og Anna med sin far, men Emile blir henrettet. En sterk avslutningsscene som Kempshall (2015, s.110) hevder er en av de mest emosjonelle når det kommer til historiske videospill.

I diskursen mellom seriøst og kommersielt videospill er det ikke helt klart i hvilken kategori Valiant Hearts tilhører. Videospillet er publisert av Ubisoft, som er hovedsakelig kjent for sine kommersielle videospill, blant annet Far Cry-serien, Assassin Creed-serien og Rayman-serien. Men jeg vil redegjør for at det er flere argumenter som tilsier Valiant Hearts kan tilhøre den seriøse kategorien. Det er *Ubisoft:Montpellier* som har utviklet Valiant Hearts for Ubisoft. Valiant Hearts kom ut på 100 årsjubileumet til første verdenskrig og den franske tittelen på videospill er «*Soldats Inconnus: Mémoires de la Grande Guerre*» som på norsk betyr «*ukjente soldater: minner fra første verdenskrig.*» En tittel som gjerne sier noe om seriositeten til videospillet.

Professor Răzcan Rughinis og PH. D.-Student Stefania Matei (2015, s.628-638) ved universitetet i Bucharest har sammen skrevet en artikkel hvor de mener Valiant Hearts kan

sammenlignes med et minnesmerke⁴. Tre kriterier mener de må være på plass for Valiant Hearts skal oppmuntre spillerne til å minnes de som var med i første verdenskrig, og derfor sammenligningen mellom Valiant Hearts og et minnesmerke. Den første er hvordan videospillet må opptre troverdig med tanke på hvordan fortiden representeres. Her legger de vekt på hvordan karakterene i Valiant Hearts fremtrer som menneskelige, og hvordan de virker å være pålitelige og nøyaktige med tanke på de sosiale forholdene og konteksten de levde i under første verdenskrig. Rughinis og Matei (2015, s.635) beskriver det er relevant hvordan utviklerne og produsentene uttaler seg i diskursen om Valiant Hearts. For eksempel har utvikler Simon Chocquet-Bottani uttalt seg slik:

”We knew we wanted this to be a game with an educational component that would allow the player to plunge deeper into the historical material without being forced to do so.(...)Most players at first feel like they are “just playing a game,” but as soon as they open up the menu with an historical fact related to the location they just played through, whether the ruined city of Reims or the gas attacks of Ypres, it reveals a wider historical significance and makes playing the game that much more immersive.”
(Tamblyn, 2014, avsnitt 11)

Det finnes flere slike eksempler, for i diskusjonen om Valiant Hearts beskriver flere utviklere og produsenter av Valiant Hearts hvor viktig første verdenskrig har vært som inspirasjon for dem i prosessen med å lage dette videospillet. Avslutningsvis i det første kriteriet forklarer Rughinis og Matei (2015, s.635) hvordan Valiant Hearts fungerer som et virtuelt museum, hvor spilleren kan lese om og finne artefakter, brev og bilder fra første verdenskrig. Dette antyder at Valiant Hearts må bli tatt på alvor, poengterer Rughinis og Matei (2015, s.635).

Det andre kriteriet er hvordan Valiant Hearts tilbyr empatisk forståelse. Her skiller Kempshall (2015, s.658) mellom to grupper i Valiant Hearts «massen» og «de individuelle». «Massen» er alle de som ikke er hovedkarakterene i Valiant Hearts. Rughinis og Matei (2015, s.636-637) forklarer at disse menneskene blir skildret til å ha felles interesser, strategier, forventinger og en felles fortid. For eksempel fremstår alle franskmenn som like. De har sin spesielle fransk mustasje eller skjegg, de elsker sitt fedreland og er villig til å dø for det. Selv om de synes å være av mindre betydning enn hovedkarakterene spiller de en viktig rolle,

⁴ De omtaler slike videospill for «Memorial games»

hevder Kempshall (2015, s.663). Valiant Hearts får spilleren til å frykte for hovedkarakterenes liv, men døden vises bare gjennom «massen». Slik spiller «massen» en viktig rolle med å vise brutaliteten i første verdenskrig. I Valiant Hearts får vi muligheten til å bli direkte engasjert i «de individuelle» liv, tre soldater og en sykepleier. Vi følger deres liv, hører tankene deres og leser brevene de sender under første verdenskrig. Derfor får vi gjennom Valiant Hearts en viss følelsesmessig tilknytning til dem som kan sammenlignes med det monumenter og lignende gjør med mennesker, hevder Rughinis og Matei (2015, s. 636-637)

Det tredje kriteriet går på om Valiant Hearts inviterer spilleren til å reflektere over hva som er viktig å vite og stille spørsmål om ved fortiden. Rughinis og Matei (2015, s.637) mener Valiant Hearts gir spilleren mulighet til å reflektere over signifikansen til historiske hendelser. Samtidig kan man i Valiant Hearts reflektere over temaer som krigsforbrytelser, vennskap, død, ofre og heltomot. Da Valiant Hearts tilfredsstillende disse tre kriteriene vil videospillet framstå som et seriøst videospill, hevder Rughinis og Matei(2015, s. 367).

Det skal også nevnes produsentene og utviklerne av Valiant Hearts har hatt et tett samarbeid med «*Acocalypse: World War I*» som har laget en dokumentarfilm om første verdenskrig. De har stilt store mengder med originalt materiale fra første verdenskrig som dagbøker, bilder og andre gjenstander til disposisjon. Disse har produsentene benyttet seg av for å bygge opp historien rundt de fire karakterene (Kempshall, 2015, s.50). Kempshall har undersøkt hvordan flere forskjellige videospill representerer første verdenskrig, beskriver Valiant Hearts slik:

“Valiant Hearts: The Great War is probably the most successful First World War game in existence and it is easily one of the most accomplished and ambitious attempts to translate the conflict into a computer game”

(Kempshall, 2015, s.50)

Slik har Valiant Hearts fått god kritikk for sin måte å framstille første verdenskrig.

1.5.3: Hvorfor Valiant Hearts?

Da det finnes mange historiske videospill å velge mellom vil det være relevant å forklare kort hvorfor jeg valgte Valiant Hearts. Det er noen praktiske årsaker til valget av Valiant Hearts. Den første er spillmekanikk. Profosor Miguel Sicart (2008) som forsker på videospilldesign definere spillmekanikk som metoder spilleren bruker for å samhandle med spillverden.

I Valiant Hearts er det hvordan spilleren beveger karakteren fram og tilbake i den todimensjonale verden, hvordan spilleren tar opp granater og kaster dem. Spillmekanikk i Valiant Hearts er enkel, det vil si det ikke er så mange metoder spilleren bruker for å samhandle med spillverden. Slik kan det antas at dette videospill kan være relevant å bruke i undervisning fordi det stiller ikke så store krav til spillmotorikk.

For det andre blir ofte utfordringer av teknisk og økonomisk art barrierer mot å bruke videospill i skolen (Skaug & Guttormsgaard, 2014, s.8). Valiant Hearts er et relativt rimelig videospill, og man kan få tak i det på forskjellige nettbutikker som Steam og Googleplay. Hos disse kan man finne veiledninger som viser hvordan man kan laste ned og bruke det på nettbrett og PC-er. Disse praktiske årsakene har vært med på utvalget av Valiant Hearts. Da det kan gjøre det lettere å anvende videospill i skolen.

Men de største årsakene til valget ligger på hvordan Valiant Hearts formidler og tar i bruk historie som det har blitt redegjort for i *1.5.2: beskrivelse av Valiant Hearts* og som jeg vil beskrive når jeg kobler historisk tenkning opp mot Valiant Hearts. Det at spilleren får komme så tett inn på forskjellige personer under første verdenskrig, og bli kjent med dem. Samtidig ligger muligheten der for elevene kan se på historisk materiale som gjenstander og bilder fra de plassene som de spiller i videospillet. Det at Valiant Hearts har historisk setting i første verdenskrig har også hatt betydning for valget mitt. Da i lys av de perspektivene som ble beskrevet i *1.5.1: Første verdenskrig i videospill* gjør at det kan være spennende og interessant med videospill som handler om første verdenskrig.

Kapittel 2: Teori

I dette kapittelet skal jeg presentere teori og begreper som er relevant for min problemstilling. Min problemstilling som er «I hvilken grad kan bruken av det historiske videospillet Valiant Hearts gi økt motivasjon og utvikle historisk tenkning hos elever?» er forankret i forskningsfeltet historiedidaktikk. Jeg vil derfor redegjøre for hvordan historiedidaktikken har utviklet seg, med ulike tradisjoner i England, Tyskland og Canada. Innenfor historiedidaktikken vil jeg spesielt vektlegge begrepet historisk tenkning som er sentralt i min masteroppgave. Her vil jeg benytte meg av et sett konsepter i historisk tenkning som kommer fra den kanadiske «skolen» og koble den opp mot videospillet Valiant Hearts. Jeg vil videre definere begrepet motivasjon som blir delt inn i indre og ytre motivasjon. Innenfor dette feltet vil jeg benyttet med av selvbestemmelse-teori som igjen blir knyttet opp mot videospillet Valiant Hearts.

2.1: Historiedidaktikk og historisk tenkning

Historiedidaktikk definerer Bernard Eric Jensen som en ”betegnelse for overvejelser over, hvordan historie bliver formidler og brugt i et samfund” (Jensen, 2009, avsnitt 1). Videre forklarer Jensen (2009) hvordan historiedidaktikk tidligere ble brukt til å definere overveielser over hvorfor og hvordan historieundervisningen skal foregå i skolen. Historiedidaktikken har opplevd en forandring. Før hadde historiefaget en tendens til å handle om nasjonal historie og presentere seierherrenes versjon. Fordi historiefaget handlet om nasjonsbygging og skulle lære elevene til hvordan landet ble til og gjerne om de store menn som hadde gjort det mulig. Dette gjorde det mulig for landene å bygge seg opp en nasjonal identitet og landets innbyggere fikk et kollektivt minne sammen om hvordan landet hadde blitt til. Elevene lærte med å memorere fakta og hendelser i en kronologisk rekkefølge. Lærerne forklarte historien sin gang, mens eleven satt og tok notater. Nasjonen ble sett på som det åpenbare grunnlaget for den historiske virkelighet og var urokkelig (Stuurman & Grever, 2007, s.1-7; Lund, 2009, s.40; Booth, 1994, s.62).

Denne posisjonen ble etter hvert å bli svekket for nasjonene. Professorene i historie Seip Stuurman og Maria Grever (2007, s.5) begrunner dette med to ødeleggende og katastrofale verdenskriger og nasjonalismen som lå over landene. Historikerne begynte å få ambivalente

og ironiske følelser mot nasjonen som grunnlaget for den historiske virkelighet. Det betyr ikke at man sluttet å lære om nasjonalhistorie, men Stuurman og Grever (2007, s.5) beskriver hvordan historikerne fikk en mer skeptisk holdning ovenfor nasjonen som det åpenbare grunnlaget for den historisk virkelighet. Historikerne ville utvide sitt forskningsfelt. Spørsmålet blir hva som skal ta plassen når nasjonene begynner å miste sin posisjon som grunnlag for den historiske virkelighet. Historikeren Georg G.Iggers forklarer det slik:

” (...) Segments of the population that had been ignored by historians demanded a place in history. The focus of history was thus expanded to include not only the centers of power but also the margins of society, giving birth to microhistory and the notion of many histories. Yet the recognition that it is no longer possible to find a grand narrative that gives direction to history does not mean that history, as has often been lamented, has lost all meaning. History continues to be a powerful means by which groups and persons define their identity. In the place of one meaningful process there is now a pluralism of narratives touching on the existential life experiences of many different groups”

(Iggers, 1997, s.143)

Med dette fikk historieforskning et større interessefelt. Historien var ikke lenger begrenset til nasjonal historie og de store menn, men inkluderer også vanlige mennesker og studier av andre enkeltsaker som før har manglet oppmerksomhet (Stuurman & Grever, 2007, s.5-7; Wineburg,s., 2010,s. 88). Stuurman og Grever (2007, s.5) forklarer at dette åpnet opp områder som tidligere har vært uberørt av historikere. Sam Wineburg (2010, s.88) hevder dette markerte et skille for historikerne, og ga dem en ny rolle og mer aktiv rolle når det gjelder å fortelle om fortiden. Historikerne startet blant annet med å grave og sette seg mer inn i hva fortidens personer mente og tenkte for å få fram fortellinger om fortiden. Dette var igjen et forsøk på å forstå seg på fortidens personer og hendelser. Denne forandringen stilte nye krav til dem som historikere.

En slik forandring begynte å prege historiefaget etter hvert. For her har det skjedd en nytenkning siden 1970-tallet (Lund, 2009, s.40). Professor Peter Seixas (2017, s.593) hevder historielærere og historikere før den tid brukt lite tid på å diskutere teorier om hva de egentlig holdt på med i historiefaget. Han beskriver hvordan læreplaner, lærebøker og lærere jobbet med historie i skolen for å fremme nasjonal historie slik som det ble nevnt tidligere. Dette ble

sjelden diskutert blant dem. Men forandringen i historiedisiplinen forandret kravene i historiefaget. Her forklarer Seixas (2017, s.593-594) at forandringen i historiedisiplinen tok forskjellige former i historiefaget de neste tiårene og flere land har bidratt til utvikling. Jeg skal beskrive utviklingene i den engelske, tyske og kanadiske «skolen».

Professor Martin Booth (1994, s.62) ved Universitetet i Cambridge forklarer hvordan undervisning i historie ved engelske skoler nådde et krisepunkt i slutten av 1960-tallet. Faget ble kritisert for å bli undervist på en uinteressert måte for elevene med tung vekt på engelsk og europeisk historie, noe måtte gjøres. I 1972 blir reformprosjektet School Council History Project 13-16 iverksatt. Seixas (2017, s.594) og Booth (1994, s.64) forklarer at kjernen til denne reformen var at elevene skulle være aktive. De skulle forstå hvordan historiefaget fungert, spesielt med tanke på metoder for hvordan man bruker primærkilder og sekundærkilder. Her ble nøkkelbegreper som årsak – konsekvenser, forandring – kontinuitet og signifikans introdusert. Disse begrepene er rammer historikere arbeider innenfor når de skal skape historiske beretninger. Elevene skal jobbe med disse begrepene, sammen med primær – og sekundærkilder slik at de jobber med faget på en” (...) undersøkende, oppdagende og problemorientert måte” (Lund, 2009, s.41). Slik så den britiske «skolen» på elevens faglige kompetanse og de praktiske sidene ved undervisningen.

Den tyske «skolen» har konsentrert seg om begrepet historiebevissthet. Carlos Kölbl og Lisa Konrad (2015, s.17) hevder at historiebevissthet har vært nøkkelkonseptet i det tyske historiefaget siden 1970-tallet. Historiebevissthet kan kort defineres som ”a complex interaction of interpretations of the past, perceptions of the present and expectations towards the future”(Jeismann, 1977, sitert av Seixas, 2017, s.595). Utfordringen for Tyskland besto av å operasjonalisere dette begrepet i klasserommet og læreplaner (Lund, 2009, s.39; Kölbl & Konrad, 2015, s.23). Jörn Rüsen og Andreas Körber har gjort en innsats på dette området. Rüsen definerte fire stadier av historiebevissthet. Seixas beskriver at disse fire stadiene kan uttrykkes som en fremgang fra:

” (...)Traditional, Where subjects did not understand the differences between past, present and future, to `genetic`, where subjects were able to learn from the actions, ideas and mores of the past, recognizing how much things have changed, yet still taking the past into account in facing the future”

(Seixas, 2017, s.596)

Andreas Körber med kollegaer gjorde videre fremskritt. Han delte historiebevissthet inn i et sett på fire dimensjoner innenfor historisk kompetanse. Den første dimensjon er kompetanse i å stille historiske spørsmål. Den andre dimensjon er kompetanse i metodebruk. Den tredje dimensjonen er kompetanse i historisk orientering. Den fjerde dimensjonen er historisk fagkompetanse (Kölbl & Konrad, 2015, s.24-25). Disse fire dimensjoner gjorde slik historiebevissthet kunne bli inkludert i læreplaner og oppgaver knyttet til historiefaget (Seixas, 2017, s.596). Slik skapte den tyske «skolen» et begrepet som kunne se elevene og deres historiske forståelse og oppfatning.

Den kanadiske «skolen» har konsentrert seg om begrepet historisk tenkning. Ifølge Jon A. Levisohn (2017, s.618) er det to tilnærminger mot historisk tenkning. Den første tilnærmingen står professor i historie Sam Wineburg bak. Ifølge Levisohn (2017, s.618) handler Wineburg tilnærming om kapasiteten til å gjenkjenne de ulike måtene som skiller fortid og nåtid. En slik kapasitet omtaler Wineburg (2001, s.5-7) som unaturlig. Han skriver historisk tenkning er” (...) neither a natural process nor something that spring automatically from psychological development. Its achievement ... actually goes against the grain of how we ordinarily think” (2001, s.7). Men historisk tenkning har potensiale til å menneskeliggjøre oss. Det Wineburg (2001, s.5) mener er hvordan historisk tenkning lærer oss at andre mennesker ikke er som oss eller hvordan de er forskjellige fra oss. Dette gjør oss til mer fullstendige mennesker. For vi skal klare å tenke historisk må vi lære hvordan vi skal gjøre det, hvis ikke havner vi i presentismens felle; som er å anta at fortiden er like nåtiden. Slik jeg forstår dette har man havnet i presentismens felle hvis vi bruker syn, ideer og perspektiver som vi har i dag på å forstå oss på fortidens mennesker. Dette hevder Wineburg (2001, s.19) er en naturlig tankegang for oss.

Den andre tilnærmingen mot historisk tenkning kommer ifølge Levisohn (2017, s.618) fra forskjellige historikere som oppsummerer historisk tenkning som et sett med konsepter. Men disse settene kan være forskjellig fra hverandre, og det er uklart hvordan vi hevder gyldigheten til den ene ovenfor de andre. Her har den kanadiske «skolen» bidratt. I Canada ble det fra 2006 til 2014 holdt et prosjekt kalt «The Historical Thinking Project». I dette prosjektet har Seixas (2017, s.597) hatt en sentral rolle. Hensikten til dette prosjektet var å komme med en ny tilnærming til historiefaget som kunne forandre hvordan lærerne lærer bort og hvordan elevene lærer i historiefaget. Dette prosjektet tar utgangspunkt i historisk tenkning

som et sentralt begrep i historiefaget og elevene skal bli kompetente i det å tenke historisk (Centre for the study of Historical Consciousness, 2018). Seixas definerer historisk tenkning som ” (...) the creative process that historians go through to interpret the evidence of the past and generate the stories of history” (Seixas, 2013, s.2). Altså prosessen til en historiker når det skal lages historie som innebærer å tenke historisk. Jeg vil komme tilbake til denne definisjonen senere. For å forstå denne prosessen har den kanadiske modellen et sett med seks konsepter i historisk tenkning:

- Etablere historisk signifikans.
- Bruke bevis.
- Identifisere kontinuitet og forandring.
- Analyser årsaker og konsekvenser.
- Ta historiske perspektiv.
- Forstå den etiske dimensjonen

(Centre for the study of Historical Consciousness, 2018; Seixas, 2013, s.2-11).

Disse seks konseptene vil jeg redegjøre for i kapittel 2.2: *Analytiske redskap – De seks konsepter*. Her vil de bli beskrevet og koblet opp mot videospillet Valiant Hearts. Seixas (2017, s.597) beskriver hvordan denne modellen har benyttet seg av elementer som har kommet fra den engelske og tyske «skolen». Han hevder at den er lik den tyske med at den skal lede til utforskninger av det vi tror vi vet i historien og hvordan vi kan vite dette. Den er like den engelske med at den legger vekt på det pragmatiske. Dette for at den skal være overførbar og forståelig for elever og lærere i skolen, ifølge Seixas (2017, s.597). Samtidig ser vi også nøkkelbegrepene som ble presentert ved den engelsken utviklingen ligner på de historiske-tenkning-konseptene som eksisterer i den kanadiske.

Jeg har valgt å bruk denne kanadiske modellen til Seixas (2013) som mitt analytiske redskap for å finne ut i hvilken grad elevene utvikler sin historiske tenkning. Slik det ble nevnt i 1.3: *Tidligere forskning* er det generelt lite empirisk grunnlag for å si noe om hvordan historisk tenkning fungerer i praksis og enda mindre hvordan historisk tenkning og videospill fungerer med hverandre. Derfor har jeg søkt etter en modell for historisk tenkning som kan overføres og anvendes på videospill. Valget av denne modellen handler om behovet for å ha klare retningslinjer i hva som ligger i de forskjellige konseptene. Seixas (2013, s.2-11; 2017, s.598-603) beskriver disse konseptene på en relevant måte med tanke på hvordan de kan

implementeres i skolen og derfor har jeg valgt denne modellen.

Tidligere ble det nevnt at Seixas (2013, s.2) definerer historisk tenkning som den kreative prosessen historikere går igjennom for å tolke bevis og lage historiske beretninger. Han beskriver at denne kreative prosessen består av seks konsepter. Han skriver at nøkkelen til å tenke historisk ligger i disse konseptene. Fordi det er når elevene skal jobbe med disse konseptene at det oppstår spenninger, problemer og vanskeligheter som krever at elevene må ha forståelse og drøfte forskjellige svar på noe som ikke har en komplett løsning, ifølge Seixas (2017, s.597). Seixas (2017, s.597) beskriver at det er her elevene sine evner til å tenke historisk kommer fram når de skal drøfte og komme med gode svar på disse konseptene. Det er dette som blir det essensielle for min masteroppgave. Jeg vil avsløre i hvilken grad Valiant Hearts kan utvikle elevenes historiske tenkning på bakgrunn av svarene til disse konseptene.

2.2: Analytisk redskap - De seks konsepter

I dette kapitlet skal jeg forklare hva Seixas (2013, s.2-11) legger i de seks konseptene. Elevene sine evner til å tenke historisk viser seg når de skal drøfte og komme med svar på disse konseptene. Derfor skal jeg her koble de forskjellige konseptene opp mot Valiant Hearts og komme med eksempler på hvordan videospillet kan bidra til historisk tenkning.

2.2.1: Historisk signifikans

Seixas (2013, s.2-11; 2004, s.11) skriver at vi kan ikke lære om alt som har skjedd i fortiden og en historiker kan ikke skrive om alt som har skjedd. Derfor påpeker han at vi må bestemme at noe er mer viktig enn noe annet. Mennesker og hendelser kan oppnå historisk signifikans hvis det har resultert i forandring. For eksempel en hendelse som har hatt dype konsekvenser for mange mennesker over en lengre tidsperiode. Den kan også oppnå historisk signifikans med at hendelsen eller personen er avslørende. Det vil si at den kaster lys over varige eller fremvoksende problemer i historien eller nåtid. Historisk signifikans involverer også at vi skal organisere hendelser i et narrativ som forteller noe om vår posisjon i verden og dermed at denne hendelsen har en meningsfull plass i narrative. Historisk signifikans variere over tid og fra gruppe til gruppe, hevder Seixas (2013, s.2-11; 2004, s.11).

Valiant Hearts viser hvordan første verdenskrig fikk dype konsekvenser, både på en mikro og makronivå over en lengre tidsperiode fra krigens begynnelse til slutt. På et mikronivå gjennom karakterene i videospillet. Et innblikk i hvordan første verdenskrig fikk konsekvenser for helt vanlig mennesker. På et makronivå gjennom for eksempel hvor mange som er involvert (antall skadet og døde) og hvordan krigen resulterte i forandringer i for eksempel teknologi og medisin osv.



(skjermdump fra Valiant Hearts)

Elevene får se krigens konsekvenser i form av slike bilder som forteller noe om dens grusomheter og som viser at den involverer mange mennesker. Slike eksempler er det mange av. Det at mange mennesker er involvert i krigen får de også igjennom antall land som er representert i karakterene de spiller i Valiant Hearts; Tyskland, Frankrike, Belgia og USA.

I tillegg viser videospill hvordan landene brukte mennesker fra koloniene sine som soldater.

Her er det soldater fra India som England hentet inn i krigen:



(Skjermdump fra Valiant Hearts)

Med tanke på historisk signifikans kommer jeg til å utfordre elevene på hvorfor vi lærer om første verdenskrig. Er den viktig å lære om og hvilke forandringer betydde den? Hva er elevenes tanker rundt dette. Et annet interessant spørsmål jeg vil utfordre elevene på er om første verdenskrig er like viktig for alle. Da Seixas (2013, s.2-11) legger vekt på historisk signifikans er noe som kan variere mellom grupper og over tid.

2.2.2: Bevis

For vi skal kunne vite noe om fortiden så tar vi i bruk kilder skriver Seixas (2013, s.2-11; 2017, s.599). Historien legger igjen spor fra fortiden. For å komme med et utsagn om noe som skjedde i fortiden så er det disse sporene, altså kildene, som vi må bruke for å komme med troverdige utsagn om fortiden beskriver Seixas (2013, s.2-11). Kildene må finnes, velges ut, settes i kontekst og de må tolkes. Det er slik vi kan vite og mene noe om fortiden. Vi bør alltid benyttes oss av flere kilder og ikke gjør slutninger ut av en kilde. Ved å stille gode spørsmål til kildene, kan det gjøre dem til bevis. Hvem har laget den, når er den laget. Hvilke verdier, formål og intensjoner har skaperen av kilden. En kilde bør analyseres i forbindelse med sin historiske setting, påpeker Seixas (2013, s.2-11). Den er et produkt av sin tid og setting, ikke ment som et budskap til oss. Derfor må vi prøve å forstå den på dens betingelser ifølge Seixas (2013, s.2-11).

Videospillet Valiant Hearts vil fungere som en kilde til fortiden for elevene. Ifølge Erik Lund (2009, s.100) kan potensielt alt historisk materiale som har røtter i fortiden være kilder. Videre deler han kilder inn i primærkilder som den eldste bevarte kilden som ikke bygger på andre kilder og sekundærkilder som er en kilde som er avhengig av primærkilder. Kilder kan være gjenstander, bilder, dokumenter, bøker eller filmer. Kommer elevene i kontakt med slike kilder gjennom Valiant Hearts?

Elevene kommer i kontakt med en rekke bilder og gjenstander i Valiant Hearts. Videospillet har et stort bildearkiv fra første verdenskrig. Disse bildene er ikke manipulert av spilldesignerne, slik kan det antydes at bildene fungerer som en primærkilde.

For eksempel kan elevene se bilder fra slaget ved Verdun, mens de spiller i slaget:



(skjermdump fra Valiant Hearts)

Gjenstandene man finner i Valiant Hearts er rekonstruert av spilldesignerne og kan i best fall fungere som en sekundærkilde. Et slikt eksempel kan være barberhøvelen som videospillet forklarer var en standard gjenstand for alle amerikanske soldater. Barberhøvelen ble mye brukt på grunnlag av at gassmaskene satt bedre inntil et glattbarbert ansikt. Med tanke på Seixas (2017, s.599) som forklarer at en kilde må analyseres i forbindelse med sin historiske setting så kan disse opplysningene som står oppført under gjenstandene hjelpe elevene til å forstå den som et produkt av sin tid og setting:



(skjermdump fra Valiant Hearts)

I spillverden illustrer Valiant Hearts historiske detaljer, alt fra skyttergraver til klær og våpen. Men som med gjenstandene vil disse visuelle gjengivelsene i beste tilfelle fungere som sekundærkilder. Det kan illustreres med et eksempel:



(skjermdump fra Valiant Hearts & Bilde 1)

Som beskrevet i 1.5.2: *Beskrivelse av Valiant Hearts*, er spillverden framførte som todimensjonal tegneserie, allikevel kan det være noe meningsfullt med de visuelle gjengivelsene. Slik vi ser er Emile som en tegneseriefigur rekonstruert fra hvordan franske soldater så ut. Lik veske og sekk, samme farge på bukse, jakke og lue. Slik kan Valiant Hearts gi elevene forutsetninger til å forklare hvordan en fransk soldat så ut under første verdenskrig.

Det som kan være problematisk med å bruke Valiant Hearts som kilde er balansen mellom fiksjon og realiteten. På den ene siden fremstår Valiant Hearts som autentisk, bilder fra første verdenskrig og rekonstruert gjenstander. Det meste ser ut til å være basert på kilder og kunnskap om fortiden. På den andre siden finnes det elementer av fiksjon i Valiant Hearts. Yoan Fanise, en av produsentene bak Valiant Hearts, sier: "In fact the characters are all fictional in the game. We wanted to keep the game fictional to not cross the line between reality and fiction" (Wawro, 2014, avsnitt 14). Alle karakterene i Valiant Hearts er fiksjoner. Her vil det være en mulighet for at elevene tror de blir kjent med Emile, en bonde fra Frankrike som kjempet i første verdenskrig. Faktumet er derimot at ingen av karakterene har eksistert i virkeligheten. Allikevel kan det være noe meningsfullt over å være så nær disse karakterene. Selv om de er fiksjoner så kan de illustrerer hvordan det var å leve under første verdenskrig. Jeremiah McCall (2016, s.524), kjent for å forske på bruk av historiske videospill

i skolen, beskriver hvordan vi gjennom historisk videospill kan få innblikk i fortidens menneskers kultur, samfunn, verdier og holdninger. Det som gjenspeiler seg hos karakterene er blant annet deres kjærlighet til nasjonen. For eksempel ser vi hvordan soldater på kommando fra sin overordnede springer ut av skyttergravene og blir skutt ned for sitt fedreland som de dypt elsker:



(Skjermdump fra Valiant Hearts)

Et annet eksempel som Seixas (2013, s.2-11) forklarer i historisk perspektiv er hvordan fortidens mennesker kan ha forskjellige syn og perspektiver på hendelser. I Valiant Hearts kan karakterene illustrere dette poenget. For eksempel er karakterene med i første verdenskrig av forskjellige grunner. Freddie har av personlige årsaker meldt seg frivillig til innsats i krigen, mens Emile blir innkalt til den franske hæren for å beskytte sitt fedreland. Slik kan Valiant Hearts vise hvordan fortidens mennesker hadde forskjellige syn og perspektiv på hendelser.

Som kilde er Valiant Hearts i besittelse av det historieforsker Bruce Vansledright (2013, s.5) kaller «Substantive knowledge». Dette er kunnskap som svarer på spørsmål om hvem, hva, hvor, når, hvorfor og hvordan. Kunnskapsformen innebærer da faktakunnskaper, som f.eks. årstall, personer, hendelser og steder, samt årsak/virkning. En slik kunnskapsform betyr at vi forstår begreper og definisjoner, og har en narrativforståelse av historie. For eksempel hva som var årsakene og konsekvensene til første verdenskrig.

Slik kunnskap blir elevene presentert for i faktaboksene:



(Skjermdump fra Valiant Hearts)

Professor O.L. Davis Jr. (2001, s.6) ved Universitetet i Texas uttaler seg om en slik kunnskapsform knyttet opp mot historisk tenkning. Han mener det er en fordel at elever besitter slik kunnskap i deres engasjement med historisk tenkning, men besittelse av slik kunnskap er ingen garanti for at de klarer å tenke historisk med det. Da resultatet kan bli mangelfulle og utilstrekkelige generaliseringer av kunnskapen.

Argumentet til O.L. Davis Jr. er at elever ” (...) must know, rather more than fewer, historical facts, concepts, and interpretations as they continue their engagements in historical thinking” (2001, s.6). Samtidig er det ikke sikkert elevene bruker disse kildene. Narrative i Valiant Hearts kan ta oppmerksomheten bort fra kildene, elevene vil gjerne tenke fremgang i videospillet. For eksempel må elevene for å se bilder og gjenstander ta en pause i videospillet og gå inn på menyen. Blir de motiverte til å engasjere seg i historisk materiale som bildene og gjenstandene eller tar framgang i videospillet oppmerksomheten bort fra disse kildene?

2.2.3: Kontinuitet og forandring

Seixas (2013, s.2-11) skriver at kontinuitet og forandring eksisterer på likt. Noe forandrer seg aldri, mens noe kan forandre seg, både sakte og fort. Forandring kan bety utvikling for noen, mens det for andre kan bety stagnasjon eller tilbakegang, beskriver Seixas (2013, s.2-11). En historiker leter etter disse forandringene eller hva som ikke forandrer seg, kontinuitet. Periodisering og kronologier kan hjelpe oss når vi tenker på kontinuitet og forandring,

forklarer Seixas (2013, s.2-11). Hvilke hendelser eller utviklinger skjer det i en historisk periode og når skjer det. I forbindelse med dette kan det være relevant å spørre elevene om de vet når første verdenskrig var og hendelser som skjer i dette tidsrommet.

Med tanke på forandringer er det særlig utviklinger og oppfinnelser innenfor teknologi, våpen, medisin og videre som Valiant Hearts viser forandringer i. Dette forandret igjen krigføringen. Det vil være interessant å se om elevene oppdager denne forandringen.



(skjermdump fra Valiant Hearts)

Et annet interessant perspektiv som ligger i Valiant Hearts kan være kvinnesynet. Grunnen for det er at vi spiller en kvinnelig karakter Anna. Gjennom henne får vi innblikk i hvordan kvinner bidro i krigen. Hun som sykepleier som hjelper og pleier såret menn i krigen. Utenom det så viser også Valiant Hearts flere bilder av kvinner:



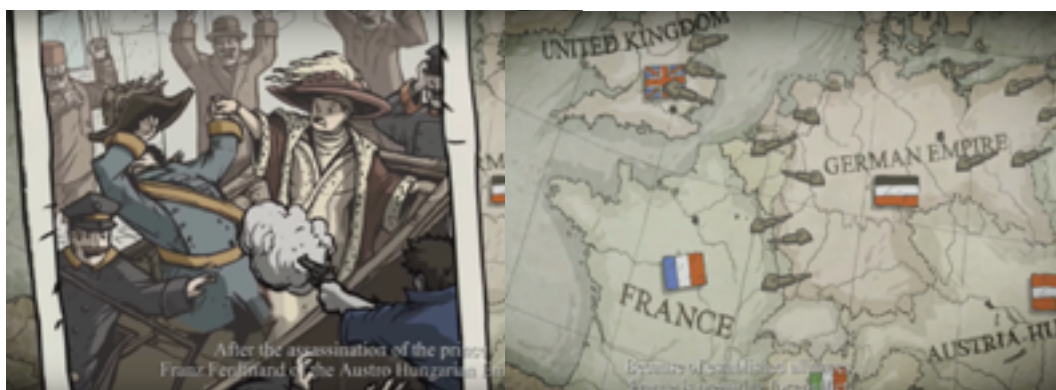
(skjermdump fra Valiant Heart)

Mange bilder viser kvinner som må inn i nye roller og ta andre jobber enn de hadde før som for eksempel fabrikkarbeider. Dette var på grunn av at flertallet som reist ut i krigen var menn. Dermed måtte kvinnene bidra i nye roller på hjemmefronten, og de bidro som sykepleier i fronten under første verdenskrig. Det vil være relevant å spørre elevene om dette kunne ha vært med på å forandre kvinnesynet.

2.2.4: Årsak og konsekvenser

Hva er det som gjør at hendelser skjer og hva er konsekvensene av disse hendelsene. Menneskelig avgjørelser blir tatt. Hvordan er disse avgjørelsene mulig å ta og hvordan blir de formet av de historiske omstendighetene. Her peker Seixas (2013, s.2-11; 2017, s.601) på at vi har to faktorer; de historiske aktørene (mennesker eller grupper) som handler og tar avgjørelser som fører til en hendelse og de politiske, sosiale, økonomiske og kulturelle forholdene som aktørene oppholder seg i. Samtidig er det ikke sikkert at en aktør kan forutsi hva hans/hennes handlinger og avgjørelser fører til, uforutsette konsekvenser. Forandrer vi på en handling eller forholdene det skjedde i så kunne utfallet til en hendelse blitt helt annerledes, beskriver Seixas (2013, s.2-11)

Valiant Hearts bruker uroen som var rundt i landene og alliansene sammen med skuddene i Sarajevo som årsakene til utbruddet av første verdenskrig. Men dette er ikke noe som videospillet legger mye vekt på. Det nevnes i begynnelsen videospillet i en videosnutt og et par bilder. Derfor blir det interessant å se om elevene fanger opp noe om hvorfor første verdenskrig startet.



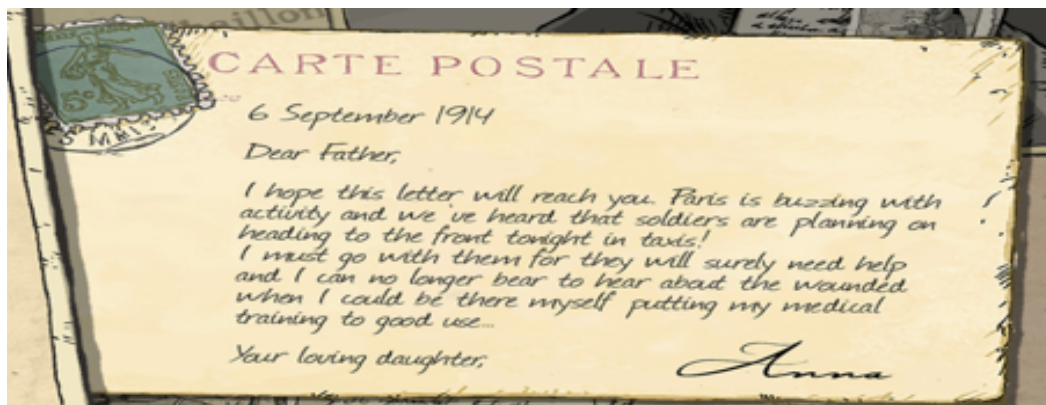
(skjermdump fra Valiant Hearts)

Konsekvensene av første verdenskrig får elevene innblikk i gjennom bilder og når de spiller narrative. Konsekvensene slik jeg forstår i Valiant Hearts kan være både negative og positive. Negativ med for eksempel mange antall skadede og døde, men også gjerne positive som for eksempel fremskritt innenfor medisin. Det vil være interessant å se hva tenker elevene er konsekvensene av første verdenskrig.

2.2.5: Historisk perspektiv

Historisk perspektiv dreier seg om hvordan skal vi klare å forstå fortidens mennesker. Seixas (2013, s.2-11; 2017, s.601-602) skriver at de levde under andre forhold, både sosialt, politisk og kulturelt, og at det var andre forhold enn det er for oss nå som var med på å styre livene og valgene deres. Det handler om å prøve å se deres tanker, hva de trodde og hva de følte i fortiden basert på slutninger og tolkninger vi gjør av bevis som vi besitter. Seixas (2017, s.601-602) påpeker det ikke betyr vi skal identifisere oss med dem, for det er viktig å unngå at vi prøver å forstå dem med ideer, tro og verdier som påvirker oss nå i dag. Samtidig skal vi være klar over at historiske aktør har forskjellige syn og perspektiver på hendelser som de er involvert i. Alle tenkte ikke det samme. For vi skal klare å sette oss i hodet deres og prøve å forstå oss på dem er det viktig vi prøver å forstå den historiske konteksten de lever i og ta den i betraktning, beskriver Seixas (2013, s.2-11).

Valiant Hearts forteller en del om konteksten deres. Hvilken teknologi som fantes, hvordan de gikk kledd og hvor viktig fedrelandet var for dem blant annet. Gjennom Valiant Hearts får vi i videosekvensene høre hva de forskjellige karakterene tenker, og det finnes brev som de sender til hverandre som elevene har tilgang til. I disse brevene forklarer karakterene hva som skjer og hva de tenker:



(skjermdump fra Valiant Hearts)

Slik kan elevene få et innblikk i hvordan mennesker hadde det under krigstiden. Med tanke på Valiant Hearts kan karakterene være et godt middel for at elevene skal forstå at fortidens mennesker hadde forskjellige perspektiver og syn på for eksempel hendelser slik det ble nevnt under konseptet 2.2.2: *Bevis*. For eksempel er det forskjellige grunner til karakterene i Valiant Hearts er med i krigen. Slik kan Valiant Hearts eksemplifisere dette poenget.

2.2.6: Den etiske dimensjonen

Seixas (2013, s.2-11; 2017, s.602-603) forklarer at når vi ser tilbake på fortiden så gjør vi indirekte og direkte etiske vurderinger av det som har hendt. Skal vi gjøre fornuftige etiske vurderinger om noe i fortiden må vi ta den historiske konteksten til menneskene i betraktning. Forskjellen på rett og galt da og nå kan være to helt forskjellige ting. Derfor bør vi være varsomme med å bedømme handlinger i fortiden, skriver Seixas (2013, s.2-11). Innenfor den etiske dimensjonen ligger også vårt ansvar ovenfor det å huske ofre og bidrag som historiske aktører har gjort. Samtidig som disse ofrene og bidragene kan være med å kaste lys over nåtidens diskusjoner og problemer. Den etiske dimensjon kan her knyttes opp mot de argumentene som ble nevnt i forbindelse med Valiant Hearts er et seriøst videospill. Da Rughinis og Matei (2015) mener Valiant Hearts oppmuntrer spillerne til å minnes de som var med i første verdenskrig, og derfor drar en sammenligning mellom Valiant Hearts og et minnesmerke. Samtidig vil det være interessant å se om elevene gjør etiske vurderinger av det som hender i Valiant Hearts.

På bakgrunn av disse seks konseptene vil jeg analysere elevenes svar for å finne ut hvordan det utvikle deres evner til å tenke historisk. I metodekapittelet vil jeg forklarer hvordan disse konseptene har blitt brukt med tanke på utforming av intervju og hva jeg ser etter når jeg skal observere.

2.3: Videospill knyttet opp mot motivasjonsteori og læring

Motivasjon kan defineres som det som får et individ til å gjøre noe. Motivasjon gjør at den aktiviteten individet utfører holdes vel like og gir denne aktiviteten mål og mening (Imsen, 2009, s.375). I følge Terje Manger må vi for å forstå læring i skolen ha kunnskap om

motivasjon, fordi motivasjon er en drivkraft i alle læringsprosesser (Lillejord, S., Manger, T, & Nordahl, T, 2013, s.133). Prensky (2002, s.1) beskriver problemet med å få elever til å lære er å holde dem motiverte nok til å fullføre læringsprosessen. Fordi all læring krever innsats og som oftest gir man ikke den innsatsen hvis vi ikke har et motiv, hevder Prensky (2002, s.1-3). Ofte består disse motivene til elevene av en miks mellom egne mål eller belønninger, kombinert med psykologiske faktorer som frykt eller behov for å behage lærere eller foreldre, ifølge Prensky (2002, s.1-3). Videre skriver han disse motivene må være sterke nok for at de skal fullføre læringsprosessen. Men i videospill klarer spillerne å holde seg konsentrert over en lengre tidsperiode og ha langsiktige mål, selv om videospill kan være komplekse og vanskelige.

Gee skriver:” When we think of games, we think of fun. When we think of learning we think of work. Games show us this is wrong. They trigger deep learning that is itself part and parcel of the fun” (2013, s.36). Han forklarer videre hvordan videospillene er designet og motiverende gjør slik læring utløses. Prensky (2002, s. 8) beskriver hvordan hovedfokuset til spilldesignere ligger på motivasjon. De designer videospill slik at de kan holde spillerne engasjerte, og ifølge Prensky (2002, s.2) spiller vi videospill fordi prosessen med å spille videospill er engasjerende. Hvis det ikke var engasjerende, ville ingen ha kjøpt videospill forklarer han videre. Gee (2005, s.5) beskriver hvordan vi ofte lærer fra videospill uten vi er klar over det eller tenker over det. Fordi videospill er motiverende gir det gode rammer for læring er argumentet til Gee (2005, s.34-37).

I klasserommet forklarer Manger (2013, s.133) hvordan en motivert elev i klasserommet vil knytte ny kunnskap til gamle kunnskap og i stedet for å gi opp når oppgavene blir vanskelig så vil eleven øke innsatsen og heller prøve nye måter å løse oppgavene på. De trives med det de holder på med. Motsetningen, umotiverte elever vil lett gi opp og ser ikke verdien og hensikten med det de holder på med. I lys av slik Manger (2013, s.133) beskriver det er gjerne grunnen for Ryan og Deci (2000, s.69) beskriver motivasjon som viktig og høyt verdsatt i skolen. På grunn av dens konsekvenser, som er at motivasjon produserer. Altså får noen til å handle. Ser vi dette i lys av lærerens rolle så er en del av lærerens rolle å mobilisere elevene til å handle, til å utføre aktiviteter. Det å motivere elevene vil da være en av lærerens viktigste oppgaver for å få elevene engasjert og interessert i det de holder på med og dermed kan lære.

I masteroppgaven vil motivasjon deles opp i to begreper; indre og ytre motivasjon. I følge Gunn Imsen (2009, s.382) og Manger (2013, s.134) er det vanlig at man innenfor motivasjonspsykologi bruker disse to begrepene og operere med et skille mellom dem. Indre motivasjon handler om elevens interesse for aktiviteten. Aktiviteten holdes ved like fordi eleven er interessert i selve aktiviteten. Aktiviteten appellerer til elevens nysgjerrighet og får dem til å handle ut fra det (Imsen, 2009, s.382; Manger, 2013, s.134). Denne aktiviteten utfører elevene selv om det ikke medfører noen ytre belønninger/konsekvenser (Skaalvik, E., & Skaalvik, S., 2013, s.144). Et eksempel på dette kan være elever som spiller Valiant Hearts fordi de synes videospillet er underholdende seg selv. Det å spille Valiant Hearts engasjerer dem.

Ifølge Manger (2013, s.134) handler ytre motivasjon om aktivitetens instrumentelle verdi. Det vil si at ytre motivasjon appellere til forhold som ligger utenfor aktiviteten. Et eksempel på dette kan være at elevene spiller Valiant Hearts fordi læreren sier de må gjøre det for å få karakter i faget. Dermed utfører elevene aktiviteten (spille Valiant Hearts) for å oppnå et annet utfall (få karakter i faget). Manger (2013, s.134) påpeker at indre og ytre motivasjon ikke fungerer som motpoler, men at de kan fungere på samme tid i en aktivitet for å skape motivasjon. Men Imsen (2009, s.382) forklarer at skillet mellom dem har stor betydning i praksis. Idealet er at elevene skal jobbe og lære ut fra indre motivasjon, men ytre motivasjon kan fort bli dominerende på grunn av for eksempel karakterer.

Med tanke på indre og ytre motivasjon har Ryan og Deci (2000, s.72) en teori; «self-determination theory». I denne teori skiller de mellom indre og ytre motivasjon, men også amotivasjon. Amotivasjon vil si at elevene befinner seg i en tilstand der de ikke har noen intensjoner om å utføre aktiviteten. Enten som et resultat av de ikke ser verdien i det eller at de ikke føler seg kompetente nok til å utføre aktiviteten (Ryan, R. & Deci, E., 2000, s. 72). For eksempel vil elevene ha amotivasjon hvis de bestemmer seg for å ikke spille Valiant Hearts på grunn av manglende kompetanse i hvordan man spiller videospill. Ryan har sammen med Scott Rigby og Andrew Przybylski (2006, s.2) anvendt denne teori på videospill. De skriver denne teorien legger mest vekt på indre motivasjon. Videre forklarer Sidsel Skaalvik og Einar Skaalvik (2013, s.144) at Ryan og Deci har to tilnærminger til indre motivasjon. Den første tilnærmingen er slik vi har beskrevet tidligere som er når aktiviteten utføres på grunn av interesse og glede over å utføre aktiviteten. Man er ikke avhengig av ytre belønninger eller konsekvenser for å utføre aktiviteten. Den andre tilnærmingen er indre

motivasjon som kan forklares som en funksjon av grunnleggende psykologiske behov.

Her legges det vekt på tre behov:

- Behovet for selvbestemmelse
- Behovet for kompetanse
- Behovet for tilhørighet

(Skaalvik, E. & Skaalvik, S., 2013, s.145)

Selvbestemmelseteorien er ikke opptatt av styrken på behovene, men om disse behovene blir tilfredstilt. Fordi det antas alle mennesker har disse grunnleggende behovene (Skaalvik, E. & Skaalvik, S., 2013, s.145). Ryan og Deci (2000, s. 70-71) forklarer det som ligger i behovet for selvbestemmelse er at man har en personlig verdi og egen interesse i aktiviteten. Atferden er preget av frivillighet, man har flere valg, får informative tilbakemeldinger og ikke-kontrollerende instruksjoner som kan øke selvbestemmelsen, og slik den indre motivasjonen. I følge Ryan et al. (2006, s.3-5) er selvbestemmelsen høy når det gjelder videospill fordi det ofte er frivillig å spille. I denne sammenheng vil det da ikke være gjeldende fordi faglæreren og jeg ber elevene spille Valiant Hearts. Men videre legger de vekt på hvordan videospill kan tilby selvbestemmelse i selve videospillet. Som i frihet til å ta forskjellige valg, man kan bevege seg fritt rundt i spillverden og legge forskjellige strategier for hvordan man løser utfordringene man står ovenfor. Slik det ble redegjort for i 1.5.2: *Beskrivelse av Valiant Hearts* har videospillet en deterministisk struktur. Rammene er satt og det finnes bare en måte å komme seg videre på i videospill. Dette betyr at alle elevene vil måtte fullføre «historien» på samme måte. Valiant Hearts tilbyr i liten grad valgmuligheter, både i spilleregler og spillverden. Dermed også lite selvbestemmelse. Det kan bli interessant å se hvordan elevene reagerer på dette.

Et annet interessant poeng her er for det første, selv om elevene får mange timer tilrettelagt for å spille videospillet så er det mulig at de må spille hjemme for å komme igjennom. Dette kan vi ikke kreve at elevene skal gjøre, hvis elevene velger å gjøre dette så kan det knyttes opp mot selvbestemmelse og indre motivasjon. Fordi valget om å spille videospillet kommer av egne interesser. For det andre, som jeg vil redegjøre for i metodekapittelet så fungerer selve undervisningsopplegget med Valiant Hearts ganske fritt. Vi pålegger ikke elevene om å for eksempel gå inn på bildene eller lese brevene som soldatene sender til hverandre i Valiant Hearts. I den grad elevene gjør dette så kan det knyttes opp mot selvbestemmelse og indre

motivasjon.

Behovet for kompetanse forklarer Ryan og Deci (2000, s.70) innebærer at elever skal ha en følelse av kompetanse. De legger vekt på forskjellige faktorer som kan forbedre erfaringen av kompetanse. Dette er å gi elevene muligheter til å tilegne seg ferdigheter og kunnskap og gi dem optimale utfordringer. Sammen med positive tilbakemeldinger gjør dette at elevene får følelse av kompetanse. Det vil kunne fungere som en drivkraft som bidrar til at elevene kan engasjere seg i krevende utfordringer. Med tanke på videospill skriver Ryan et al. (2006, s.3-5) hvordan videospill ofte tilbyr utfordringer som tilpasser seg spilleren, altså optimale utfordringer. Videospill kan gi muligheter for positive tilbakemeldinger i form av at spilleren kommer seg videre i videospillet eller belønninger. Videospill tilbyr en arena hvor spilleren kan oppleve mestring og kontroll som ifølge Ryan et al. (2006, s.3-5) gir elevene en følelse av kompetanse. I Valiant Hearts er det mange utfordringer som elevene må løse for å gå videre. Utfordringene i videospillet tilpasses elevene med hint som blir gitt hvis de ikke klarer utfordringene på en viss tid. Valiant Hearts kan til tider inneholde krevende utfordringer. Om elevene har en drivkraft som gjør at de forsetter, selv om det blir vanskelig, kan det tyde på en følelse av kompetanse for elevene.

Behovet for tilhørighet forklarer Ryan og Deci (2000, s.73) oppleves når person føler seg tilknyttet til andre personer. Ryan et al. (2006, s.3-5) beskriver hvordan dette i videospill handler mye om interaksjon mellom spillere, ofte i flerspillermodus-spill. Dette betyr at vi spiller sammen med andre over internett eller på samme tv i et videospill. Slik kan man gjennom videospill og sosial interaksjon med andre spillere, oppleve en slags tilhørighet som fører til indre motivasjon. I dette tilfellet så vil alle elevene sitte på hver sin Chromebook og spill for seg selv. Allikevel kan det bli relevant fordi elevene får snakke sammen om videospill og diskutere det i klasserommet. At de snakker sammen om videospillet, hjelper hverandre, altså det skjer en sosial interaksjon mellom dem, vil kunne tyde på at de føler en form for tilhørighet.

2.3.1: Videospill som variert undervisning

I lys av undersøkelsen Barn og Medier 2016 (Medietilsynet, 2016, s. 82) beskrives bruken av videospill i undervisningen som uvanlig. Derfor kan det tenkes videospill tilfører undervisning noe nytt, og dermed kan oppfattes av elevene og brukes av lærerne til variert undervisning. Marianne Dæhlen, Ingrid Smette og Åse Standbu beskriver i sin rapport *Ungdomskoleelevers meninger om skolemotivasjon* (2011, s.31-33) at variert undervisning er noe elevene syntes er positivt. Ulike arbeidsformer og undervisning blir trukket frem som mer morsomme og motiverende fra elevenes side. De mener det viser seg å være en forskjell mellom elever med lav skolemotivasjon og skoleprestasjoner kontra elever med høy skolemotivasjon og skoleprestasjoner. Da de med lav skolemotivasjon og skoleprestasjoner etterspør mer variasjon (Dæhlen et al. 2011, s.33). I Stortingsmelding nr.22 fra kunnskapsdepartementet (2011, s.15) trekker de fram varierte arbeidsmåter som viktig for elevens motivasjon. Undervisning som er bygget opp på samme måte og inneholder de samme type oppgavene kan kjede elevene. Skolen skal ikke ha som et mål å unngå oppgaver som kan kjede eleven, men interessante og morsomme arbeidsmetoder kan være en viktig motivasjonskilde ifølge Stortingsmelding nr.22. I en slik sammenheng kan videospill fungere som en arbeidsmetode for å skape variasjon i undervisningen.

I dette kapitlet 2.3: *Videospill knyttet opp mot motivasjonsteori og læring* har jeg definert begrepet motivasjon som igjen har blitt delt inn i indre og ytre motivasjon. Videre har jeg redegjort for en selvbestemmelse-teori utformet av Ryan og Deci(2000) som jeg skal benytte meg av for å analysere hvordan Valiant Hearts påvirker elevenes motivasjon. Videospill kan også, slik jeg tolker det, være motiverende fordi det er noe annerledes og variert sammenlignet med vanlig undervisning.

Kapittel 3: Metode

3.1: En introduksjon

Da jeg kom fram til problemstillingen med denne masteroppgaven startet arbeidet med hvordan dette kunne undersøkes. Som nevnt forklarer undersøkelsen i regi av medietilsynet (2016, s.82) at det er uvanlig å bruke videospill i undervisningen, som også er min egen erfaring innenfor skolen. Derfor kunne det bli vanskelig å finne en skole i lokalt område som anvendte videospill i undervisningen, samtidig som det videospillet de eventuelt brukte var Valiant Hearts. Løsningen ble å kontakte skoler for å høre om de kunne være interessert i et forskningsprosjekt med Valiant Hearts. Ofte blir utfordringer av økonomi og teknisk art sett på som barriere mot bruk av videospill i undervisningen (Skaug & Guttormsgaard, 2014, s.8). Disse utfordringene tok jeg meg av. Det skolene måtte stille disponibelt var timer til å spille Valiant Hearts. Flere skoler virket interessert i forskningsprosjektet, så en skole jeg kunne samarbeid med ble funnet tidlig. Dette gjorde det realistisk å gjennomføre forskningsprosjektet.

Metode kan defineres som en fremgangsmåte for å etterprøve påstander som fremsettes med krav om å være gyldige eller for å frembringe kunnskap (Dalland, 2007 s.12). I masteroppgaven har jeg valgt å gjøre en casestudie som en kvalitativ forskningstilnærming for å frembringe kunnskap om min problemstilling:

- *I hvilken grad kan bruken av det historiske videospillet Valiant Hearts gi økt motivasjon og utvikle historisk tenkning hos elever?*

Innenfor en slik casestudie har jeg valgt individuelle intervju og observasjon som mine datainnsamlingsmetoder. Forskningsprosjektet er tids – og stedsspesifikk, hvor jeg undersøker fenomenet i sin naturlige setting. I dette kapittelet vil jeg forklare hvorfor jeg har gjort disse valgene. Dette vil jeg gjøre ved å begrunne valget av forskningsstrategi opp mot forskningsspørsmålene. Hensikten er å vise hvorfor disse fremgangsmåtene kan gi meg relevante svar på det problemstillingen og forskningsspørsmålene spør om.

3.2: Metodevalg

3.2.1: Casestudie - En kvalitativ forskningstilnærming

Etter problemstillingen i masteroppgaven ble klar var dette til hjelp med å velge den mest hensiktsmessige metoden, slik Aksel Tjora skriver” (...) forskjellige forskningsspørsmål eller problemstillinger peker i retning av ulike metodiske tilnærminger” (Tjora, 2012, s.18). Jeg har valgt en kvalitativ forskningstilnærming fordi jeg skal forske på elevenes opplevelse av et fenomen, da jeg ønsker nærhet til forskningsfeltet. Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2009, s.21) forklarer hvordan man i en kvalitativ forskningstilnærming ønsker nærhet til studieobjektene, fordi forskeren skal forstå verden og opplevelsene ut ifra studieobjektene sin side. Olav Dalland (2007, s.82-84) bruker ordet dybde om en kvalitativ forskningstilnærming. Fordi en slik forskningstilnærming kjennetegnes hovedsakelig av et lite utvalg med studieobjekter, der forskeren prøver å få forståelse av og innsikt i, det vedkommende undersøker. Videre skriver Dalland (2009, s.82-84) målet er å fange opplevelser og meninger som ikke lar seg tallfeste eller måle. Forskeren kan få frem det som er spesielt og tar på sikte å oppnå forståelse for det man undersøker. Man kan se fenomenet som man undersøker innenfra, samtidig som forskeren må erkjenne delaktighet og påvirkningen som besittes, ifølge Dalland (2009, s.82-84). Robert K. Yin, kjent for forskning med case – og kvalitative studier, skriver at det kan foretrekkes med casestudier hvis:

- ” How” and” Why” questions are being posed
 - The investigator has little control over events
 - The focus is on a contemporary phenomenon within a real-life context
- (Yin, 2009, s.2)

Dawson Hancock og Robert Algozzine (2006, s.15) har skrevet om det å utføre casestudier. De beskriver hvordan casestudier generelt er mer forklarende enn bekreftende. Det vil si man i casestudie prøver å forklare hva som skjer og identifisere hendelser og atferd, i stedet for å bevis eller teste hypoteser som er bekreftende. Slik virker dette relevant for meg fordi jeg vil utforske i hvilken grad kan bruken av det historiske videospillet Valiant Hearts gi økt motivasjon og utvikle historisk tenkning hos elever. Det å gjøre en casestudie skriver Hancock og Algozzine (2006, s.15) innebærer for forskeren å tilbringe en del tid i det miljøet fenomenet skjer og man ofte må samle inn informasjon fra forskjellige type kilder. Jeg vil

benytte meg av individuelle intervju og observasjon. Hancock og Algozzine (2006, s. 16) hevder det er viktig å få informasjon man kan analysere fra forskjellige kilder, fordi dette gir et bredere og bedre bilde på fenomenet vi undersøker. Igjennom dette metodekapittelet vil jeg forklare hvordan dette vil gjøres med utgangspunkt i de tre punktene som Yin (2009, s.2) har satt opp. Først vil jeg beskrive hvordan skolen ble valgt, og om mine informanter. Jeg vil beskrive mine datainnsamlingsmetoder som er intervju og observasjon. Disse er sirklet rundt med mine forskningsspørsmål og problemstilling, og det er her jeg stiller meg spørsmål som handler «hvordan» og «i hvilken grad» som er det første punktet til Yin (2009, s.2). Så vil jeg beskrive hvordan forskningsprosjektet har blitt utført med tanke på andre og tredje punkt til Yin (2009, s.2).

3.2.2: Utvalg av skole

Hvem vi velger som informanter kommer an på hva vi ønsker å vite (Dalland,2007, s.142). I lys av problemstillingen er det naturligvis elever som er relevante intervjupersoner. Mitt valg av informanter kan kalles for det Dalland omtaler som strategisk valg som” (...) er å se etter personer som det er grunn til å regne med har noe å bidra med til problemstillingen” (Dalland, 2007, s.142).

Med hensyn til aldergrensen som er 12 år, og i og med at videospillet tar for seg første verdenskrig som er et tema på ungdomskolen, ble kriteriene for å delta i undersøkelsen for det første at informantene var over 12 år og for det andre at det var en ungdomsskoleklasse som skulle ha om første verdenskrig. Det kan diskuteres om det er nødvendig med det andre kriteriet, men jeg antar det gjorde det lettere for skolen og læreren å gjennomføre et slikt forskningsprosjekt med videospill i undervisning. Da videospillet kunne integreres i læreplanen de har laget og vil foregå som en naturlig del av undervisningsløpet. Samtidig kan det også nevnes at hvis klassen ikke har hatt om første verdenskrig vil det være spennende med tanke på at Valiant Hearts da mulig blir deres første bekjentskap med første verdenskrig i skolen.

Som nevnt var jeg tidlig ute med å kontakte skoler. Jeg tilnærmet meg skolene på likt vis ved at jeg først tok kontakt med inspektører for å høre om det kunne være interesse for et slikt prosjekt. Med to skoler ble det avtalt møte med inspektørene hvor jeg utdypet

problemstillingen og hva jeg var ute etter, samtidig ga jeg også dem en mulighet til å stille spørsmål. Den ene skolen satt meg i kontakt med samfunnslæreren på niende trinn som de tenkte kunne være interessert. Denne læreren kan omtales som en digital trygg lærer som liker å anvende seg av teknologi i klasserommet, men har ikke brukt videospill i undervisningen. Læreren viste medgjørighet med tanke på timer som jeg fikk disponibelt, med tanke på når og hvordan prosjektet skulle gjennomføres. Fordelen med tidlig kontakt mellom skolen og meg gjorde slik at vi kunne ha prosjektet når elevene skulle ha om første verdenskrig. Slik fungert Valiant Hearts som en innledning til tema for elevene. Det kan nevnes at skolen generelt virket interessert i videospill i undervisning og hadde lyst å prøve videospill som en undervisningsmetode. Disse faktorene gjorde slik at denne skolen ble valgt.

3.2.3: Generelt om informantene

For at jeg skal få forståelse av og innsikt i min problemstilling og forskningsspørsmål ønsket jeg nærhet til feltet og elevene. For å klare dette var det ønskelig med få antall elever. For å gå i dybden er det en fordel at antallet informanter ikke er for omfattende, ifølge Dalland (2007, s.147). Denne niende klassen besto av 11 elever som passet med tanke på å oppnå nærhet til feltet. Men dette kan stille spørsmål om klassestørrelsen har konsekvenser for funnene i masteroppgaven. Fordi elevene skal jobbe individuelt, vil jeg argumentere for at det ikke betyr så mye for funnene. Slik jeg ser det er forskjellen på liten og stor klassestørrelse i dette tilfellet tiden det tar for elevene å få hjelp.

Med en liten klassestørrelse vil det være lettere for læreren å nå over alle elevene og gi dem hjelp fort. Samtidig er dette som nevnt kvalitativ forskning hvor målet er å beskrive et fenomen i et bestemt miljø og kontekst, og har på den måten ingen ambisjon om å generalisere resultater eller funn. Det er uvisst på forhånd om elevene liker eller har erfaringer med videospill. Blant informantene er begge kjønn representert.

3.3: Datainnsamlingsmetodene

3.3.1: Intervju som datainnsamlingsmetode

Intervju vil gi meg muligheten til å gå dypere enn en hverdagslig meningsutveksling (Kvale & Brinkmann, 2009, s.23). Gjennom intervju kan jeg skaffe meg beskrivende og personlig informasjon fra elevene, der intervjueren og den intervjuende produserer kunnskap sammen (Kvale & Brinkmann, 2009, s.37; Hancock & Algozzine, 2006, s.39). Jeg som intervjuer vil definere og kontrollere samtalen, hvor jeg kan stille oppfølgingsspørsmål til den informanten svarer hvis det er relevant (Kvale & Brinkmann, 2009, s.99). Slik kan jeg styre samtalen og har muligheten til å gå i dybden hvis det er noe eleven sier som er av interesse.

Hancock og Algozzine (2006, s.39) skriver intervju kan gjennomføres individuelt eller i grupper, men det å intervjuer individuelt kan gi mer informasjon og det er større sjanse for å ta en del av livsverden til den personen. Ettersom klassen besto av 11 elever har jeg valgt å intervjuer individuelt fordi det gir meg muligheten til å forstå dem bedre og hente mer informasjon. Det ble gjennomført to intervjumøter. En før vi spilte Valiant Heart og en etter. Grunnen var for å kartlegge hvilke kunnskaper og egenskaper elevene besitter før vi spiller Valiant Hearts og dermed kunne skissere en form for utvikling til andre intervjumøte. Dette vil være relevant og nyttig for å forklare hva som faktisk skjer med bruken av Valiant Hearts. Det ble utført 11 intervju i første intervjumøte, og 10 i andre intervjumøte. Dette fordi en elev ikke deltok når vi spilte Valiant Hearts, på grunn av sykdom. Derfor ble det besluttet i samråd med faglærer å utelatte eleven i andre intervjumøte.

3.3.2: Intervjuguide

Intervju er en samtale” (...) som har en viss struktur og hensikt” (Kvale, 2009, s.11).

Hensikten min med intervjuene var å finne ut i hvilken grad bruken av det historiske videospillet Valiant Hearts vil gi økt motivasjon og utvikle historisk tenkning. For å oppnå min hensikt vil det være essensielt at jeg har en struktur i intervjuene. Intervjuguiden ga meg denne strukturen. Jeg benyttet meg av en semistrukturert intervjuform som Hancock og Algozzine (2006, s.40) anbefaler å bruke i en casestudie. Det vil si at guiden hadde en skisse over emner, samt at det vil være forslag til spørsmål (Kvale, 2009. S.76).

Emnene blir delt inn etter mine forskningsspørsmål som er:

- Forskningsspørsmål 1: Hvordan påvirker Valiant Hearts elevenes motivasjon?
- Forskningsspørsmål 2: Hvordan påvirkes elevenes evne til å tenke historisk med Valiant Hearts?

Alle spørsmålene er basert på forskningsspørsmålene og formulert for å få kunnskap om disse. En slik semistrukturert intervjuerform ga meg mulighet til å ha spørsmål som jeg håpte skulle gi meg relevante svar på forskningsspørsmålene, samtidig som jeg hadde en fleksibilitet rundt dem (Hancock & Alogozzine, 2006, s.40). Slik som Yin beskrev så stiller jeg meg spørsmål som handler om «Hvordan» i forskningsspørsmålene og bruker disse spørsmålene som utgangspunkt. For at jeg skal kunne skissere en utvikling vil intervjuguiden være mest mulig lik i begge intervjuerundene. Forskjellen på første og andre intervjumøte var da første intervjumøte ble gjennomført hadde vi ikke spilt Valiant Hearts, men da andre intervjumøte ble gjennomført hadde alle spilt Valiant Hearts. Derfor er noen spørsmål annerledes fra første til andre intervjumøte. Jeg vil forklare nærmere hva som blir tatt opp i de to intervjuerundene.

3.3.3: Første intervjumøte

Dette var mitt første møte med elevene. Kvale og Brinkmann (2009, s.141) skriver de første minuttene av et intervju er avgjørende fordi intervjupersonene vil gjerne ha en klar oppfatning av intervjueren, før de legger fram sine opplevelser og snakker fritt. Jeg informerte elevene om hva vi skulle gjøre, og la legge vekt på det ikke var noe rett eller galt når det kom til svarene deres. Fordi vi i første intervjumøte ikke har spilt Valiant Hearts handlet ikke spørsmålene om Valiant Hearts. Åpningsspørsmålet mitt er om de har erfaring med videospill. Hensikt med det er hvis de har noe erfaring har mulighet til å snakke om noe de liker og hvilke typer videospill de liker. Eventuelt hvis de ikke så mye erfaring så kan de snakke fritt om hvorfor de ikke liker videospill. Med tanke på forskningsspørsmål 1 som handler om motivasjon ville jeg prøve å finne ut hva elevene synes om samfunnsfag og historie. Er dette et fag de liker og eventuelt hvorfor. Hva er det som motiverer dem for å jobbe i fag og gjør slik de har lyst å jobbe. Hensikten min her å få et innblikk i hva som motiverer elevene og kan det knyttes til indre eller ytre motivasjon. Er det noen arbeidsmetoder som de liker bedre enn andre og som motiverer dem mer. Jeg vil spør om hva som er elevenes tanker rundt det å

bruke videospill i klasserommet for å lære. Det kan være spennende å vite ettersom de skal få prøve det ut etterpå. Blir dette slik de hadde tenkt.

Med tanke på forskningsspørsmål 2 som handler om historisk tenkning har jeg laget spørsmålene ut fra konseptene til Seixas (2013, s.2-11) og de retningslinjene han har gitt i konseptene. I første intervjumøte ville jeg finne ut hva elevene eventuelt vet om første verdenskrig for å kunne skille ut om det de svare kommer fra Valiant Hearts eller noe annet (bøker, film, familie osv.). Slik at jeg er klar over dette i andre intervjumøte. Planen med spørsmålene med tanke på forskningsspørsmål 2 er at de skal være åpne og la elevene svare hva de tenker, for at jeg så kan snevre dem inn. For eksempel spør jeg hva de vet om første verdenskrig. Slik kan jeg få dem til å begynne å snakke for så å vende dem mot konseptet årsak og konsekvenser.⁵

3.3.4: Andre intervjumøte

Fordi elevene til andre intervjumøte har spilt Valiant Hearts så ble spørsmålene til forskningsspørsmål 1 som handler om motivasjon annerledes enn i første intervjumøte. Jeg la mer vekt på hvordan de synes det var å bruke videospill. Hvordan var det å spille videospill sammenlignet med andre metoder de har jobbet med i samfunn og historie. Hva var positiv og negativ med det å bruke videospill. Synes de gøy eller kjedelig å spille videospill. Jeg var interessert i å høre hvordan elevene har spillet seg igjennom Valiant Hearts, har de bare spilt narrative, eller har de sett på bilder og leste om de forskjellige gjenstandene.

Med tanke på forskningsspørsmål 2 og historisk tenkning var planen at de skulle være mest mulig identiske for å kunne skissere en utvikling. Dette ble utført på samme måte, men noen begreper og ord ble omformulert for å gjøre det mindre komplisert for elevene. For eksempel la jeg merke til i første intervjumøte hvordan elevene slet med å forstå begreper som kultur og politikk når jeg spurte om noe forandret seg eller forble likt med første verdenskrig. I dialog med læreren ble det foreslått å bruke ordet «ting». For å komme kritikken i møte kan jeg forstå det stilles spørsmål med å bruke ordet «ting», men det fikk elevene til å begynne å snakke. Så kunne jeg snevre det inn mot emner og synspunkt jeg hadde etter hvert⁶.

⁵ Se vedlegg 1 for intervjuguide til første intervjumøte

⁶ Se vedlegg 2 for intervjuguide til første intervjumøte

3.3.5: Transkripsjon og analyse

I intervjuene har jeg benyttet meg av lydopptaker. Slik jeg ikke gikk glipp av viktig informasjon. Det ble spurt om tillatelse av elevene og alle godtok lydopptak. Slik kunne jeg fokusere på intervjuets emne og la den intervjuende få full oppmerksomhet, istedenfor å bruke tid og oppmerksomhet på å notere for hånd. Kvale og Brinkmann (2009, s.189) legger vekt på hvordan transkripsjon fra lydopptak til tekst er forbundet med en rekke tekniske og fortolkningsmessige problemstillinger. Med hensyn til dette vil jeg forklare hvordan transkripsjon har blitt utført.

Med tanke på elevenes anonymitet og masteroppgaven ikke er meldepliktig har jeg valgt å normalisere språket og skrevet på bokmål. Fordi noen uttrykk og ord lett kan dialektsidentifiseres. Når jeg har transkribert har jeg gjort det ordrett, ord for ord med alle gjentakelser. Det har dukket opp muntlig uttrykk, siden disse ikke finnes i noen ordbok har jeg registret dem som «eh», «a» og «mhm». I tilfeller hvor enten intervjueren eller den intervjuede har tatt pause i dialogen, har det blitt notert som (...).

Når jeg har analysert det jeg har transkribert, har jeg utviklet kategorier slik at jeg kunne meningskode utsagnene til elevene med bakgrunn i disse kategoriene. Kategoriene er utviklet med utgangspunkt i forskningsspørsmålene og teori. Fra forskningsspørsmålene og teorien fant jeg to hovedkategorier: motivasjon og historisk tenkning. Begge hovedkategoriene har en rekke med underkategorier som har blitt presentert på s.34-49. Å kategorisere utsagnene i slike kategorier, har gjort det mulig å samle utsagn som er relevante for mine forskningsspørsmål.

3.5.6: Observasjon som datainnsamlingsmetode

Det å gjøre observasjon forklarer May Britt Postholm (2005, s.55) innebærer å bruke alle sansene. I løpet av en observasjon vil man høre, se, og føle. Disse inntrykkene vil påvirke opplevelsen og dermed observasjonen. Hancock og Alogozzine (2006, s. 46) skriver man i observasjon har mulighet til å hente ut mer objektiv informasjon som kan være nyttig med tanke på forskningsspørsmålene. I motsetning til intervju hvor man er avhengige av andre mennesker, og deres oppfatninger. Samtidig vil observasjon gi meg mulighet til å observere

elevene i sin naturlige setting (Postholm, 2005, s.55). Slik kan jeg beskrive hva som skjer, i stedet for å kun støtte meg til intervju, hvor jeg blir fortalt hva de synes og hva som skjer. Slik kan observasjon og intervju utfylle hverandre, og gi et mer helhetlig bilde av fenomenet som jeg undersøker.

Det er viktig at jeg som observatør er klar over rollen som jeg besitter (Postholm, 2005, s.64; Hancock & Alogozzine, 2006, s.47). Raymond L. Gold (1958, s.217-223) har utviklet fire begreper som forklarer fire forskjellige metoder og utføre en observasjon på. Han beskriver hvordan de beveger seg fra fullstendig deltaker til fullstendig observatør. I min observasjon vil jeg ha rollen «deltaker som observatør». Dette innebærer at det vil oppstå en relasjon mellom elevene og meg, hvor jeg vil være tilstede i klasserommet og være tilgjengelig for dem. Slik vil jeg være en deltaker som observerer. Mer om min rolle i klasserommet vil jeg redegjør for under kapittelet *3.4.1: Lærers rolle*.

3.5.7: Observasjonsguide

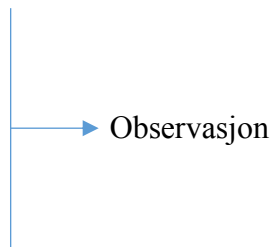
Hancock og Alogozzine (2006, s.46) beskriver det er viktig før observasjon begynner å være klar over hva som må observeres for å kaste lys over forskningsspørsmålene. Med tanke på det hadde jeg før observasjonen satt opp noen punkter som kunne være relevante. I forskningsspørsmål 1 med motivasjon ville jeg se hvordan elevene jobbet. Ga de opp når det blir vanskelig eller jobber de videre? I forskningsspørsmål 2 med historisk tenkning ville jeg prøve å se etter hvordan elevene spilte igjennom Valiant Hearst. Har de interesse for bilder og gjenstander fra første verdenskrig eller spiller de bare igjennom narrative. Jeg har også skrevet ned utsagn av interesse. Etter hver time skrev jeg en oppsummering over timen sammen med faglæreren på hvordan vi synes timen hadde vært med tanke på motivasjon og arbeidsinnsats⁷.

⁷ Se vedlegg 3 for observasjonsguide

3.4: Forskningsprosjektet

Her vil jeg forklare hvordan forskningsprosjektet med tanke på Valiant Hearts har blitt utført.

En oversikt over forskningsprosjektet ser slik ut:

Uke 45	- Presenterer meg selv - Informasjon -Første intervjumøte
Uke 46	- Installering av Valiant Hearts - Informasjon
Uke 47	- Vi spiller Valiant Hearts: Mandag:2 timer Tirsdag:1 time Onsdag:1 time Torsdag:2 timer 
Uke 48	- Andre intervjumøte

I forberedelsene til forskningsprosjekt har det vært viktig å ivareta det andre og tredje punktet til Yin som handler om at jeg som forsker skal ha lite kontroll over hva som skjer og at fenomenet skjer i en naturlig setting. Elevene har spilt Valiant Hearts i seks timer. Det er timene til samfunnsfag og engelskfag som har blitt brukt, et tverrfaglig samarbeid mellom fagene. På ungdomskolen har ikke elevene et eget fag som heter historie, men det er en del av samfunnsfag. Grunnen for vi har brukt timene til samfunnsfag og engelskfag er fordi elevene skal ha om første verdenskrig i samfunnsfaget og videospillet er på engelsk. Ifølge nettsiden www.howlongtobeat.com tar det mellom seks - syv timer å spille igjennom hele Valiant Hearts som samsvarer med min egen erfaring⁸. Dette avhenger av elevens ferdigheter og

⁸ www.howlongtobeat.com er en nettside som viser hvor lang tid det tar å komme igjennom forskjellige videospill.

evner til å løse oppgavene i videospillet og hvor mye tid de bruker på å se på bilder og gjenstander. Men med seks timer har det blitt tilrettelagt for elevene til å ha mulighet for å gjennomføre videospillet. Elevene har fått tillatelse til å spille hjemme. Fordi videospillet er delt inn i fire episoder:



(skjermdump fra Valiant Hearts)

Har vi gjort det slik elevene kan fullføre episodene hjemme hvis de ikke ble ferdig på skolen. F.eks. etter første videospilløkt kunne elevene fullføre episode 1 hjemme, hvis de hadde ønske om det. Med tanke på det andre punktet til Yin har dette vært helt opp til elevene selv å bestemme. Det har ikke blitt pålagt elevene å fullføre videospillet på noe som helst måte eller at de må spille hjemme. Jeremiah McCall (2011 s.72-73) som har skrevet om hvordan vi kan bruke historiske videospill i klasserommet, hevder det er viktig å lære elevene hvordan videospillet fungerer. Han skriver det ikke må regnes som en selvfølge at de kan spille videospill eller lærer fort. Men hensyn til dette ble timen hvor jeg installert Valiant Hearts en opplæringsstime. Prosjektoren i klasserommet ble brukt til å vise trailer og jeg forklarte hvordan videospillet fungerte. Valiant Hearts inneholder også en introduksjon til hvordan man spiller i begynnelsen som de må spille igjennom.

McCall (2011, s.92-94) foreslår forskjellige måter å jobbe med videospill i klasserommet og oppgaver som kan gjøres i forbindelse med videospill. Han vurderer læreren som helt essensiell for at videospill skal fungerer i klasserommet. Dette skal vi se nærmere på.

3.4.1: Lærerenes rolle

Jeg hadde ansvar for gjennomføring av forskningsprosjektet i klasserommet med faglærer tilstede. Begrunnelsen for dette er i en hektisk hverdag som er i skolen så kan ikke jeg kreve at faglæreren skal spille gjennom hele videospillet på forhånd og sette seg inn i hvordan det virker. Faglæreren har fått tilgang til videospillet og uttrykket ønske om å spille en del for å se hvordan det fungerer. McCall foreslår læreren under spilleøkten skal:

” roam the room, observing game play, and listening to what students say as they play. As students comment about and question historical elements, teachers can provide some information or guiding questions to leverage the game for historical learning.”

(McCall, 2016, s.534)

I min sammenheng kan dette være problematisk. Fordi da kan man begynne å stille spørsmål om faglærerens eller mine kommentarer og meninger påvirker elevens motivasjon og historisk tenkning. Intervensjonen fra faglæreren og meg skal være så liten som mulig. Men hensyn til dette har vi for eksempel unngått å be elevene om å jobbe bedre eller komme med informasjon om første verdenskrig. Fordi dette kan påvirke elevenes motivasjon og historisk tenkning. Dette samsvarer også med andre punkt til Yin om jeg som forsker skal ha lite kontroll over hva som skjer. Valiant Heart skal være i sentrum. Derfor vil rollen til faglærer og meg bistå av å hjelpe med dem med videospillet hvis de trenger hjelp. For eksempel hvis en elev står fast på en oppgave som de ikke klarer å løse. Med tanke på at elevene er på forskjellig nivå når det gjelder engelsk, og ettersom Valiant Hearts er på engelsk vil dette bli løst med faglærer og meg som kan forklare uforståelig ord og begreper. De har også tilgang til ordbok. Slik vil faglærer og meg bare hjelpe hvis det er noe uforståelig med spillmekanikk, oppgaveløsning eller språk. Slik vil vi unngå å påvirke det som forskningsprosjektet er ute etter.

3.4.2: Oppgaver og læremidler

McCall (2011, s.92-94) mener at en økt med videospill bør inneholde noe annet enn bare det å spille videospill, men her kan det samme spørsmålet stilles som i lærerens rolle, om andre oppgaver eller læremidler kan påvirke motivasjonen og historiske tenkningen til elevene.

Derfor vil det ikke bli gitt noen oppgaver til elevene eller bli tatt i bruk andre læremidler som for eksempel bøker. Konsekvensene kunne da blitt at elevenes motivasjon og historiske tenkning ble påvirket av disse. Fordi målet med masteroppgaven var å finne ut av hvordan Valiant Hearts påvirker motivasjon og historisk tenkning var det viktig at kun videospillet ble brukt. Men jeg vil benytte meg av det McCall (2016, s.534) kaller en loggbok. Elevene får utlevert et hefte i starten. I dette hefte er det bilde av karakterene i videospillet og deres navn slik elevene har en oversikt over dette. Bak i heftet er det gjort sider tilgjengelig som elevene kan skrive ned hva de har gjort eller hva de synes er interessant i videospillet. Dette mener McCall (2016, s.534) kan få elevene til å reflektere over og analysere videospillet. Med hensyn til det andre punktet til Yin så har ikke faglærer eller jeg kontroll over dette. Det har ikke vært krav til elevene at de må notere eller skrive i hefte, men det er tilgjengelig hvis de ønsker det.

3.4.3: Klasserommet og IKT

Med tanke på Yin sitt tredje punkt som går ut på at fenomenet skal foregå i sin naturlige setting, ble klasserommet til elevene valgt for å utføre forskningsprosjektet. Klasserommet er hvor elevene tilbringer mesteparten av tiden sin på skolen og en plass hvor de er kjent og komfortable. Alle elevene har hver sin Chromebook. Førsteprioriteten var at elevene skulle bruke denne til å spille Valiant Hearts fordi elevene er kjent med den, og siden den ofte i bruk ellers i undervisningen ifølge faglæreren. Med hjelp fra IT-ansvarlig på skolen fikk vi lastet ned Valiant Hearts via Google Play på Chromebook. Jeg laget en G-mail konto og logget meg inn på elevenes chromebook og lastet ned videospillet via min konto. Installasjonen ble gjort uken før vi skulle begynne å spille slik det var under kontroll, men i tilfelle lastet vi ned videospillet på noen andre enheter.

3.5: Relabilitet og validitet

Kvale og Brinkmann (2009, s.250) skriver det er tre begreper som er relevant med tanke på kvaliteten i kvalitativ forskning. Det er pålitelighet, gyldighet og generalisering. Da jeg som forsker i dette prosjektet har hatt rollen «deltaker som observatør» vil dette kunne bli ansett som forstyrrende med tanke på forskning og resultatene. Ved å være oppmerksom på dette, samtidig som rollen har mest bestått av å hjelpe elevene med hvordan vi spiller videospillet vil dette ikke påvirke det forskningsprosjektet er ute etter. Hancock og Alonozzi (2006, s.46) skriver det er viktig for en forsker i casestudier og være klar over sine forutinntatte meninger og perspektiver på det som forskes på. Som forsker har jeg et engasjement og interesse for temaet videospill. Dette er noe jeg er oppmerksom på, slik at det ikke vil påvirke gyldigheten ved forskningsprosjektet. En slik prosess med å være klare over egen subjektivitet, og legge til side sin egen forforståelse gjør slik at man kan møte forskningsfeltet på en mest mulig objektive måte (Postholm, 2005, s.128).

Selv om kunnskapen som har blitt produsert i denne casestudien kan knyttes til et bestemt sted, til et bestemt tidspunkt og til disse elevene, ligger det en mulighet for å teste ut kunnskap som har blitt skapt i andre sammenhenger eller lignende settinger. Slik kan funnene frembringe nye måter å se og tolke elevens bruk av historiske videospill med tanke på motivasjon og historisk tenkning.

Ved triangulering som innebærer å ta i bruk flere datainnsamlingsmetoder og sammenlignede mine funn mot forskningsresultater fra andre forskere kan det styrke studiens pålitelighet (Postholm, 2005, s.132). Da det benyttes både intervju og observasjon kan jeg se om de understøtter og bekrefter hverandre. Samtidig som jeg kan sammenligne mine resultater med tidligere forskning. Da spesielt med motivasjon siden det virker å være godt dokumentert, i motsetning til historisk tenkning i videospill.

På grunn av elevenes anonymitet, og siden forskningsprosjektet ikke medførte meldeplikt har jeg ikke inkludert andre forskere når det gjelder datamaterialet. For med dette se om vi eventuelt skulle komme frem til de samme forskningsresultatene. Derfor vil jeg som forsker være det viktigste forskningsinstrumentet i å sikre oppgavens relabilitet og validitet (Postholm, 2005, s.127).

3.6: Forskningsetikk

Det har vært viktig å ta etisk hensyn før, under og etter forskningsprosjektet. Som forsker har jeg hovedansvaret for det etiske blir ivaretatt (Postholm, 2005, s.142). Etter skolen sa ja til forskningsprosjektet ble foreldrene spurt om tillatelse. Det ble informert om forskningsprosjektet på foreldremøte gjennom faglæreren. Foreldrene fikk med seg et informasjonsskriv hjem hvor jeg beskrev forskningsprosjektet og ga beskjed om at jeg var tilgjengelig hvis det var noen spørsmål⁹. Alle foreldrene godtok at deres barn kunne delta i forskningsprosjektet.

Faglæreren som har vært godt informert i forskningsprosjektet, informert elevene om forskningsprosjektet og spurt om de ville delta. Jeg var ikke tilstede under denne samtalen fordi elevene ikke skulle føle et press for si ja. Her ble elevene informert om forskningsprosjektet, anonymitet og hvordan et intervju foregår. Her gjorde faglærer elevene klar over det ikke var noe rett eller galt når det kom til svarene deres. Alle elevene sa ja til å delta. Forskningsprosjektet har blitt godkjent av NSD, og medførte ikke meldeplikt¹⁰. Derfor har anonymisering av elevene vært viktig. Alle opptakene har blitt slettet i tråd med konfidensialitetsprinsippet. I transkripsjonen har utsagn som kan identifisere elevene blitt anonymisert. Navnene til elevene har ikke blitt brukt, de har fått navn som elev 1, elev 2, elev 3 og så videre. Disse vil også blir brukt i analysearbeidet.

⁹ Se vedlegg 4 for informasjonsskriv til foreldre

¹⁰ Se vedlegg 5 for NSD-svar

Kapittel 4: Presentasjon og analyse av resultater og drøfting

4.1: Innledning

I dette kapittelet vil jeg presentere mine forskningsfunn og belyse dem med teorier og begreper som har blitt redegjort for i teorikapittelet. Det vil også være relevant å belyse forskningsfunnene opp mot tidligere forskning på feltet. Jeg har valgt å dele dette kapittelet opp i fire delemner:

- Første intervjumøte
- Observasjon
- Andre intervjumøte
- Refleksjoner rundt forskningsspørsmålene

Proessen her følger den samme kronologiske rekkefølge som forskningsprosjektet er utført på. Derfor starter jeg med første intervjumøte, så observasjon og andre intervjumøte. Det vil bli lagt mest vekt på observasjon og andre intervjumøte. Første intervjumøte har jeg brukt mest som et kartleggingsintervju for å finne ut hvilke erfaringer de har med videospill, hva som motiverer elevene og deres kunnskap og tanker om første verdenskrig. Derfor vil presentasjonen av første intervjumøte være kort og konkret. Det vil være relevant å knytte resultater her opp mot teorier og tidligere forskning, men dette vil i større grad bli gjort under observasjon og andre intervjumøte. Til slutt vil jeg komme med mine refleksjoner rundt forskningsspørsmålene. Gjennom kapittelet vil jeg ta i bruk utsagn fra elevene som sitater fra intervjuene og mine observasjonsnotater. Både dialoger og enkeltsitater.

4.2: Første intervjumøte

4.2.1: Elevenes erfaring med videospill

I denne klassen har alle elevene erfaring med bruk av videospill, men det er stor variasjon med tanke på elevenes forhold til videospill. Fem av elevene fremstiller seg selv som aktive spillere av videospill. Tre elever spiller av og til, enten når de har tid eller er hos venner. To

elever gir uttrykk for å ha lite erfaring med videospill. Videospill som ble nevnt av elevene var blant annet Fifa, Minecraft og bilspill. Elev 11 var den eneste blant elevene som nevnte historiske videospill. Elev 11 har spilt Battlefield 1 som handler om første verdenskrig og Call of Duty: WW II som handler om andre verdenskrig. Elev 11 sin beskrivelse av invasjonen i Normandie igjennom Call of Duty: WW II kan knyttes til masteroppgavens bakgrunn når det gjelder å finne ut av hvordan historisk videospill kan påvirke elevers historiske tenkning:

Elev 11

Det begynte jo med at det kommer mange folk med båter og så skal du ta over bunkers. Det er sånn det begynte. Du kan ikke bare gå for fort. Du må kanskje vente litt og tenke litt hva du skal gjør

Intervjuer

Hvilke inntrykk fikk du når du gikk i land på den stranden?

Elev 11

Det var veldig mye som skjedde på en gang så det var veldig forskjellig fra hva jeg hadde trodd. Jeg trodde ikke det var så voldsomt som det var.

(...)

Intervjuer

Synes du at du lærer noe av det?

Elev 11

Kanskje litt. Du får liksom sett litt mer av hvordan det var.

Her kommer det til uttrykk hvordan elev 11 har produsert et historisk narrativ av invasjonen i Normandie med seg selv som aktør i narrative, med tanke på interaksjonen som oppstår mellom spiller og videospill. Samtidig som det er mulig at elev 11 kan være i stand til å ta et historisk perspektiv og sette seg inn i hvordan en soldat hadde det under invasjonen. Jeg skal ikke bruke mer plass på å diskutere dette utsagnet da det ikke er relevant for masteroppgaven med tanke på at vi spiller Valiant Hearts. Men dialogen kan illustrere hvorfor det kan være hensiktsmessig å undersøke historiske videospill sin påvirkning på elevers historiske tenkning.

Med hensyn til forskningsprosjektet ser jeg på det som positivt at det er stor variasjon med tanke på erfaring med videospill. Fra elev 11 som bruker mye tid på videospill til elev 4 som gir uttrykk for at det spilles svært lite videospill hjemme og synes ikke videospill er særlig gøy. Fordi jeg vil anta at det i en vanlig klasse kan være representert elever som har forskjellig erfaring med videospill.

4.2.2: Elevenes motivasjon i samfunnsfag

For å kunne belyse forskningsspørsmål 1 har jeg spurt elevene om de liker samfunnsfag og historie. Det kommer til uttrykk at mange av elevene føler en type indre motivasjon i samfunnsfag. Indre motivasjon har blitt definert som en type motivasjon som springer ut av egne interesser. Elev 6 svarer slik:

Intervjuer

Hva er det som gjør at du har lyst å jobbe?

Elev 6

Det er jo litt interessant å finne ut hva som har skjedd i verden og finne ut mer.

Intervjuer

Ja.

Elev 6

Hva de folkene som kom før oss har gjort.

Intervjuer

Ja, rett og slett finne ut litt mer om dem?

Elev 6

Ja

Intervjuer

Det er det som motiverer deg for å jobbe?

Elev 6

Ja, hvor vi komme fra og sånne ting

Det kommer til uttrykk at samfunnsfag appellerer til elev 6 egen nysgjerrighet om å finne ut hva som har skjedd i verden, hvordan det har påvirket oss og at elev 6 ønsker å finne ut mer kan tyde på indre motivasjon. De fleste elevene gir uttrykk for at de opplever indre motivasjon i samfunnsfag. Blant dem kommer det fram at indre motivasjon avhenger av hvilke tema de har om i samfunn. Elev 9 beskriver det slik:

” Det er hvis vi har noe som jeg synes er gøy og interesserer meg for. Da jobber jeg mye mer enn det jeg gjør hvis det er noe som jeg synes er kjedelig.”

Elev 11 beskriver det slik:

” Da tenker jeg ikke så mye på det fordi da har jeg en egen motivasjon. Hvis det er noe jeg synes er kjekt så da trenger jeg ikke å tenke så mye på det.”

Slik kan hvilket tema de har om være med på å bestemme hvilken type motivasjon som oppstår. Hvis det er temaer som elevene finner interessant så kan det appellere til deres egen nysgjerrighet som gjør at de følger med og engasjere seg. Flere av elevene gir uttrykk for at det er dette som bestemmer om de synes samfunnsfag er motiverende. Elev 9 som ga uttrykk for lysten til å jobbe i faget avhenger av at det er gøy og interessant gir også et svar som kan tolkes som ytre motivasjon:

”Jeg jobber jo fortsatt for å få bra karakter, men jeg jobber ikke like mye som hvis det er et kjekt tema.”

Når temaet er mindre interessant så blir arbeidsinnsatsen dårligere, og blir mer avhengig av ytre motivasjon. I dette tilfellet karakterer som betyr motivasjonen appellere til forhold som ligger utenfor aktiviteten. Dette kan også illustrere poenget til Manger (2013, s.134) om at ytre og indre motivasjon ikke fungerer som motpoler, men kan fungere på samme tid i en aktivitet for å skape motivasjon. Da elev 9 gir uttrykk for at det blir lagt ned innsats for å få gode karakterer, men at et interessant tema gjør at det gis mer innsats. Elev 3 er den eneste i klassen som gir uttrykk for at motivasjonen for å jobbe er hovedsakelig avhengig av ytre forhold. Samfunnsfag er kjedelige timer og innebærer lesing og sitte å høre læreren snakke. Derfor sier Elev 3 at når det først legges ned innsats er det for å få gode karakterer som kan knyttes til ytre motivasjon.

Elevene sier de ikke har brukt videospill i klasserommet før, men de virker positivt innstilt til å bruke det i undervisningen. Her ligger det forskjellige meninger bak. Noen elever peker på at mange liker videospill og det er gøy å spille. Det høres gøy og utfordrende ut og er noe nytt i undervisningen. Andre elever synes det virker bra med videospill fordi de slipper å gjøre andre arbeidsmetoder som f.eks. skrivearbeid.

4.2.3: Elevenes kunnskap og tanker om første verdenskrig

For svare på forskningsspørsmål 2 var det relevant å finne ut hva elevene visste og hva de tenker om første verdenskrig før vi spiller Valiant Hearts. Elevene sier de ikke har hatt om første verdenskrig før på skolen og de uttrykker at de ikke vet så mye om første verdenskrig. De svarte ofte «jeg vet ikke», «har ikke peiling» og «jeg er ikke helt sikker». Første

intervjumøte bar preg av dette. Da har elevene blitt oppfordret til å svare det de tror eller tenker. For å ha en oversikt, og for å lettere kunne sammenligne svarene i første og andre intervjumøte så bruker jeg de seks konseptene som overskrifter. Unntak blir konseptet bevis i første intervjumøte fordi de ikke har tatt i bruk Valiant Hearts som fungerte som en kilde i dette forskningsprosjektet.

Historisk signifikans

Elevene har forskjellige meninger om første verdenskrig er viktig å lære om. Både elev 3 og 4 uttrykker at de ikke helt vet hvorfor vi skal lære om første verdenskrig og hva som gjør den signifikant. Elev 3 forteller at siden vi lærer om andre verdenskrig så kan vi også lære om første verdenskrig. Elev 4 mener vi lærer om første verdenskrig fordi det er en historisk hendelse. Dette er også elev 8 innpå, men elev 8 mener andre verdenskrig er mer signifikant fordi den var større og verre enn første verdenskrig på grunn av Hitler og jødeutryddelsen.

Elev 5 og 7 uttrykker man lære om første verdenskrig fordi det gjør oss mer forberedt til å håndtere en ny verdenskrig. I første intervjumøte kan det se ut til elev 9 og 11 er de som er mest inne på det Seixas (2013, s.2-11; 2004 s.11) mener gjør en hendelse signifikant. Da de legger vekt på at første verdenskrig er en stor hendelse som skjedde i hele verden og påvirket mange mennesker. Resten av elevene ga svar som kan relateres til «vet ikke»

Kontinuitet og forandring

Når vi engasjerer oss i kontinuitet og forandring skriver Seixas (2013, s.2-11) at periodisering og kronologier kan hjelpe oss. I forbindelse med dette har jeg spurt elevene om de vet når første verdenskrig hendte. Mange av elevene er usikre og svarene variere fra 1700 –tallet til 1900-tallet. Elev 1, 4, 10 og 11 er de eneste som er konkrete og sier første verdenskrig startet i 1914 og sluttet i 1918. Elevene uttrykker at første verdenskrig på en eller annen måte forårsaket forandringer, men de synes det er vanskelig å forklare hva eller hvordan. Som forklarte i metodekapittelet ble det her gjort forandringer mot andre intervjumøte på grunn av det kunne virke som elevene synes det var vanskelig å forstå spørsmålene rundt kontinuitet og forandring. Elev 1 forklarer at noen land ble delte opp etter krigen mellom de som hadde vunnet, og det skjedde en forandring på denne måten.

Med tanke på bakgrunnen til denne masteroppgaven var det interessant at elev 11 brukte et annet historisk videospill for å svare:

Elev 11:

Men som jeg sa så har jeg spillet et videospill som handler om første verdenskrig, Battlefield 1.

Intervjuer

Ja, du har det.

Elev 11:

Ja, de hadde jo litt. De har ikke så mye av det vi har nå. Krig nå ville nok vært veldig forskjellig sammenlignet med slik det var da.

Intervjuer:

Ja. Husker du noe fra det videospillet. Hvordan kriget de og hvilke typer våpen de hadde?

Elev 11:

Der så jeg liksom at de hadde hest. Som jeg spesielt la merke til. Så hadde de fly som ikke. Nå har vi jo jagerfly, det hadde ikke de. De flyene var tregere og gikk ikke så fort som flyene gjør nå.

Slik mener elev 11 at det krig nå ville vært annerledes sammenlignet med første verdenskrig. Men viser ikke direkte til hvilke forandringer som kom i forbindelse med første verdenskrig og hva den førte med seg. Det viser seg forskjeller hos elevene i hvordan de reflekterer seg over spørsmålene som blir stilt. Det kan virke som elevene fort svarer «vet ikke» hvis de selv mener de ikke har et riktig svar. Elev 7 er et eksempel på det motsatte og kommer med reflekterte svar på tross av manglende kunnskap om første verdenskrig i følge seg selv. På et spørsmål om første verdenskrig forandret noe med kvinnesynet legger elev 7 vekt på det ofte har vært et syn på kvinner om at de er mindre verdt enn menn. Elev 7 beskriver at kvinner måtte være med å hjelpe til i krigen. Dette kan ha bidratt til å forandre synet på dem, men elev 7 uttrykker seg usikker til om de ble mindre eller mer verdt. Elev 11 er også inne på dette og beskriver menn hadde flere rettigheter enn kvinner, men uttrykker seg usikker til hvordan dette har forandret kvinnesynet.

Her ligger det en mulighet for at Valiant Hearts kan hjelpe elevene gjennom bilder og karakteren Anna som de spiller. Valiant Hearts kan illustreres hvordan kvinner måtte bidra i krigen, blant annet i fronten og på nye arbeidsplasser. Når det gjelder forandringer i teknologi, våpen og medisin beskriver noen elever at landene satt opp mer forsvar og de prøvde lage mer og bedre våpen, men er usikker på om de har gjort det i løpet av krigen eller i ettertid.

Årsaker og konsekvenser

Få av elevene klarte å gi et svar på hva som forårsaket første verdenskrig. Elev 1 forklarer det var noe med en som skjøt en annen. I forklaringen sin så bruker elev 1 navn som Gavriilo Princip og Ferdinand. Videre viser elev 1 til alliansene som en del av forklaringen:

“Nei, det var jo det at når det ble krig så stilte noen seg bak det landet og noen bak det landet og så ja”

Elev 3 og 6 mener også en årsak har noe med en som skjøt en annen, men de uttrykker seg usikre om dette. Elev 9 tror Hitler startet første verdenskrig:

” Nå er ikke jeg helt sikker, men jeg tror grunnen Hitler startet først verdenskrig var fordi han ville bli kunster, men så fikk han ikke lov å bli det på videregående så ble han irritert over det i lange tid så begynte han med politikk framover.”

Resten av elevene gir svar som kan relateres til «vet ikke». Her ligger det muligheter at Valiant Hearts som kilde kan fortelle noe om årsakene til første verdenskrig og påvirke hva de tenker forårsaket første verdenskrig. Når det gjelder konsekvenser forteller flere av elevene at mange mennesker døde, soldatene er borte fra familiene sine og flere sulter. I første intervjumøte er elev 4 den eneste som nevner skyttergravene. Elev 4 forteller første verdenskrig blir kalt en skyttergravskrig fordi de skyt på hverandre fra hver sin skyttergrav. Videre forklarer elev 4 de må ha vært ganske store fordi det var så mange soldater i skyttergravene. Skyttergravene kommer alle elevene til å se gjennom Valiant Hearts fordi i spillverden så vises de mye og flere av oppgavene de må løse foregår her. Det vil være interessant å se om elevene fanger opp dette.

Historisk perspektiv

Elevene forklarer det må ha vært vanskelig å leve for mennesker under første verdenskrig. De sier mennesker må ha vært redde siden det var krig og de måtte bekymre seg over at de når som helst kunne miste venner og familie. Det kan virke som elevene synes det var vanskelig å svare på spørsmål som handler om hvordan mennesker hadde det under første verdenskrig fordi vi ikke hadde noen mennesker å snakke om. Det virker som et mer konkret spørsmål,

som om hvorfor mennesker kjempet i første verdenskrig fikk elevene til å reflektere. Flere av elever legger vekt på familie, beskytte landet sitt og stolthet som grunner for at de kjempet i første verdenskrig. Elev 7 beskriver det slik:

” Å beskytte landet og de som de brydde seg om sikkert. De ville jo sikkert kjempe for det. Det var jo liksom. Det er litt sånn, hva er ordet for det. Jeg vet det engelske ordet. (...) sånn pride”.

Elev 4 og 10 legger mer vekt på at det ikke er sikkert alle ville gå i krigen, men at de ikke hadde noen valg. Elev 11 beskriver at man mente fienden gjorde noe som ikke var rett og at vi derfor ville kjempe mot det. Derfor meldte mennesker seg frivillig. Elevene har her forskjellige svar, og i lys av slik Seixas (2013, s.2-11) beskriver det skal man være klar over at historisk aktører hadde forskjellige syn og perspektiver på hendelser de er involvert i. Elevene bruker ofte kun en årsak som f.eks. elev 4 og 10 forklarer at de hadde ikke valg. Her kan vi se om Valiant Hearts gjør slik at elevene kan forstå at man hadde forskjellige syn og perspektiver gjennom karakterene. F.eks. en karakter i videospillet, Karl, ble tvunget til å være med i krigen. Mens en annen karakter, Freddie, meldte seg frivillig.

Den etiske dimensjonen

Noen av svarene fra elevene på hvorfor vi skal lære om første verdenskrig kan knyttes til den etiske dimensjon. Elev 1 synes det er viktig å lære om første verdenskrig fordi man skal respektere folk. Elev 6, 9 og 10 sier at vi bør lære om hvordan de hadde det siden det kan ha påvirket hvordan vi lever i dag, og uttrykker at vi derfor må vite noe om fortiden. Elev 11 beskriver det slik:

“Siden det har vært en første og andre verdenskrig så er det jo ikke noe vi burde glemme. Så det er greit for oss som ikke vet så mye om den. Jeg kjenner ikke akkurat noen som er så gamle som har opplevd dette så jeg vet ikke så mye om hva som har skjedd. Det er noe som vi burde huske så det er greit at vi lærer om det så kan vi fortelle det videre til andre igjen og då”

Elevenes svar kan knyttes til vårt ansvar ovenfor det å huske ofre og bidrag som historisk aktører har gjort, som ifølge Seixas (2013, s.2-11; 2017, s.602) ligger i den etiske dimensjonen.

4.2.4: Oppsummering

Elevene har forskjellig erfaring med videospill og dette varierer fra noen som har spilt svært lite videospill til aktive spillere som bruker mye tid på videospill. Mange av elevene i klassen uttrykker at de har en indre motivasjon i samfunnsfag, men det avhenger av hvilke tema de har om. Historie er et tema som noen av dem synes er interessant. Et par elever uttrykker at ytre motivasjon preger hvordan de jobber i samfunnsfag, hvor karakterer blir det som motiverer dem. Formålet med første intervjumøte og det jeg hovedsakelig har vært ute etter er å få en oversikt over hva elevene kan og tenker om første verdenskrig. For å skissere en utvikling i historisk tenkning, vil det være relevant å vite hva elevene kan og tenker før vi spiller Valiant Hearts. Første intervjumøte bar preg av at elevene uttrykker de «vet ikke». Det ble gjort klar for dem at de ikke må tenke på at de skal gi det rette svaret. Generelt så hadde elevene lite kunnskap om første verdenskrig og konteksten rundt det. Dette gir de uttrykk for selv og forteller de ikke har lært om første verdenskrig enda. Nevnt tidligere har også læreren forklart at videospillet Valiant Hearts vil fungere som en introduksjon til første verdenskrig for elevene.

4.3: Observasjon

Jeg vil først gi en kort beskrivelse av videospilløktene slik at vi får et bilde av hvordan det foregikk i klasserommet. Videre blir observasjon delt etter forskningsspørsmål 1 og 2. Her vil jeg knytte det som har blitt observert opp mot forskningsspørsmålene.

4.3.1: Kort om videospilløktene

Elevene har brukt seks timer på å spille Valiant Hearts. De første timene var det høyt lydnivå i klasserommet, men engasjementet og lydnivået handlet om Valiant Hearts. De første to timene hadde elevene mer behov for hjelp enn i de resterende timene. Elevene forsto hvordan man spiller Valiant Hearts, men sliter med å forstå oppgavene og gåtene som må løses for å

gå videre. Etter de to første timene virket det som elevene håndterer dette bedre og de spurte mindre etter hjelp. Det viser seg under videospilløktene å være store forskjeller i hvor langt elevene kommer i Valiant Hearts. Etter de seks timene så det slik ut:

	Episode 1	Episode 2	Episode 3	Episode 4
Elev 1		X		
Elev 2				
Elev 3		X		
Elev 4		X		
Elev 5				X
Elev 6				X
Elev 7			X	
Elev 8		X		
Elev 9				X
Elev 10		X		
Elev 11			X	

Av ti elever er det tre som har spillet seg igjennom hele Valiant Hearts. Dette betyr at de resterende syv elever ikke har mulighet til å se alle faktaboksene eller oppleve hele narrative som de tre som fullførte har gjort. I Valiant Hearts kan du se bilder og gjenstander ettersom hvor langt du har kommet i videospillet. Hvis man er på episode 1 vil bildene på episode 4 være låst. Det kan være flere grunner til dette som f.eks. at elevene leste faktaboksene eller de sliter med å løse oppgavene. I min begrunnelse for valg av Valiant Hearts ble det lagt vekt på enkelt spillmekanikk, og derfor kan en anta at det er et enkelt videospill å lære. Alle elevene forsto relativt fort hvordan vi spiller Valiant Heart, men det viser seg at elever som er erfarne med videospill spiller fortere enn de andre. Antakeligvis på grunn av bedre spillmotorikk. Et eksempel på dette kan være i Valiant Hearts hvor man må hive en håndgranat i et område. Her bruke de erfarne et par forsøk, mens de andre trenger fem-ti forsøk. Jeg har ikke tatt hensyn til hvor langt elevene har kommet i min analyse.

4.3.2: Forskningsspørsmål 1

I forskningsspørsmål 1 ville jeg finne ut hvordan Valiant Hearts påvirker elevenes motivasjon. Under observasjonen har jeg notert at elevene kan virke motiverte. Elevene jobbet aktivt med videospillet og virket konsentrerte. De første timene var det et høyt lydnivå, men læreren omtalte dette som positiv «støy», da dialogen mellom elevene handlet om videospillet. De

diskutert hvordan de hadde løst oppgaver, handlingen og hva som hendte i Valiant Hearts. Ved flere anledninger ropte elevene «yes» og «klarte det» hvis de kom seg videre. De virket ivrige og hver time som vi skulle spille videospill kom elevene inn i klasserommet og begynte å spille umiddelbart. Det som ble observert kan relateres til slik Watson et.al (2011, s. 466-473) opplevde elevene i sin casestudie. De virket aktive, engasjert og entusiastiske under bruken av videospillet.

Til den andre videospilløkten forteller to elever at de har spilt Valiant Hearts i en og halv time hjemme etter skolen og kommet så langt som de fikk tillatelse til. En annen elev spurte om tillatelse til få fullføre Valiant Hearts hjemme etter vi var ferdig med alle videospilløktene. Dette kan knyttes til behovet for selvbestemmelse i Deci og Ryans (2000, s.70-71) teori om motivasjon. Avgjørelsene til elevene stemmer overens med hvordan Deci og Ryan (2000, s.70-71) beskriver man har en egen interesse i aktiviteten og atferden preges av frivillighet. Dette kan tyde på indre motivasjon hos de tre elevene fordi det kommer av egne interesse og de bestemmer selv at de vil fortsette å spille.

Når det gjelder behovet for selvbestemmelse forklarte jeg i 2.3: *Videospill knyttet opp mot motivasjonsteori og læring* hvordan undervisningsopplegget med Valiant Hearts er relativt fritt med tanke hva elevene har lyst å gjøre i Valiant Hearts. Under videospilløktene ble det observert svært få som prøvde å finne gjenstander og se på bildene fra første verdenskrig. En elev ble observert gjentatte ganger innom bildene og faktaboksene. Da eleven gjorde dette gjennom alle videospilløktene tolker jeg det som eleven handler ut fra egen nysgjerrighet og har en egen interesse i å se på bildene. Det ble også observert andre elever som var innom bildene og faktaboksene, men det virker å være mer sporadisk. Slik en elev uttalte «Å, skal lese de boksene. Det har jeg glemt». Det kan se ut som mange elever prioriterer å spille narrative i Valiant Hearts framfor å se på bildene og gjenstandene. Samme gjelder heftet som elevene fikk utlevert. Inn i fjerde videospilløkt er det en elev som kommenterer «jeg tror faktisk at jeg skal skrive i heftet». Et par andre elever gjør det samme. Elevene skriver ned faktasetninger som de synes er interessante fra faktaboksene. Begge tilfeller hvor elevene har sett på bildene og skrevet i heftet kan det knyttes til selvbestemmelse og handlingen kommer ut fra egen frivillighet. Signaler som kan tyde på indre motivasjon.

Under observasjon noterte jeg mange elever som kommenterer «er det meningen og klarer dette?», «dette var vanskelig» og «å, kom igjen». Det er mange som blir oppgitt over

oppgavene og gåtene som de må løse i Valiant Hearts. Elevene gir ikke opp, men de forsetter å arbeide med oppgavene helt til de er fullført. Slik jeg tolker det kan engasjementet til elevene for å fullføre oppgavene knyttes til Linderoth (2009, s.16-17) sitt argument, ytre motivasjon og behovet for kompetanse i Deci og Ryan (2000, s.70) teori. Linderoth (2009, s.16-17) sitt argument er at spillere blir motivert av fremgang i videospillet, men at dette er avhengig av tid og tålmodighet fordi det er nesten umulig å mislykkes i videospill. Det kan se ut til at elevene i klassen har tålmodigheten som skal til og dermed vil de til slutt få fremgang. Slik en elev kommenterte etter gjentatte repetisjoner for å klare en oppgave: «håper vi har evig liv». For et par elever virker det som fremgang i Valiant Hearts og komme lenger enn andre i klassen fungerer som en type motivator. Da de ofte spør andre hvor langt de har kommet og uttrykker de kommer til å ta de igjen eller har kommet lenger. Dette kan kobles til ytre motivasjon som appellere til forhold som ligger utenfor aktiviteten med å spille Valiant Hearts. Fordi det kan se ut som motivasjonen hos disse elevene handler mer om å prestere bedre enn andre elever.

For andre elever virker det som behov for kompetanse blir tilfredsstilt (Ryan & Deci, 2000, s.70). Ryan et al. (2006, s.2-5) pekte mot videospill som en arena hvor spillerne kan oppleve mestring og kontroll. Som nevnt uttrykker mange elever glede over å klare utfordringene i Valiant Hearts og det kan se ut som elevene har en drivkraft som gjør at de forsetter, selv om det blir vanskelig. Dette kan tyde på en følelse av kompetanse for elevene og gir dem en indre motivasjon. Med tanke på det Manger (2013, s.134) skriver kan det tenkes at elevene både har ytre og indre motivasjon samtidig, da de ikke er motpoler. Derfor kan det ikke utelukkes at de elevene som har en ytre motivasjon i bakgrunn av å prestere bedre enn andre elever også har en indre motivasjon i form av en følelse av kompetanse.

Under observasjon ble det notert hvordan noen elever uoppfordret hjelper hverandre og samarbeider med utfordringene. De spør hverandre «hva gjorde du når du kom hit» og andre diskutere «Hvordan skal vi gjøre dette?». Et par elever som har kommet like langt begynner å samarbeid for å komme seg videre. Elever som har kommet langt hjelper også de elevene som ligger lengre bak. Dette kan relateres til behovet for tilhørighet i Ryan og Deci (2000, s.73) teori om motivasjon på grunn av det oppstår en sosial interaksjon mellom elevene som gjør at de føler en form for tilhørighet. Slik jeg observert gjaldt dette spesielt de tre første videospilløktene. Det kan antas at elevene ble mer komfortable med videospillet etter noen timer og dermed ble mer selvstendige i spillingen. I løpet av videospilløktene ble det ikke

observert noen som opplevde en form av amotivasjon som betyr elevene kommer i en tilstand der de ikke har noen intensjoner om å spille Valiant Hearts (Ryan & Deci, 2000, s.72)

4.3.3: Forskningsspørsmål 2

I forskningsspørsmål 2 ville jeg finne ut hvordan elevenes evne til å tenke historisk påvirkes med bruken av Valiant Hearts. Under observasjonen har det vært i interesse å fange opp kommentarer som kan belyse forskningsspørsmål 2. Som nevnt ble det observert få elever som besøkte faktaboksene og så på bilder. Da det kan se ut som de fleste er mer interessert i selve narrative i Valiant Hearts. Noen få elever kommer med kommentarer knyttet til narrative og objekter som befinner seg der. En elev uttalte spørrende om det var katedralen Notre-Dame som man så i videospillet:



(skjermdump fra Valiant Hearts)

En annen elev svarer at det ikke er Notre-Dame fordi de befinner seg i Reims. Et par elever kommenterer årstallene som blir representert i Valiant Hearts og gir uttrykk for dette ikke er når de trodde første verdenskrig hendte. Det oppsto dialog mellom to elever da en nærmet seg slutten på Valiant Hearts som kan knyttes til det å ta historisk perspektiv:

” Han drepte generalen. Hvorfor det?”

” Han sendte folk til døden”

Situasjonen elevene snakker om er når Emile slår sin overordnede i hode med en spade.

Dialogen fortsetter mellom de to elevene:

” Hvem var det egentlig som slåss i krigen?”

“Tyskere, franske og noen britiske”

”om de blåe er franske?”

“Ja”

“Å, de er snille”

(Emile blir henrettet av Frankrike)

“Nei, de er ikke så snille allikevel”

Dette kan knyttes til historisk perspektiv fordi jeg tolker det som om elevene prøver å forstå seg på handlingene til karakteren Emile i Valiant Hearts. Det kan virke som de forstår hvorfor Emile gjorde det, men ser på Frankrike som onde fordi militærretten gir han en henrettelsesdom og skyter han. Her kan også den etiske dimensjonen knyttes inn, hvor Seixas (2013, s.2-11; 2017, s. 602-603) forteller at man gjør indirekte eller direkte etiske vurderinger av det som har hendt. Her legger Seixas (2017, s.602-603) vekt på at man må ta den historiske konteksten i betraktning. Det kan stilles spørsmål om elevene tar i betraktning hvordan dette fungert i denne tidsperioden. Tenker de over at det kan ha vært standard prosedyrer hvis man drept sin overordnede i første verdenskrig eller hva som eventuelt var straffen for en slik handling. I andre intervjumøte blir det tatt opp med de to elevene hva de tenker om situasjonen. Et par andre elever kommer også med utsagn knyttet til karakterene i Valiant Hearts, men det er hovedsakelig hunden de bryr seg om:

“Kan de slutte å være så slem med den hunden”

“Jeg vil heller ofre han mannen enn den hunden”

Mannen de snakker om er Emile. Slik virker det også som elevene bryr seg om eller vurderer karakterene i Valiant Hearts opp mot hverandre. Utenom de nevnte tilfellene ble det ikke observert noe som kan relateres til historisk tenkning.

4.3.4: Oppsummering

Under observasjonen fremstår elevene som aktive og engasjerte. Det virker som elevene er motiverte. Da det har blitt observert signaler som kan tyde på at de tre behovene i Deci og Ryan (2000) selvbestemmelsesteori innen motivasjon blir tilfredsstilt. Dette kan tyde på indre motivasjon. Ytre motivasjon har også blitt observert i hvordan elever konkurrerer mot hverandre i komme lengst i Valiant Hearts. Ingen tilfeller av amotivasjon har blitt observert. Få elever har blitt observert innom faktaboksene, bilder og gjenstander. Da det kan se ut som elevene er mer interessert i å spille selve narrative i Valiant Hearts. Noen få elever kommenterte årstallene første verdenskrig hendte. To elever hadde en dialog om Emile henrettelse som kan knyttes mot historisk perspektiv, og her kan det virke som de gjorde etiske vurderinger av hendelsen. Utenom dette ble det ikke observert noe som kan knyttes til historisk tenkning.

4.4 Andre intervjumøte

Andre intervjumøte har blitt delt inn etter forskningsspørsmålene. Her vil jeg belyse forskningsspørsmålene med funn fra andre intervjumøte. Da første intervjumøte bar preg av elevene «ikke visste noe» ifølge dem selv og de har hatt lite kunnskap om første verdenskrig. Virket elevene mer engasjert i andre intervjumøte. Istedenfor for å svare «vet ikke» så gjorde mange et forsøk på svare og vi kunne snakke om Valiant Hearts. Slik ble det mer flyt i samtalen og vi oppnådde mer en dialog. Funnene vil bli koblet opp mot teori og tidligere forskning, men det vil også være relevant å koble det opp mot observasjonen for å se om det samsvarer. Som nevnt i metodekapittelet kan triangulering ved funn fra forskjellige forskningsmetoder som peker samme retning gi større pålitelighet.

4.4.1: Forskningsspørsmål 1

Intervjuet startet med å spør elevene hvordan de synes det var å spille videospill. Et ord som elevene ofte brukte var «gøy». Det ser ut til å være forskjellige grunner til elevene synes det var gøy, men en større del av grunnene kan knyttes til variasjon.

Slik elev 1 forteller:

” Jeg følte det var en ny måte. Vi har aldri. Føler ikke vi har gjort det før. Det var kjekkere. (...) Då gjorde vi liksom ... Det var litt variabelt. Det var ikke sånn at vi bare skrev for hånd eller digitalt. Vi spilte.”

Elev 1 er en av dem som har uttrykket erfaring med videospill og det kan virke slik at de som aktivt spiller videospill synes Valiant Hearts var gøy på grunn av det er et videospill. Slik som elev 6 svarer på hvorfor det var gøy med videospill:

” Fordi det egentlig bare var et spill. Spillet i seg selv var ganske kjekt synes jeg. Det var masse utfordrende og spennende ting.”

Disse elevene er godt kjent med videospill og har uttrykket at fritiden brukes blant annet til spilling. Derfor kan det være naturlig at de er positive og motivert for å spille videospill. Med bakgrunn i det peker de mot at videospill er noe nytt å bruke i klasserommet. Flesteparten av elevene uttrykker dette. Videospill er noe nytt og forskjellig fra andre arbeidsmetoder de har gjort før forklarer elevene. Det kan virke som elevenes meninger samsvarer med hvordan Dæhlen et al. (2011, s.31-33) beskriver ulike arbeidsformer og undervisning er noe som elever trekker fram som positivt og motiverende i skolen. Elevene ble utfordret på hva som var positivt med en slik arbeidsmetode. Noen av elevene setter videospill opp mot det å lese og skrive. Elev 9 forteller:

“Det var kjekkere enn å sitte å skrive i en bok eller på chromebook. Faktisk få sett litt hvordan de har det, istedenfor å skrive om hvordan de har det”.

Elev 4 beskriver det slik:

“Det som var bra var at vi fikk gjøre mye forskjellig innenfor videospillet der vi fikk være forskjellig personer og. Fordi han ene var soldat så vi fikk se hvordan soldatene hadde det under første verdenskrig og så var vi ei dame som var sykepleier og då fikk vi se hvordan de og hadde det under første verdenskrig.”

Disse beskrivelsene kan relateres til hvordan elevene i forskningen til Watson et al. (2011, s.470) opplevde det. Slik Watson et al. beskriver kan det virke som elevene ved å bruke videospill blir mer naturlig dratt inn i innholdet. I stedet for bøker, hvor elevene må vurdere hva som er relevant informasjon. Dette bekrefter til en viss grad elev 6:

“Med videospill så var jeg mer konsentrert på det som faktisk skjer. Ser mange detaljer og sånne ting. For eksempel hvis vi leser en bok så kan det være kjedeligere og så følger jeg ikke så godt med. Selv om du ikke vet om det.”

Andre elever uttrykker det samme og at det ikke er så spennende å lese en bok eller skrive. Dette samsvarer med elevene i forskningen til Skog (2015, s.69-74) som gir uttrykk for at det ikke alltid er gøy å lese i en bok, og synes videospill er en spennende undervisningsmetode. Da elevene under videospilløktene har hatt frie valg for hvordan de vil spille Valiant Hearts har det videre blitt lagt vekt på hvordan elevene har spillet seg igjennom Valiant Hearts. Som forklart i 1.5.2: *Beskrivelsen av Valiant Hearts* finnes det bare en måte å spille narrative, men elevene kan besøke faktaboksene, se bilder og finne gjenstander. Under observasjon ble det observert en elev som ofte var innom faktaboksene. Dette bekrefter elev 1 selv:

Intervjuer:

Ja. Det husker jeg i timen og at du gikk helt fra starten innpå disse faktaboksene. Veldig ofte.

Elev 1

Jeg interesser meg for historie så jeg liker å lese om det

Intervjuer

Ja. Etter du har spilt videospillet har du søkt opp noe du synes var interessant på internett?

Elev 1

Jeg har søkt opp hvilke våpen de brukt, ja.

Som Ryan og Deci (2000, s.70-72) forklarer er egen interesse og at atferden preges av frivillighet sentralt i behovet for selvbestemmelse. Utsagnene til elev 1 peker mot at behovet for selvbestemmelse blir tilfredsstilt. I tillegg har elev 1 i ettertid søkt opp hvilke våpen som ble brukt i første verdenskrig. Dette har også elev 7 gjort med gassbomber og forklarer siden det var interessant ble det søkte opp for å finne ut mer. Disse signalene fra elev 1 og 7 tyder på frivillighet, egen interesse og nysgjerrighet som kan knyttes til indre motivasjon. Selv om andre elever ikke har sett på faktaboksene, bildene og gjenstandene i samme grad som elev 1

eller søkt opp noe de synes er interessant av egen nysgjerrighet som elev 1 og 7 trenger det ikke å bety at deres behov for selvbestemmelse ikke blir tilfredsstilt. For eksempel:

Intervjuer:

Men du leste ikke dem i begynnelsen?

Elev 3:

Nei

Intervjuer:

Kan du tenke deg til hvorfor du ikke gjorde det?

Elev 3:

Jeg tenkte at det var kjekkere å spille enn å lese. Så da spilte jeg heller.

Innenfor behovet for selvbestemmelse kan flere valgmuligheter øke selvbestemmelsen (Ryan & Deci, 2000, s.70-72). Mange av elevene velger heller å spille narrative enn å se på bildene og gjenstandene kan det bety at dette er det som mest motiverende for dem. Flere av elevene forteller slik som elev 3 at det var mer gøy å spille narrativet og derfor har dette blitt prioritert. Elevene forklarer de enten har glemt ut faktaboksene eller gått inn på dem av og til som stemmer overens med observasjonen. Elev 10 er et eksempel på en som har hatt sporadiske besøk innom faktaboksene. Elev 10 beskriver det slik:

” I den første episoden så jeg ingenting på de faktaboksene, men så fant jeg ut at det var litt lurt å gjør for å lære litt ting. Så utover så jeg mer på de faktaboksene for å lære litt. “

Dette kan knyttes til behovet for kompetanse. Da Ryan og Deci (2000, s.70-72) forklarer en av faktorene i behovet for kompetanse er muligheter for å tilegne seg ferdigheter og kunnskap. Da det kan se ut til elev 10 oppsøker kunnskap og har interesse i å lære mer. Under 4.3: *observasjon* forklarte jeg elevene uttrykte glede over klare utfordringene i Valiant Hearts og at det kunne se ut som de hadde en drivkraft som gjorde at de fortsatte, selv om det ble vanskeligere. Disse signalene kunne tyde på elevene fikk en følelse av kompetanse. I intervjuene har det vært rettet fokus på å finne ut hvordan elevene opplevde det. Et ord som elevene ofte brukte om dette var «vanskelig», men det kan se ut som elevene har forskjellige meninger om dette. Elev 7 og 9 beskriver at det var utfordrende og vanskelig å jobbe med oppgavene og man tvinges til å tenke hvordan oppgavene kan løses.

På spørsmål om man ble oppgitt eller fortsatte å jobbe med oppgavene svarer elev 9:

“Nei, jeg så etter muligheter helt til det kom et hint”

Elev 7 beskriver det slik:

“Jeg har jo ikke lyst å gi opp eller sånn på videospill så har jeg nesten ikke lyst og spør om hjelp fordi det liksom (...) Videospill er noe jeg liker å prøve å gjør selv. Så jeg vil finne ut svar selv”

Mange av elevene beskriver det slik som elev 7 og 9. Elevene forklarer at de jobber helt til de klarer oppgavene og kommer seg videre. Det som er interessant her er at flere elever gir uttrykk for at det er positivt at oppgavene er vanskelig og utfordrende. Slik som elev 6 beskriver:

“Men når det er vanskelig så er det ekstra kjekt å få det til. Det er ganske kjekt”

Slik som Gee (2005, s.34-37) beskriver med videospill kan det se ut som Valiant Hearts klarer å holde elevene engasjerte til tross for krevende utfordringer som krever mye tid for å komme igjennom. Elevene uttrykker i andre intervjumøte at de har en drivkraft som gjør at de prøver å løse oppgaven, og fortsatte å prøve selv om det ble vanskelig. Gjennom å løse oppgavene får elevene en positiv tilbakemelding i form av at de kommer seg videre i videospillet og opplever mestring som i følge Ryan et al. (2006, s.2-5) kan gi en følelse av kompetanse. Selv om flestparten av elevene stiller seg positivt til at oppgavene er vanskelig er det et par elever som synes dette kunne være ødeleggende. De forklarer at det tok for lang tid med noen oppgaver, og at de ikke kom seg videre. Hintene som skulle hjelpe dem kom ofte for sent. Elevene som synes det kunne vær ødeleggende har til felles at de har uttrykket lite erfaring med å spille videospill. Elev 10 beskriver det slik:

“Så det var litt utfordrende i begynnelsen fordi jeg pleier ikke å spille så mye data. (...) I begynnelsen fordi jeg visste jo ikke helt hvordan vi skulle kaste forskjellige ting og sånt.

Det kan tolkes at de synes det er vanskelig på grunn av spillmotorikk. Men de forklarer at det ble bedre etter hvert og ga ikke opp å løse oppgavene. På tross av at de synes dette kunne være ødeleggende uttrykker de at videospill var gøy å spille. I andre intervjumøte var det en elev som trakk fram at det var gøy med videospill fordi man på en måte spilte på lag med andre i klassen. Elev 5 sier:

“Det var litt morsomt å spille nesten på lag med alle andre også. (...) hjelper dem av og til og hvis du trenger hjelp selv”

Elev 5 sin beskrivelse stemmer overens med hvordan det ble notert noen elever arbeidet under observasjon. De hjalp hverandre og samarbeidet om oppgaver. Det kan antas at noen av elevene føler en form for tilhørighet på grunn av den sosiale interaksjonen som oppstår mellom dem og dermed får behovet for tilhørighet tilfredsstilt (Ryan og Deci, 2000, s.73). I andre intervjumøte har elevene gitt uttrykk for at de tre behovene i Ryan og Deci (2000) teori om motivasjon blir tilfredsstilt og dermed kan det virke som de opplever indre motivasjon. Det blir også uttrykket signaler som kan relateres til ytre motivasjon. Under observasjon ble det notert elever som var interessert i hvor langt andre i klassen hadde kommet og ville ta de igjen. På spørsmål om hvordan det var å spille videospill sammenlignet med andre arbeidsmetoder svarer elev 9:

“Nei, jeg synes det er kjekkere når du faktisk får lov og gjør noe. Faktisk ha det litt sånn på en måte konkurranse med de andre og se hvor langt du klarer å komme”

Det kan virke som om det å fullføre videospill og komme lengre enn andre oppleves som en type gevinst for elev 9. En gevinst som appellerer til forhold som ligger utenfor selve aktiviteten og det kan derfor antas at elev 9 opplever ytre motivasjon. Likevel gir elev 9 uttrykk i intervju for at det å spille Valiant Hearts har vært utfordrende og mener det er positivt. Samtidig som elev 9 har brukt tid på å spille hjemme. Dette kan relateres til behovet for selvbestemmelse og kompetanse som kan knyttes til indre motivasjon. Slik kan elev 9 illustrere argumentet til Manger (2013, s.134) om indre og ytre motivasjon ikke fungerer som motpoler, men kan fungere på samme tid i en aktivitet for å skape motivasjon.

4.4.2: Forskningsspørsmål 2

Med tanke på første intervjumøte som bar preg av elevene uttrykket at de «vet ikke» så prøvde elevene seg mer fram i andre intervjurunde. Det virket som de hadde mer å fortelle og de var mer aktive i intervjuet. Hvis de svarte «vet ikke» så kunne jeg henvise til Valiant Hearts som de hadde spillet og spørre om det var noe fra videospillet som de kunne bruke for å svare. Forskningsspørsmål 2 er som i 3.3.3: *første intervjumøte* delt inn etter de seks konsepter i Seixas (2013) modell for historisk tenkning.

Historisk signifikans

Som i første intervjumøte har elevene forskjellige meninger om hvorfor første verdenskrig er viktig å lære om. Noen klarer å utdype seg mer enn andre, mens noen er mer usikker. For eksempel forklarer Seixas (2013, s.2-11; 2004, s.11) at en hendelse har historisk signifikans hvis det resulterer i forandring. På spørsmål om første verdenskrig fikk store eller små konsekvenser svarer elev 3:

“Store. Det forandre jo, altså på en måte alt. (...) På mange måter”

Men elev 3 klarer ikke å forklare på hvilken måte det har resultert i forandring. Elev 1 forklarer klarere hvilke forandringer første verdenskrig resulterte i:

“Det var jo med grensene, økonomien og ja. Det var jo og veldig mye uenigheter. Mange som ble drept. Og så ble det mye ødelagt. Så de må bygges opp igjen”

Elev 1 utdyper mer hvilke forandringer første verdenskrig har resultert i og tidligere i intervjuet forklart hvordan seierslandene delte opp landområder. Samtidig som elev 1 viser til materielle skader som måtte bygges opp igjen. De forandringene elev 1 viser til kan relateres til hvordan Seixas (2013, s.2-11) mener en hendelse er signifikant på grunn av store konsekvenser for mange mennesker over tid. Noen elever bruker ord som «verdenskrig» og «internasjonal hendelse» i sin forklaring på hvorfor første verdenskrig er signifikant som kan knyttes til at hendelsen påvirket mange. Det kan virke som alle elevene uttrykker at første verdenskrig er en hendelse som fikk store konsekvenser på en eller annen måte og de fleste

elevene forklarer mange dødsfall som en stor konsekvens og at hendelsen blir signifikant på grunn av dette. Elev 4 forklarer hvordan første verdenskrig har historisk signifikans med dens ettervirkninger. Elev 4 beskriver det slik:

“for liksom hadde ikke første verdenskrig skjedd så kan det vær at andre verdenskrig heller ikke hadde skjedd”

Elev 6 forklarer også at første verdenskrig er en av grunnene for andre verdenskrig. På spørsmål om hvorfor vi lærer om første verdenskrig svarer elev 6:

“Hvordan verden har blitt skapt eller Europa”

Utsagnene til Elev 4 og 6 kan knyttes til hvordan Seixas (2013, s.2-11) forklarer historisk signifikans involvere at vi skal organisere hendelser i et narrativ som forteller noe om vår posisjon i verden og dermed at denne hendelsen har en meningsfull plass i narrative. Begge nevner både første og andre verdenskrig og hvordan de kan ha en sammenheng. Samtidig som elevene uttrykker at første verdenskrig har en meningsfull plass i narrative med tanke på hvordan første verdenskrig hadde store konsekvenser i seg selv, men også at det har vært med på å påvirke senere hendelser. Elev 5 og 7 mener vi lærer om første verdenskrig fordi en ny verdenskrig kan inntreffe. Elev 5 beskriver det slik:

“Fordi da kan vi være forberedte på hvor brutalt ting kan være. (...) Og hvis det skjer igjen så vet vi litt mer om hva vi skal gjør, istedenfor å gå rundt ikke har peiling på noe”

Slik gir Elev 5 og 7 uttrykk for at man lære om første verdenskrig fordi det gjør oss mer forberedt til å håndtere en ny verdenskrig. Dette var det samme svaret de brukte i første intervjumøte, men de bruker også forskjellige konsekvenser som første verdenskrig fikk som en del av forklaringen sin.

På spørsmålet om hvorfor vi lærer om første verdenskrig så belyser elev 9 en grunntanke innenfor historisk signifikans:

“Det er jo en verdenskrig. Hadde det vært en borgerkrig så hadde det ikke vært så viktig som i forhold til en verdenskrig”

Dette kan relateres til hvordan Seixas (2013, s.2-11) forklarer historisk signifikans er noe som kan variere over tid og fra gruppe til gruppe. Slik elev 9 gir uttrykk for har en verdenskrig større signifikans enn en borgerkrig, men en kan stille spørsmål for hvem har det større signifikans. Derfor har elevene i andre intervjumøte blitt elevene spurt på om første verdenskrig er like viktig for alle. De fleste av elevene mener at første verdenskrig ikke er like viktig for alle, men de har forskjellig meninger. Elev 3 og 7 gir svar som kan knyttes til hvor lenge siden første verdenskrig var. Elev 3 beskriver det slik:

“Fordi andre verdenskrig er såpass korte tid siden så folk som lever nå har jo vært med i den. (...) Jeg tror hvert fall at det ikke er så mange som lever nå som levde under første verdenskrig.”

Elev 7 beskriver det slik:

“(...) den betyr mer for folk som liksom vet om noen var i den krigen som for eksempel noen har gamle slekt som var en del av krigen. Men det er vel så lenge siden at ingen kjenner de”

De gir uttrykk for at signifikansen til første verdenskrig er avhengig av man kjenner noen som har vært med i den, men fordi det er lenge siden første verdenskrig fant sted er de usikker på om de betyr like mye for alle. Derfor kan det ut som elev 3 mener at andre verdenskrig betyr mer for noen fordi vi kjenner mennesker som har levd på den tiden. Elev 6, 9 og 10 uttrykker at det er avhengig av interessen fra mennesker. Elev 10 beskriver det slik:

“Nei, det tror jeg ikke. For det er ikke sikkert alle bryr seg om hva som har skjedd i fortiden eller ja.”

Elev 6 og 9 gir også lignede svar. Dermed er det ikke om hendelsene er mer signifikant enn andre eller om det er noe som varierer, men interesse fra mennesker. Elev 11 gir uttrykk for historisk signifikans er noe som kan variere fra gruppe til gruppe.

Elev 11 forteller:

“Kanskje ikke helt for de som bor langt vekk. Kanskje de som ikke lever så godt og fattige som ikke har hus eller noe. At de ikke har tid til å tenke på det. De har mer sine egne problemer og tenke på”

Slik gir elev 11 uttrykk for at historisk signifikans er noe som kan variere fra gruppe til gruppe og mulig betyr første verdenskrig mindre for noen som ikke er direkte involvert. Enten fordi de bor langt unna eller har sine egne problemer ifølge elev 11. Elev 1, 4 og 5 gir uttrykk for at første verdenskrig er like viktig for alle. Elev 1 og 4 utdyper ikke sine svar annet enn de synes det er like viktig for alle å lære om fortiden. Elev 5 forteller det er like viktig for alle med tanke på muligheten for en slik hendelse skal inntreffe igjen. Slik uttrykker elevene forskjellige meninger om det er like viktig for alle å lære om første verdenskrig, men med et mer konkret spørsmål virker de å være mer samstemte. Fordi når det ble lagt vekt på om første verdenskrig er like viktig for nordmenn og franskmenn uttrykker elevene at første verdenskrig er viktigere for franskmenn enn det er for nordmenn. Elev 6 beskriver det slik:

“Jeg tror nordmenn ser det mer som noe som bare skjedde og franskmenn ser på det som noe som endret Frankrike helt”

Elev 11 beskriver det slik:

“Jeg tror at første verdenskrig kanskje er litt mer viktig for franskmenn for de var mer involvert enn det vi var. Vi var ikke involvert på samme måte som franskmenn”

Flere av elevene gir lignende forklaringer og mange uttrykker at Frankrike var mer involvert og slagmarkene befant seg nærmere Frankrike. Noen av elevene er allikevel usikre som elev 10 beskriver:

“Frankrike var vel en del av den krigen. Det var vel ikke vi. Jeg er egentlig litt usikker på om vi var med i krigen”

Som kilde forteller ikke Valiant Heart noe om Norges rolle i første verdenskrig. Både faktaboksene, karakterene og de stedene vi er i Valiant Hearts forteller at Frankrike hadde en

stor rolle under første verdenskrig. Med dette konkret eksempel kan det virke som elevene viser forståelse for at historisk signifikans kan variere fra gruppe til gruppe med utgangspunkt i den kilden de har brukt.

Bevis

Som beskrevet under observasjon og forskningsspørsmål 1 under andre intervjumøte har det vært forskjeller blant elevene ettersom hva de har brukt som kilde i Valiant Hearts. Noen spiller kun narrative i Valiant Hearts, mens noen av og til går inn og ser på bilder og leser faktaboksene. Uavhengig av hvordan elevene har spillet seg igjennom Valiant Hearts så gir de uttrykk for å ha fått med seg noe. De som har lest en del på faktaboksene bruker det som har stått i dem sammen med det de har spilt igjennom, mens de som har kun har spilt narrativ gir beskrivelser av hva som skjer i der og hvordan det så ut. Da for eksempel elev 11 ble spurt om å skildre skyttergravene ut fra videospillet:

” Da så jeg ... du kunne se piggråd foran sånn at de ikke så lett kunne komme seg forbi. Det var best hvis du lå nede i skyttergraven og de kom på avstand. Da har du en stor fordel”

Elev 6 beskriver det slik:

” Skyttergravene var veldig gjørmet. Vannet og gjørmen kunne gå helt opp til knærne”

Slik klarer noen elevene å skildre sine opplevelser fra videospillet. Det har ikke vært knyttet noen spørsmål til konseptet bevis, men under et par intervjuer kommer vi inn på om karakterene i Valiant Hearts var ekte mennesker som hadde levd i virkeligheten. Fordi da elev 1 ble spurt om første verdenskrig sa blant annet elev 1:

” Ja, så lærte jeg om han tyske generalen Von Dorf. Jeg tror han var tysk. Lærte litt om han, jeg visste ikke hvem han var før videospillet”

Videre ga elev 1 uttrykk for at baron Von Dorf var en ekte person som hadde levd under første verdenskrig. Nevnt i teorikapittelet forklarte produsent Yoan Fraise (Wawro, 2014, avsnitt 14) at alle karakterene i Valiant Hearts er fiksjoner og de gjorde dette for å ikke blande

realiteten med fiksjon. Allikevel oppfatter elev 1 det slik at General Von Dorf er en ekte person. Elev 3 ble også spurt om disse karakterene eksisterte i virkeligheten:

” Tror ikke akkurat de, men det levde nok noen på samme måte. (...) Det var sikkert folk som var ganske like de. Jeg tror ikke det var noen som var akkurat de.”

Slik mener Elev 3 at karakterene ikke har levd i virkeligheten, men er åpen for at det er noen mennesker som kan ha representert deres liv og kan knyttes til slik McCall (2016, s.524) beskrev fiktive personer i videospill kan illustrerer hvordan det var å leve i fortiden i deres kontekst.

Kontinuitet og forandring.

I første intervjumøte var mange elever usikker på når første verdenskrig hendte og elev 1, 4, 10 og 11 var de eneste som konkret mente første verdenskrig var mellom 1914 og 1918. Svarene varierte fra 1700-tallet til 1900-tallet. I andre intervjumøte svarte samtlige elever at første verdenskrig startet i 1914 og sluttet 1918. De fleste er sikre på dette, men et par elever som for eksempel elev 7 forandrer på sitt svar i løpet av intervjuet:

“Husker ikke. Tror ennå det var i 1819 et eller annet. (...) Jeg tror det var 1814 til 18. Nei, vent. 1914 til 1918 var det vel.”

Dette kan knyttes til periodisering som Seixas (2013, s.2-11) forklarer kan hjelpe når vi engasjerer oss i kontinuitet og forandring. Noen elever nevner også hendelser som har hendt i første verdenskrig. Elev 1 nevner slaget ved Marne og elev 3 forklarer hvordan de benyttet taxi til fronten:

“Der de kjørte taxier heile natten eller noe sånt og så sto det at liksom siden dette skjedde så slapp Paris å bli overtatt”

Å vite om slike hendelser kan ifølge Seixas (2013, s.2-11) være et godt utgangspunkt for kontinuitet og forandring, men utenom elev 1 og 3 er det ingen som nevner hendelser under første verdenskrig. I første intervjumøte uttrykket elevene at første verdenskrig på en eller annen måte forårsaket forandringer, men de synes det var vanskelig å forklare hva eller

hvordan. Derfor ble det i andre intervjumøte stilt mer konkrete spørsmål. Blant annet ble det spurt om teknologi, våpen og «ting» forandret seg. Elev 1 forklarer at våpen ble forandret til bedre våpen og landene på en måte hele tiden ville utvikle å ha bedre våpen enn de andre. Som i første intervjumøte forklarer elev 1 at noen landområder ble delt opp, men utdyper det mer i andre intervjumøte. Elev 1 forklarer at når Tyskland tapte så måtte de dele noen av sine områder. Elev 3 mener det samme og forklarer at land prøvde å lage bedre versjoner av alt mulig som våpen og biler. Elev 6 forteller hvordan stridsvogner ble tatt i bruk sent i narrative i Valiant Hearts og tenker derfor at stridsvogner kom etter hvert i første verdenskrig. Dette passer også med hvordan elev 6 forklarer at våpen ble laget basert på situasjonene som oppstår med tanke på stridsvognen skulle bryte igjennom skyttergravene. Elev 8 forklarer at første verdenskrig kan ha gjort slik at landene begynte å være mer oppmerksom på hva som skjedde rundt omkring i verden.

Det kan se ut til at mange elever fortsatt synes det er vanskelig å forklare hva som ble forandret, men de mener det skjer en forandring. Slik som elev 10 svarer på spørsmålet om noe forandrer seg med første verdenskrig:

“Ja, jeg tror det, men jeg vet ikke helt på hvilke måter då egentlig”

Dette til tross for elevene nevner gjenstander, våpen og annet som kan ha kommet med første verdenskrig. På spørsmålet om første verdenskrig forandret noe med synet på kvinner har flere elever uttrykket seg enn i første intervjumøte. Elev 7 og 11 har utdypet sine svar sammenlignet med første intervjumøte. Begge uttrykket seg usikker i første intervjumøte, gir de uttrykk for å være mer klare i sine svar i andre intervjumøte. Elev 7 sier:

“Ja, sånn det betyr jo at kvinner kan faktisk gjøre noe fordi før det var vel kvinner litt mindre verdt. (...) så dette viste jo at kvinner også kunne gjøre ting sånn at de også fikk en sjanse til å hjelpe på noen måter. Så det kan ha skiftet synet på dem”

Elev 11 beskriver det slik:

“De var mer hjemme. Det var mindre kvinner som var med ut i krigen då. Så etter hvert måtte de begynne å bli mer med. Kanskje ikke akkurat i krig, men de måtte bidra med noe. (...) kanskje at de begynne å tenke at kvinner kan faktisk være med dem og”

Da elev 7 og 11 uttrykket seg usikre om synet på kvinner ble forandret positivt eller negativt i første intervjumøte beskriver de i andre intervjumøte at det kan ha bidratt til et mer positivt syn. Elev 1, 4 og 8 her også inne på det samme. Elev 1 sier:

“Kvinner, de ble jo, det sto sånn at mange kvinner ble nurses. (...) før så hadde jo ikke kvinner stemmerett og sånt. Her beviset de på en måte at de liksom greier alt”

Videre forklarer elev 1 hvordan de gjennom å være sykepleiere gjorde en god jobb og ble inkludert i krigen. Elev 8 mener dette viser at kvinner var tøffe og ikke redd for å være med i krigen. Slik viser flere av elevene at første verdenskrig kan ha bidratt til fremgang i synet på kvinner. Elev 11 er denne eneste i klassen som gir uttrykker for hvordan Seixas (2013, s.2-11) forklarer kontinuitet og forandring kan eksistere på likt og er vevd sammen. På spørsmålet hvordan første verdenskrig påvirket mennesker svarer elev 11:

“Folk kan jo ha mistet familie eller hus, ja. Så det kan vær at det ikke er like lett og bare fortsette etterpå, men hvis det er noen som ikke har vært så veldig mye med og har klart å unngå en del av dette. Så kan det jo vær at de kanskje at noen har klarte å bare fortsette uten å tenke noe særlig over det.”

Slik gir elev 11 uttrykk for at hvis man på en måte ikke har vært med å krigen er det heller ikke sikkert det har kommet en forandring, men at det er kontinuitet. Med tanke på elev 11 tidligere har fortalt hvordan kvinnesynet kan ha forandret seg har elev 11 gitt antydninger til at forandring og kontinuitet kan eksisterer på likt.

Årsaker og konsekvenser.

Under først intervjumøte var det få elever som ga svar på hva som kan ha forårsaket første verdenskrig. Elev 1 nevnte Gavrilo Princip, Franz Ferdinand og skuddene i Sarajevo. Samtidig som elev 1 brukte allianser som en del av forklaringen. Elev 3 og 6 mente også en årsak hadde med en som skjøt en annen. Elev 9 trodde Hitler startet første verdenskrig. Resten av elevene ga svar som kunne relateres til ”vet ikke”. I andre intervjumøte har alle elevene gitt et svar på noe som kan ha forårsaket første verdenskrig. Alle elevene med unntak av elev 10 bruker skuddene i Sarajevo som en årsak til første verdenskrig. Elev 10 gir svar som kan relateres til «vet ikke», men forklarer at land begynte å erklære krig mot hverandre og dermed begynte krigen. Elev 1, 4 og 9 nevner navn som Gavrilo Princip, Franz Ferdinand og Sophie i forklaringen sin. Elev 1 beskriver situasjonen:

” Det var i Sarajevo i Bosnia. Franz Ferdinand og hun der Sofia eller Sofie. De var sammen og så hilste de på folket. Og så kom det en serber som heter Gavrilo Princip og så skjøt han begge to. Så de ble begge drept.”

Elev 1 er en av dem som er utdypende i sitt svar. Elev 9 som i første intervjumøte mente at Hitler startet første verdenskrig fordi han ikke fikk bli kunstner gir en lignende forklaring som elev 1 og nevner ikke Hitler i sin forklaring i andre intervjumøte. Andre elever som for eksempel elev 3 beskriver det slik:

” Det begynte med at en skjøt to folk. Det sto at det var det som gjorde at første verdenskrig begynte.”

Slik er det forskjeller blant elevene i hvor utdypende svar de gir på hva som kan ha forårsaket første verdenskrig. Videre forklarer mange av elevene at de ligger mer bak det enn bare skuddene i Sarajevo. Flere av elevene forteller hvordan allianser spilte en rolle og land begynte å starte krig mot hverandre. Elev 6 forklarer:

” Noe som het trippel alliansen eller noe sånt og trippelententen. Mange av årsakene til dette var imperialismen som gjorde at det var masse spenning mellom kolonimaktene. (...) Tyskland erklærte krig mot Russland og senere Frankrike”

Elev 6 er den eneste som nevner imperialismen som noen elever har nevnt at de har hatt om tidligere i samfunnsfag, men elev 6 nevnte ikke dette i første intervju møte. Det er forståelig at elevene bruker skuddene i Sarajevo og allianser som trer i kraft som årsaker til første verdenskrig. Da det er dette Valiant Hearts bruker som årsaker til første verdenskrig og som ifølge elev 7 er en av de viktigste årsakene:

” Det var masse som lede opp til det, men en av de største tingene som faktisk startet det var vel at to personer ble skudd ”

Slik Seixas (2013, s.2-11; 2017, s.601) forklarer er det forskjellige årsaker som leder til en hendelse, men noen årsaker kan være mer viktig enn andre. I forklaringene til elevene finner vi de to faktorene som Seixas (2013, s.2-11) mener ligger i årsak og konsekvenser. Historiske aktører som handler og tar avgjørelser som elevene mener er når Gavirlo Princip skjøt Franz Ferdinand og de politiske forhold som aktørene oppholder seg i hvor elevene bringer inn allianser og spenningen mellom landene. Når det gjelder konsekvenser kan det knyttes til elevenes besvarelser under historisk signifikans. Her forklar mange av elevene at mange døde, noen forklarer hvilke ødeleggelser første verdenskrig påførte og et par elever forklarer konsekvenser det fikk for landegrenser og økonomi. En annen konsekvens som kun ble nevnt av elev 4 i første intervju møte var krigen i skyttergravene. I andre intervju møte blir skyttergravene nevnt av de fleste elevene. Elev 3 beskriver sitt inntrykk av første verdenskrig gjennom skyttergravene:

” Første verdenskrig så litt mer ut sånn. Det blir kanskje litt feil og si, men en stillere og roligere krig. (...) De sto jo i de skyttergravene hele dagen. Altså de karakterene vi var i videospillet beveget seg jo, men du så at mange bare lå i de skyttergravene ”

Mange av elevene forklarer at det er her krigen fant sted. De beskriver skyttergravene som hull i bakken og tunneler som soldatene kunne gjemme seg for kuler og granater. Stridende parter hadde hver sine skyttergraver som de slåss fra. Mellom disse skyttergravene befant «ingenmannsland» seg beskriver elevene, men der var det få som var ifølge elev 6:

“ Mellom skyttergravene så var det noe som ble kalt ingenmannsland. Der var det nesten ingen som gikk eller ingen var fordi der ble du drept med en gang ”

Videre forklarer elevene at det var få plasser å gjemme seg i ingenmannsland og derfor ble man værende i skyttergravene. De fleste elevene gir uttrykk for at de tror disse skyttergravene var store og elev 1 mener de strekker seg over 700 km. Slik gir elevene uttrykk for at skyttergravskrigen var en konsekvens av at første verdenskrig skjedde.



(skjermdump fra Valiant Hearts)

Historisk perspektiv

Et hinder under første intervjumøte var at vi hadde ingen mennesker å snakke om da elevene ikke visste om noen som hadde levd under første verdenskrig. I andre intervjumøte kunne vi benytte oss av karakterene i Valiant Hearts og snakke om dem. Noen av elevene trekker dette fram som positivt med å bruke Valiant Hearts. Elev 4 forklarer at gjennom å være forskjellige personer fikk vi se hvordan de forskjellig opplevde krigen, blant annet som sykepleier og soldat. Elev 11 er inne på det samme:

” Så har jeg fått sett litt mer nå eller vite mer om hvordan det var og hva de måtte gjennomgå ”

Elev 1 beskriver det slik:

“Liksom på et videospill så får vi se hvordan de hadde det og hvordan krigen var. Så får vi se bilder og video liksom”

Slik gir noen elever uttrykk for at de har fått oppleve første verdenskrig gjennom karakterene. På spørsmålet om hvorfor mennesker kjempet i første verdenskrig la elevene vekt på familie, beskytte landet sitt og stolthet som verdier for soldatene. Men elevene brukte ofte kun en grunn i første intervjumøte. I andre intervjumøte har elevene blitt spurt om hvorfor soldatene

kjempet i første verdenskrig og om alle kjempet for samme grunn. Elevene bruker mye de samme grunnene som i første intervjumøte, men gir uttrykk for at alle var ikke med for samme grunn og forteller at det kan være forskjellige årsaker til at de kjempet. Elev 4 forklarer hvorfor de forskjellige karakteren er med i krigen:

“Han der Karl og Emile måtte jo. Fordi det kom jo folk og hentet de eller noe sånt. Ja, og Freddie meldte seg jo frivillig. (...) Anna lettet etter faren sin som ble fanget av tyskerne og på veien så hjalp hun jo mange folk”

Både elev 3, 6, 7 og 11 gir lignende svar som elev 4, men noen av dem forklarer karakterens personlige interesser som at Freddie søker hevn for sin kone og at Emile var bekymret for Karl og ville finne han. Elev 5 vet ikke hvorfor mennesker kjempet i første verdenskrig, men når jeg spør om hvorfor karakterene er med i krigen svarer elev 5:

“De fikk jo sånt brev. Sånn innkallelse brev som gjorde at de måtte være soldat”

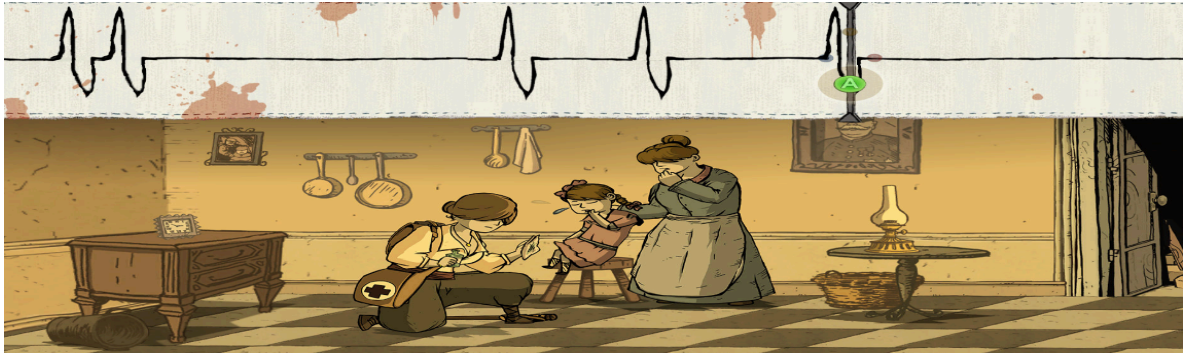
Videre gir elev 5 uttrykk for at Freddie meldte seg frivillig inn i krigen. Slik kan elevenes beskrivelser av hvorfor soldater kjempet i første verdenskrig knyttes til hvordan Seixas (2013, s.2-11) forklarer vi skal være klar over at historiske aktører har forskjellige syn og perspektiver på hendelser som de er involvert i. Det ble spurt om hvilken karakter elevene synes var mest interessant. Ingen av elevene har valgt Karl og grunnen til det forklarer elev 7 og 9 er fordi de ikke har fått spilt like mye med Karl som med de andre i videospillet. Elev 5 og 9 synes Freddie var den mest interessante karakteren i Valiant Hearts. Elev 5 beskriver Freddie:

” Han var jo veldig sur på de tyskerne. Jeg vet ikke om det var noe de hadde gjort spesielt mot han eller noe sånt. (...) Han var hvert fall alvorlig. Han smilte aldri. Tror han tok alt veldig seriøst”

Det kan se ut som Elev 9 gjennom Valiant Hearts ikke fått med seg at konen til Freddie døde under et bombeangrep av tyskerne. Elev 5 forteller Freddie var den «kuleste» karakteren i Valiant Hearst fordi med han kunne du gjøre mer i videospillet som f.eks. å klippe opp gjerder. Elev 1, 3 og 10 har valgt Anna.

Elev 1 valgte Anna fordi det var gøy å helbrede mennesker i videospillet:

“Jeg synes det var kjekt å spille hun. (...) Når du skal helbrede noen så må du trykke. Det synes jeg er kjekt. Det krever litt ferdigheter”



(skjermdump fra Valiant Hearts)

Elev 1 forklarer det som vises i bilde. Da du må trykke på riktig tidspunkt for å helbrede de Anna hjelper. Videre forklarer elev 1 at Anna ville hjelpe mennesker som var såret og mener at Anna tenkte at det var større vannersjans for hennes land hvis hun hjalp mange mennesker. Elev 3 forteller at utenom å hjelpe mennesker ville Anna finne sin far og beskriver hvordan Anna opplevde første verdenskrig:

” Hun tenkte sikkert at det var forferdelig, men at hun måtte på en måte gjør så godt hun kunne og prøve å overleve sånn hun kunne hjelpe faren. Og alle andre siden hun var sykepleier”

Elev 10 er inne på det samme som elev 1 og 3 med hvordan Anna som sykepleier hjalp mennesker gjennom krigen, men sier det er vanskelig å forklare hvordan Anna opplevde krigen. Resten av elevene har valgt Emile. Elev 4 forklarer at Emile ble tvunget med i første verdenskrig og der prøvde han å finne Karl:

” Han ville liksom at Karl skulle være trygg. Han skrev brev til datteren sin, ja. (...) Han var nok bekymret for at det skulle skje noe med datteren hans, mens han var vekke og han var redd for hva som hadde skjedd med Karl. Om han liksom ennå levde eller ikke fordi de var ikke alltid i nærheten av hverandre “

Videre forteller elev 4 at Emile var lei av krigen fordi det var så mange døde mennesker. Elev 6 har valgt Emile fordi han hadde en suppeskje som våpen i videospillet, men forteller også:

” Han er hovedpersonen så jeg føler meg mer knyttet til han på en måte”

Elev 6 forteller Emile ville kjempe for landet, men at han lengtet hjem til sin datter og barnebarn. Elev 7 har valgt Emile fordi han er mest med hunden og man kan bruke hunden i oppgavene. I tillegg forteller elev 7 at Emile er den karakteren som er mest brukt. Elev 7 gir uttrykk for at det var trist at han måtte være vekke fra familien og at krigen på en måte ødela han:

” Han fortalte det at han hadde vært igjennom alt for masse og sånn før han døde”

Mange mennesker klarte nok ikke å gå tilbake til sine vanlige liv forteller elev 7. Samme som elev 6 og 7 har elev 8 valgt Emile på grunn av ferdigheter han har i videospill og fordi han er med hunden ofte. På spørsmålet om hva Emile synes om første verdenskrig svarer elev 8:

” Han ville bare ha en stopp på krigen. (...) ikke det at han ville vinne krigen. Han ville bare at krigen skulle stoppe. Sånn at ikke mer folk skulle kjempe og død.”

Elevene gir uttrykk for at Emile var lei av krigen og hadde sett for mye. Videre ble det tatt opp med elevene hva som skjedde rundt situasjonen med Emile på slutten når han slo generalen. Det har vært mest fokus på de elevene som har fullført Valiant Hearts. Alle elevene fikk se slutten på prosjektor den siste timen, men de uttrykker at det er vanskelig å si noe om situasjonen. Da de ikke har spillet igjennom hele Valiant Hearts. Grunnen til Emile slo generalen beskriver elev 5 slik:

“Fordi han sendte soldater ut til å ta selvmord nesten”

videre mener elev 5 at Emile slo generalen på grunn av frykten for sitt eget liv:

” Fordi han hadde fortsatt så hadde han og blitt kommandert ut. Da hadde han blitt drept”

Elev 5 mener det var dårlig gjort at de skyt han:

” Han prøvde jo bare å stoppe. Det var jo egentlig ikke så mye han gjorde. Så hjalp han jo veldig masse. Jeg skjønner egentlig ikke helt hvorfor de ikke ville ha han mer”

Det kan virke som elev 5 viser til hvordan Emile hjalp de andre med slå generalen slik de unngikk å springe ut av skyttergraven og bli skudd. Det er mulig at elev 5 ikke har fått med seg at generalen døde av slaget med tanke på elev 5 ikke forstår hvorfor han ble henrettet. Elev 6 omtaler situasjon som massakrer når generalen sendte ut soldatene. Slik beskriver elev 6 hvorfor Emile gjorde det:

” Fordi han ville stoppe at vennene sine døde. Det var jo nesten som å ta selvmord”

Videre forteller elev 6 hva Emile tenkte:

” Han likte generalen nok ikke. Han var sint. Han så alle vennene død. Fordi du ser jo at en og en dør. Så blir han sintere og sintere. Til slutt så slår han generalen”

Emile var sint og lei av krigen forklarer elev 6 og forteller det var «dumt» og «trist» at franskmennene henrettet Emile. Spesielt etter alt det Emile hadde gjort for de og mener det var ufortjent:

” Jeg skjønne jo hvorfor han slo generalen og hvorfor han døde. Men jeg føler flere burde ha skjont hvordan det var akkurat då. (...) Når det skjedde så var det at han sendte alle i døde. Selv de som kjempet var skadet. Og så burde jo flere skjønne at dette ikke er rett. Men det skjønte jo ikke generalen og ja så var det jo opprørerne så fikk straff.”



(skjermdump fra Valiant Hearts)

Det kan virke som elev 6 forstår hvordan krigen har gått inn på Emile og at han tilslutt ikke orket mer. Elev 6 gir uttrykk for at skylden ligger hos generalen og han burde fått straffen. Elev 5 og 6 var de to elevene som hadde dialogen under observasjonen. Hendelsen som de spiller skal forstille Nivelle offensiven ved slaget i Verdun, hvor det oppsto mytteri blant franske soldater. Her kan det se ut som de oppfatter situasjonen litt forskjellig. Da elev 5 mener Emile gjorde det for å redde seg selv, mens elev 6 mener han ville redde vennene sine. De gir begge uttrykk for det kunne sammenlignes med å ta selvmord når man løp ut av skyttergravene. Et annet spørsmål blir om elevene vet hva et mytteri er og at dette tok plass i slaget ved Verdun blant franske soldater. Verken elev 5 eller 6 nevner at dette er slaget ved Verdun, men det kan virke som de klarer å forstå hvorfor noen soldater ikke orket mer av den brutale krigen.

Den etiske dimensjonen

I første intervjuemøte var det svar fra elevene som kunne knyttes til den etiske dimensjon når de ble spurt om hvordan vi lærer om første verdenskrig. Flere av dem har forandret sine svar og forklarer vi lærer om første verdenskrig på grunn av konsekvensene. Elev 11 forklarte i første intervjuemøte at vi måtte huske første verdenskrig og vi kan kunne fortelle om den videre til andre. I andre intervjuemøte forteller elev 11:

” Det er en stor hendelse som har mye som er verdt å huske for det er jo ikke noe vi vil skal skje mer. Så skjedde det jo en andre verdenskrig og. Det er og noe vi komme til å huske framover i tid. Vi har jo ikke lyst at det skal skje en tredje eller fjerde. Så det er jo noe vi må huske”

Dette kan knyttes til hvordan Seixas (2013, s.2-11) mener vi har et ansvar ovenfor å huske ofre og bidrag som historiske aktører har gjort. Disse ofrene og bidrag kan belyse nåtidens problemer og diskusjoner. Slik jeg tolker det kan elev 11 utsagn knyttes til dette med tanke på av erfaring bør vi huske disse hendelsene for å unngå en ny verdenskrig. Samtidig kan det elev 5 og 6 forklarte om situasjonen med Emile knyttes til den etiske dimensjonen. Da de gjør etiske vurderinger av det har skjedd med Emile. Her legger Seixas (2013, s.2-11; 2017, s.602) vekt på at vi må ta den historiske konteksten i betraktning for å gjøre fornuftige etiske vurderinger. Som det ble nevnt kan det virke som elev 5 og 6 forstår den brutaliteten

soldatene opplevde i første verdenskrig og hvorfor Emile tilslutt fikk nok. Det kan virke som de klarer å forstå den historiske konteksten som soldatene befant seg i, men på den andre siden så gir Elev 5 uttrykk for å ikke forstå hvorfor Emile ble henrettet. Det kan virke som elev 6 har mer forståelse for dette, men mener allikevel at generalen burde forstått for at dette ikke er rett. Elev 6 omtaler generalen som «ond». Her kan det Seixas (2013, s.2-11) forklarer om at forskjellen på rett og galt da og nå kan være helt forskjellig. Da det kan se ut som både elev 5 og elev 6 ikke tenker over at dette muligens ikke var «feil» under første verdenskrig, men kan ha vært normal krigføring på denne tiden. Det er mulig at elevene ser på generalen med dagens syn og perspektiver.

4.4.3: Oppsummering

I andre intervjumøte har elevene vært mer aktive og man har oppnådd mer en dialog i intervjuet sammenlignet med første intervjumøte. Med tanke på forskningsspørsmål 1 brukte elevene ordet «gøy» når de beskriver hvordan det har vært å spille Valiant Hearts. Her beskriver flere av elevene at det er en ny arbeidsmetode i klasserommet og skaper variasjon. Det kan se ut til at de synes dette er positivt og motiverende. Videre har det vært i interesse å finne ut om elevene fikk de tre behovene i Ryan og Deci (2000) teori tilfredsstilt da det ble observert tegn på dette under observasjonen. I andre intervjumøte har elevene på gitt uttrykk for at de tre behovene ble tilfredsstilt.

Når det gjelder behovet for selvbestemmelse viser det seg at noen få har lyst å lese faktaboksene og se på bilder, mens de fleste er fokusert på narrative og spillet videospillet. Noen elever har også spillet hjemme. Når det gjelder behovet for kompetanse viser det seg at elevene ikke gir opp for å løse oppgaver og utfordringer. Her mener noen at det positivt at oppgavene er vanskelig, mens noen synes det var negativt. Det kan se ut som skille her går mellom de som har erfaring med videospill til de som har svært lite erfaring med videospill. Men felles for alle er at de gir uttrykk for en følelse av kompetanse enten fordi de løser oppgavene eller forbedring i spillmotorikk. Når det gjelder behovet for tilhørighet var det en elev som fortalte at det var positivt med videospill fordi man spillet på «lag» med andre i klasse og hjalp hverandre. Disse tre behovene kan knyttes til indre motivasjon. En elev ga uttrykk for at man ville komme lengre enn andre i klassen og på den måten hadde en konkurranse. Dette ble knyttet til ytre motivasjon.

Med tanke på forskningsspørsmål 2 gir elevene mer utdypende svar enn i første intervjumøte. I stedet for elevene har gitt svar som «vet ikke» har de prøvd seg mer og det virker som de har mer å fortelle. Hvis elevene var usikker eller synes det var vanskelig å svare kunne man henvise til videospillet og spør om det var noe her de kunne bruke. Det virker som mange har svar på hva som kan ha forårsaket første verdenskrig. Mange av elevene bruker skuddene i Sarajevo som en årsak. Videre peker flere av elevene på alliansene og spenningen som var mellom landene. Samtlige elever forteller at første verdenskrig hendte mellom 1914 til 1918. Konsekvenser av første verdenskrig forteller elevene er blant annet mange dødsfall og ødeleggelser. Her forteller flere av elevene om skyttergravene og «ingenmannsland» som lå imellom.

Mange dødsfall og at første verdenskrig påvirket mange er begrunnelser som elevene brukte for å forklare hvorfor første verdenskrig har historisk signifikans. Her mener elevene at første verdenskrig er mer viktig for franskmenn enn for nordmenn. Dette begrunner de med at Frankrike var en stor del av krigen og mye av krigen skjedde nærme Frankrike. Utfordringen i første intervjumøte når det gjaldt historisk perspektiv var at vi manglet mennesker å snakke om og det kunne virke for abstrakt. I andre intervjumøte har vi anvendt oss mer av karakterene i Valiant Hearts. Elevene forteller det er forskjellige grunner til mennesker kjempet i første verdenskrig. Elevene forteller også hvordan de hadde det under første verdenskrig, hvor de blant annet sier at de i krigen var bekymret for andre og virket lei av krigen.

4.5: Refleksjoner rundt forskningsspørsmålene

4.5.1: Forskningsspørsmål 1

I forskningsspørsmål 1 har jeg undersøkt hvordan Valiant Hearts påvirker elevenes motivasjon. Forskningsresultatene indikerer at Valiant Hearts påvirker elevenes motivasjon, men hvordan det påvirker motivasjonen kan se ut til å variere mellom elevene. De elevene som har uttrykket mye erfaring med videospillet virker å være motivert fordi det er et videospill. Det kan se ut til at selve aktiviteten med videospill fungere som motiverende i seg selv for dem, slik et par av dem gir uttrykk for på hvorfor det er gøy: «det er jo et videospill». Derimot kan det se ut til at noen av elevene som har mindre erfaring med videospill gir

uttrykk for at videospill er «gøy» fordi de slipper å gjøre andre arbeidsmetoder. Slik kan det være forskjellig hos elevene i hva som motiverer dem, men her gir de fleste elevene uttrykk for Valiant Hearts er annerledes enn tidligere arbeidsmetoder og skaper variasjon. Det kan se ut til at elevene synes dette er positivt, uavhengig av om de har liten eller stor erfaring med videospill.

Med tanke på Valiant Hearts viser det seg forskjeller hos elevene i hva som motiverer dem i videospillet. For mange elever var det å spille videospillet, løse oppgaver og komme seg videre. Altså det å spille selve narrative var det de synes var gøy. Mens en elev gir uttrykk for at det var interessant med faktaboksene og bildene fra første verdenskrig fordi eleven liker historie. Dette ble knyttet til behovet for selvbestemmelse i teorien til Ryan og Deci (2000, s.70-73). Forskningsresultatene her tyder på at de tre behovene ble tilfredsstilt igjennom Valiant Hearts som kan bety at elevene opplever indre motivasjon. Av de tre behovene vil jeg argumentere for at behov for kompetanse er den mest fremtredende blant elevene. Behovet for selvbestemmelse har i stor grad blitt knyttet til hva elevene ville gjøre i Valiant Hearts, men samtidig har elevene ikke mange muligheter. Noen elever har gitt tegn som kan tyde på behovet for selvbestemmelse har blitt tilfredsstilt da de av egen vilje har spilt hjemme eller søkt opp noe om første verdenskrig på egenhånd, men dette gjelder noen få elever. Behovet for tilhørighet ble observert i klasserommet når det oppstår en sosial interaksjon mellom noen elever og de hjelper hverandre som også ble bekreftet av en elev i andre intervjumøte. Men dette avatar i løpet av videospilløktene.

Når det gjelder behov for kompetanse så kan det se ut som det blir tilfredsstilt hos alle elevene, men gjerne på forskjellige måter. Blant de elevene med erfaring i videospill virker det som at de føler en form av kompetanse med å løse de utfordrende oppgavene i Valiant Hearts, hvor de gir uttrykk for at det var positivt oppgavene var vanskelige. Her gir de elevene med mindre erfaring uttrykk for at det kunne oppleves som ødeleggende når oppgavene var så vanskelige. Likevel gir de uttrykk for glede gjennom å mestre spill motorikk som for eksempel å kaste en granat på riktig plass. Da de forklarer at dette ble bedre etter hvert kan det være grunn til å anta at de opplever en form for mestring. Slik kan Valiant Hearts være en arena hvor elevene føler kontroll og mestring som gjør at elevene kan ha en følelse av kompetanse og indre motivasjon.

Selv om forskningsresultatene tyder på Valiant Hearts påvirker motivasjon til elevene er det grunn til å anta at noen elever var mer motiverte enn andre. Dette kan knyttes til hvor mange som ble ferdig med Valiant Hearts. Halvparten av elevene kom til episode 2 i Valiant Hearts. Årsaker til dette kan være problemer med spill motorikk, utfordrende oppgaver eller bruker tid på å lese og se på bilder. Men tre elever spilte seg igjennom hele Valiant Hearts. Disse tre elevene har valgt selv å spille hjemme av egen fri vilje uten at det har vært et krav og vært opptatt av de vil komme seg igjennom Valiant Hearts. Derfor kan det være grunn til å anta at disse tre elevene har vært mer motiverte når de gjelder å spille Valiant Hearts.

4.5.2: Forskningsspørsmål 2

I forskningsspørsmål 2 har jeg undersøkt hvordan elevenes evne til å tenke historisk påvirkes med bruken av Valiant Hearts. I lys av forskningsresultatene kan det se ut Valiant Hearts påvirker hvordan elevene tenker historisk. Historisk tenkning ble teorikapittelet knyttet til de seks konsepter i Seixas (2013, s.2-11) modell for historisk tenkning, hvor det forklart at elevenes evner til å tenke historisk kommer fram når de skal drøfte og komme med gode svar på konseptene. Når elevene jobber med disse konseptene forklarer Seixas (2017, s.597) at det oppstår spenninger, problemer og vanskeligheter som krever at elevene må ha forståelse og drøfte forskjellige svar på noe som ikke har en komplett løsning. Videre la han vekt på at det er her elevenes evner til å tenke historisk vil komme frem. Selv om første intervjumøte ble brukt for å kartlegge elevenes motivasjon og kunnskap virker det som uten kjennskap eller kunnskap om hendelsen første verdenskrig er det vanskelig for elevene å engasjere seg i historisk tenkning.

Likevel viser det seg forskjeller hos elevene med tanke på hvordan de svarer og prøver å tenke historisk. For å illustrere forskjellene i hvordan elevene engasjere seg i historisk tenkning kan vi benytte oss av elev 1 og elev 7. Elev 1 fremstår som den mest kunnskapsrike med tanke på første verdenskrig og besitter det som Vansledright (2005, s.5) omtaler som «Substantive knowledge». Når elev 1 skal engasjere seg i historisk tenkning så anvender elev 1 seg av denne kunnskapen og gir svar på hvem, hvorfor og når. På spørsmål om årsak og konsekvenser klarer elev 1 å anvende seg av kunnskapen for å svare, men når elev 1 skal svare på spørsmål som er mer åpne og ikke er i besittelse av «Substantive knowledge» som kan anvendes så virker det mer komplisert for elev 1. For eksempel når elev 1 blir spurt om

livene til soldater kunne fortsette slik de var før krigen eller om de ble forandret med krigen svarer elev 1:

” Jeg tror det var mange folk som ble forandret. (...) Tankene eller noe sånt”

Videre gir elev 1 uttrykk for at det er vanskelig å uttale seg om. Elev 7 kan ifølge seg selv svært lite om første verdenskrig. Til tross for det gir elev 7 reflekterte svar for å engasjere seg i historisk tenkning. På samme spørsmål som ble stilt til elev 1 svarer elev 7:

” Det tror jeg ikke de kunne. Sånn med de som var i krigen. Det tror jeg krevde veldig mye av dem når de liksom skulle gå tilbake til det normale livet sitt. Hvis de klarte det. De hadde sikkert mistet mange som de brydde seg om. De hadde sett ting som de ikke burde sett. De hadde gått igjennom masse.”

Da elev 7 blir spurt om bakgrunnen for sine refleksjoner svarer elev 7 at man tenker på hva som generelt kan skje i en krig. Slik viser det seg forskjeller blant elevene på hvordan de selv prøver seg fram med å tenke historisk. Gjennom å spille Valiant Hearts kan det se ut til at elevene får kjennskap og mer kunnskap om første verdenskrig som gjør at de er i stand til å svare på de seks konseptene og slik ha en mulighet for å engasjere seg i historisk tenkning. Seixas (2013, s.2-11) la vekt på at disse seks konseptene jobber sammen og går inn i hverandre. Under observasjonen og intervjuene med elevene får jeg inntrykk av at dette også kommer fram i praksis. For eksempel kommer dette til uttrykk når de to elevene under observasjon har en dialog med situasjonen til Emile. Dette ble knyttet til historisk perspektiv, samtidig som elevene gjør etiske vurderinger av fortiden. Slik kan konseptene gå inn i hverandre og fungerer sammen.

Da elevene har brukt Valiant Hearts som kilde bør man være oppmerksom over hvilken kunnskap Valiant Hearts som kilde tilbyr. Det jeg skal fram til her kan for eksempel vises gjennom konseptet årsak og konsekvenser. Svært få elever kunne noe om årsakene til første verdenskrig i første intervjumøte. I andre intervjumøte forklarte nesten alle elevene at årsakene til første verdenskrig kunne knyttes til skuddene i Sarajevo og alliansene. Som kilde er dette de årsakene som Valiant Hearts anvender seg av. Men jeg stiller meg spørrende om elevene her viser sine evner til å tenke historisk.

Det kan i større grad knyttes til «Substantive knowledge», altså faktakunnskaper. Samme gjelder årstall som ble knyttet til periodisering i kontinuitet og forandring. Det å vite at første verdenskrig startet i 1914 og sluttet i 1918 tolker jeg ikke som å tenke historisk. Allikevel vil jeg støtte meg til O.L. Davis Jr. (2001, s.6) når han skriver at det er en fordel å besitte slik kunnskap når de skal prøve å tenke historisk. For eksempel i første intervjumøte forteller flere elever første verdenskrig hendte på 1700 eller 1800-tallet. Slik jeg ser det vil det være en fordel når samtlige elever i andre intervjumøte forteller første verdenskrig hendte på 1900-tallet for å ha en mulighet til å engasjere seg i historisk tenkning.

Det kan se ut til at elevene får større besittelse av slik kunnskap gjennom å spille Valiant Hearts. Da elevene ble bedt om å fortelle om første verdenskrig i første intervjumøte ga flere elever uttrykk for at de visste svært lite om første verdenskrig. Mens i andre intervjumøte forteller flere elever hvilke land som er med i krigen, årsaker til første verdenskrig, nevner skyttergravene og noen nevner våpen som for eksempel gassbomber ble brukt. Noe av dette mestrer elevene å anvende seg av på spørsmålene som er laget med tanke på konseptene for å engasjere seg i historisk tenkning. Slik jeg ser det så viser dette seg på spørsmålene om historisk signifikans variere mellom grupper, om første verdenskrig kunne ha vært med på å forandre kvinnesynet og til dels i historisk perspektiv.

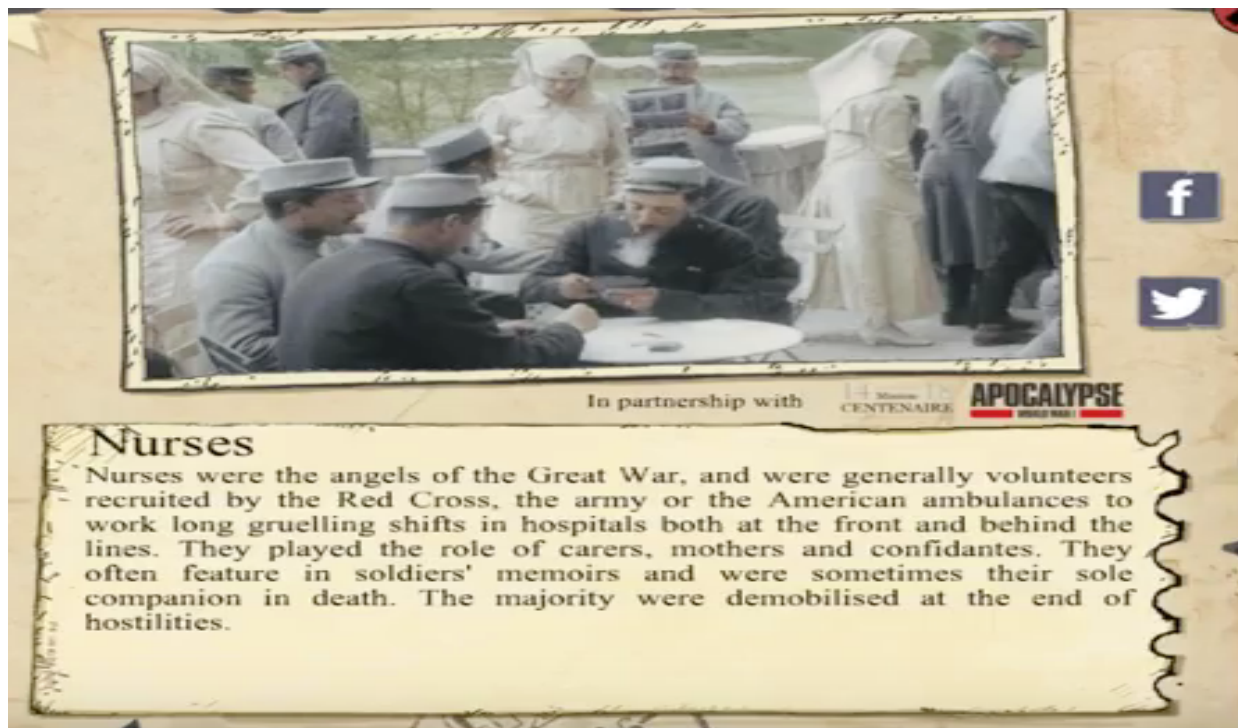
Fordi her kan det se ut til at elevene blir mer ledet til å engasjere seg i historisk tenkning. På spørsmål som hva som kunne være årsakene til første verdenskrig får jeg inntrykk av at elevene leter etter «riktige» svar. Mens under historisk signifikans hvor de må ta stilling til om første verdenskrig er like viktig for alle kan det se ut som at elevenes evner til å tenke historisk viser seg. Her kan det se ut som at elevene ikke har et riktig svar å gi og med tanke på slik Seixas (2017, s.597) uttaler seg blir elevene nødt til å drøfte seg til et svar på noe som ikke har en komplett løsning. For eksempel hvordan samtlige elever i andre intervjumøte forteller at første verdenskrig betyr mer for franskmenn enn nordmenn. Elevene begrunner dette med hvordan Frankrike var involvert i krigen og mye av krigen fant sted i nærheten av Frankrike. Slutninger som jeg antar de har tatt basert på kilden Valiant Hearts. Slik viser også elevene forståelse for at historisk signifikans kan variere fra gruppe til gruppe.

Det samme viser seg i kontinuitet og forandring med kvinnesynet. I første intervjumøte forklarte elev 7 og 11 hvordan første verdenskrig kan ha forandret kvinnesynet, men begge ga uttrykk for å være usikre om det var positivt eller negativt. I andre intervjumøte er det flere

elever enn elev 7 og 11 som mener første verdenskrig kan ha forandret kvinnesynet. Felles for dem er at de ga uttrykk for at det har vært fremgang i kvinnesynet under første verdenskrig. Blant annet viser de til Anna som er sykepleier i Valiant Hearts og hvordan kvinner gjorde en god jobb. Slik elev 8 sier om Anna:

” Nå var noen damer tøffe og sprang ut i krigen”

Videre forklarer også elev 1 at det sto i en av faktaboksene at mange kvinner ble sykepleiere:



(skjermdump fra Valiant Hearts)

Slik kan det se ut som at elevene tenker historisk og tar slutninger basert på kilden Valiant Hearts. I historisk perspektiv kan det se ut til at noen elever gjennom Valiant Hearts og karakterene har fått forståelse for at historiske aktører har forskjellige syn og perspektiver på hendelser som de har involvert i. For eksempel når det gjelder hvorfor mennesker kjempet i første verdenskrig. Elevene bruker mye de samme årsakene i første og andre intervjumøte. Forskjellene er at i første intervjumøte brukte mange av elevene en årsak som f.eks. at de kjempet for fedrelandet sitt. Mens i andre intervjumøte gir mange av elevene uttrykk for at det er ulike årsaker til mennesker kjempet i første verdenskrig.

Dette kan illustreres gjennom elev 4 som i første intervjumøte svarte:

“Har ikke peiling”

I andre intervjumøte svarer elev 4:

“Han der Karl og Emile måtte jo. Fordi det kom jo folk og hentet de eller noe sånt. Ja, og Freddie meldte seg jo frivillig. (...) Anna lettet etter faren sin som ble fanget av tyskerne og på veien så hjalp hun jo mange folk”

Slik klarer elev 4 å anvende seg av karakterene i Valiant Hearts og uttrykke forståelse for at historiske aktører har forskjellig syn og perspektiver. Det fantes mennesker som ikke hadde valg og måtte kjempe krigen, men det var også mennesker som meldte seg frivillig av ulike årsaker. Når det gjelder historisk perspektiv virker det komplisert for elevene å forstå seg på tankene, hva de trodde og følte i fortiden. Men det virker som noen elever klarer å tenke historisk når det gjelder Emile og forstå hvordan han opplevde første verdenskrig. De elevene som valgte Emile forteller hvordan han var mer bekymret for andre enn seg selv, at han må tenke på om de andre levde og være bort fra dem. Han ville bare at krigen skulle ta slutt, det var ikke nødvendig at hans land skulle vinne, men han var lei av å se så mange kjempe og slåss. Det kan virke som om disse elevene klarer å tenke historisk og forklare hvordan en fransk bonde opplevde første verdenskrig. Videre virker det som om elev 6 gjennom Emile forstår hvorfor noen franske soldater gjorde opprør ved slaget i Verdun. Elev 6 ga ikke uttrykk for hvilken hendelse det er snakk om, men allikevel tolker jeg dette som elev 6 klarer å tenke historisk og forstå hvorfor noen franske soldater gjorde opprør.

De seks konsepter har som et analytisk redskap vært relevant for å undersøke hvordan Valiant Hearts påvirker elevenes historiske tenkning, og elevenes evner til å tenke historisk viser seg i enkelte konsepter som historisk signifikans, kontinuitet og forandring og historisk perspektiv. Men det er et par konsepter med tanke på Valiant Hearts og videospill som trenger å belyses. I konseptet kontinuitet og forandring virker det som elevene forstår forandring bedre enn kontinuitet og derfor svarer på hva som kan ha forandret seg. Det er en elev som ga uttrykk for at kontinuitet kunne gjelde mennesker som ikke er direkte involvert i hendelsen ellers var det ingen som uttrykket seg med tanke på kontinuitet. Slik virker det som elevene oppdager

forandringer enklere gjennom Valiant Hearts. Det kan være fordi forandringer vises mer gjennom Valiant Hearts, og det er vanskelig å oppdage kontinuitet.

Her kan det være relevant å knytte inn hvordan Elliott og Kapell (2013, s.357-367) hevder man gjennom videospill kan lære at historie er en prosess som består av flere valg og derfor forklarer Brown (2008, s.118) at videospill er et nyttig verktøy for å lære elevene om «Contingency». I 1.5.2: *Beskrivelse av Valiant Hearts* ble det forklart at Valiant Hearts har en deterministisk struktur og resultatet av dette er at spilleren i svært liten grad kan påvirke det historiske narrative. Valiant Hearts presenterer ikke historie som en prosess bestående av flere valg, men en prosess som er «bestemt». I det historiske videospillet *Civilization VI* som ble nevnt i innledning må spilleren ta flere valg for sin sivilisasjon, f.eks. kan spilleren velge at man skal oppfinne hjulet. Videre vil spilleren gjennom videospillet se konsekvensene av at man oppfant hjulet; man kan transportere fortere, over større avstander og hjulet kan gi spilleren mulighet til å finne opp nye oppfinnelser. Slik opplever spilleren historie som en prosess bestående av flere valg og spilleren kan se hvilke konsekvenser valgene får. Resulterer det i fremgang eller stagnasjon for den sivilisasjonen man styrer. Slike valg eller muligheter har man ikke i Valiant Hearts. Derfor kan det tenkes at Valiant Hearts gjennom sin deterministiske struktur forhindrer eller gjør det mer komplisert for elevene å forstå konseptet kontinuitet og forandring.

Så er det konseptet bevis, hvor Valiant Hearts har blitt brukt som kilde. Selv om det ikke har blitt stilt spørsmål med dette konseptet i intervjuene så viser forskningsresultatene at elev 1 tror General Van Dorf er en person som har eksistert i virkeligheten. Slik det blir redegjort i innledningen av masteroppgaven så har ofte videospill et formål først og fremst om å underholde og da finnes det en mulighet for at de tar mindre eller større friheter som går utover historie «slik det skjedde». Akkurat dette tilfellet med elev 1 stemmer ikke overens med casestudien til Fisher (2011, 71-89), hvor det blir forklart at en spiller som hadde mer kunnskap om hendelsen i videospillet vil være i bedre stand til å bruke eller se hva som er problemet med å bruke videospill som en potensiell kilde. Elev 1 er den som besitter mest kunnskap om første verdenskrig i intervjuene og gir uttrykk for å være interessert i historie. Gjennom alle videospilløktene oppsøkte elev 1 faktaboksene. En mulig forklaring er at elev 1 gjennom faktaboksene, bilder og gjenstander har fått inntrykk av at Valiant Hearts forteller «sannheten» om fortiden og derfor tror karakterene eksisterte.

Samtidig legger Seixas (2013, s.2-11) vekt på at vi ikke bør la slutninger komme kun fra en kilde. Det har vi i denne casestudien gjort med tanke på at ikke noe annet skulle påvirke elevenes motivasjon eller historisk tenkning. Fisher (2011, s. 71-89) foreslår også i sin casestudie at videospill bør granskes for sine tolkninger av historie og historisk nøyaktighet fordi dette vil fremme utvikling av ferdigheter som elever trenger når de arbeider med historie. I lys av dette vil det fra en historiedidaktisk synsvinkel ikke nødvendigvis være negativt at elev 1 tror de eksisterte i virkeligheten. Hvis elev 1 hadde fått tatt i bruk andre kilder og begynt å kildegranske Valiant Hearts kan det være en mulighet for at elev 1 ville fått en bedre forståelse og utviklet sin historiske tenkning når det gjelder konseptet bevis.

4.5.3: En sammenheng mellom forskningsspørsmål 1 og 2

I innledning beskrev jeg under *1.2: problemstilling og forskningsspørsmål* hvordan motivasjon og historisk tenkning kan ha ett gjensidig forhold. Da forskningsresultatene har antydnet at Valiant Hearts gjør slik elevene føler seg motiverte kan det ha en effekt på historisk tenkning. Men hva er det som motiverer elevene?

Jeg vil argumentere for at det først og fremst virker som at selve videospillet er det som motiverer elevene. For det første er det få av elevene som oppsøker bilder og gjenstander. Med unntak av elev 1 og noen andre elever som har vært sporadisk innom så er de fleste elevene fokusert på å spille selve videospill og løse oppgaver for å komme seg videre. Ingen av elevene ga uttrykk for å ha lest brevene som karakterene sendte til hverandre. For det andre så viser det seg når elevene blir spurt om hvilken karakter de synes var mest interessant i Valiant Hearts. Mange av elevene velger karakter basert på hvilke ferdigheter de har eller hva de gjør i videospillet. Anna fordi det er gøy og helbreder mennesker, Freddie fordi han har en klippetang som kan klippe gjerder og Emile fordi han har en suppeskje og er mye med hunden. Slik ser det ut som hva elevene gjorde med karakterene i videospillet er det som avgjør hvem de synes er mest interessant.

Men selv om det å spille videospillet er det som motiverer elevene er poenget at elevene føler seg motiverte. Fordi det som er interessant er hva konsekvensene er av at elevene føler seg motiverte. Slik Ryan og Deci (2000, s.69) la vekt på så er konsekvensene av motivasjon at det produserer. Til tross for at det å spille videospill er det som er motiverende for mange så kan det se ut til at elevene produserer kunnskap. Dette kan knyttes til hvordan Manger (2013,

s.133) beskriver motiverte elever vil knytte til seg ny kunnskap og knytte det til eksisterende kunnskap når de føler seg motiverte. Slik Fisher (2011, s.71-89) beskrev i sin casestudie så virker det som videospill gir en engasjerende historisk opplevelse, som oppmuntrer elevene til å tilegne seg kunnskap. Det er varierende fra elev til elev hva de får med seg og hva de synes er interessant, men det kan virke som den kunnskapen de tilegner seg gir dem en mulighet til å engasjere seg i historisk tenkning. Fordi etter seks timer med videospill, hvor elevene fremstår som engasjerte i aktiviteten så ser det ut til at de fanger opp kunnskap om første verdenskrig. Samtlige elever forklarer at første verdenskrig er på 1900-tallet, mange vet om skuddene i Sarajevo og alliansene og flere av elevene forteller om skyttergravene og hvordan de ser ut. Som det ble lagt vekt på tidligere gir dette ikke en garanti for at elevene klarer å tenke historisk med denne kunnskapen, men det kan gi dem en fordel og mulighet for å engasjere seg i historisk tenkning.

Kapittel 5: Avslutning

5.1: Konklusjon og veien videre

Gjennom denne masteroppgaven har mine to forskningsspørsmål stått sentralt. Forskningsspørsmål 1 hvor jeg stilte spørsmålet «*Hvordan påvirker Valiant Hearts elevenes motivasjon*» og forskningsspørsmål 2 hvor jeg stilte spørsmålet «*Hvordan påvirkes elevenes evne til å tenke historisk med bruken av Valiant Hearts*». Formålet med disse to forskningsspørsmålene var å kunne svare på problemstillingen «*I hvilken grad kan bruken av det historiske videospillet Valiant Hearts gi økt motivasjon og utvikle historisk tenkning hos elever?*»

For å skaffe empiri til å svare på forskningsspørsmålene har jeg utført individuelle intervju og observasjon av klassen under videospilløktene. Det kan ha vært en svakhet med tanke på observasjon at jeg hadde rollen «deltaker som observatør». Dette er første og fremst fordi jeg kan ha gått glipp av informasjon som jeg hadde fått tak i hvis jeg hadde hatt en rolle som besto av å bare observere. Allikevel har den informasjon som ble hentet inn under min rolle «deltaker som observatør» vært relevant for å belyse mine forskningsspørsmål. Ved å benytte meg av både observasjon og intervju har jeg fått et mer helhetlig bilde av fenomenet som undersøkes. Samtidig har det vært viktig for å gi forskningsresultatene større pålitelighet med tanke på forskjellige forskningsmetoder som peker i samme retning.

Jeg kan konkludere at videospillet Valiant Hearts virker motiverende for elevene i denne klassen og det kan se ut som Valiant Hearts kan være med på å øke motivasjonen til elevene. Når jeg observerte virket elevene engasjerte, aktive og konsentrerte under videospilløktene. Dette ga også elevene uttrykk for i intervjuene, hvor ordet «gøy» ble brukt av samtlige elever. Videospill var noe nytt og forskjellig fra andre arbeidsmetoder de har gjort tidligere forklarte elevene. Flere ga uttrykk for at det var en gøy måte å lære på, blant annet fordi man fikk se hvordan de karakterene i Valiant Hearts hadde det og det var lettere å være fokusert med videospill. Her ga noen av elevene uttrykk for at det ikke alltid er like kjekt å lese i en bok og gjøre skrivearbeid. Ved å benytte meg av selvbestemmelse-teorien til Ryan og Deci (2000). For å analysere kan det se ut som at elevene virket indre motivert. Dette er på grunn av de tre behovene ble tilfredsstilt på forskjellige måter hos elevene gjennom å spille Valiant Hearts.

For å finne ut om elevene opplever motivasjon har selvbestemmelse-teori til Ryan og Deci (2000) vært relevant og virker til å ha stor brukbarhet når det kommer til å analysere motivasjon med bruken av videospill. I tillegg har det vært til hjelp at Ryan et al. (2006) tidligere har anvendt seg av denne teorien på videospill og beskrevet hvordan det kan gjøres. Noen elever har også uttrykket at de opplevde å være ytre motivert. Fordi de har en konkurranse med andre i klassen om hvem som har kommet lengst i Valiant Hearts. Men her kan det ikke utelukkes at de er indre motivert samtidig og at ytre og indre motivasjon jobber sammen for å skape motivasjon. Selv om det blir konkludert at elevene får økt motivasjon så kan det virke som noen er mer motivert enn andre. Det viser seg også et skille mellom de som har stor erfaring med videospill og de som har lite erfaring med videospill. Her kan det se ut som de med stor erfaring synes det er positivt hvis det er utfordring i videospillet, mens de med lite erfaring synes at det kunne være ødeleggende. Uavhengig av stor eller liten erfaring så virker det med videospill som alle er engasjerte og har en drivkraft som gjør at de ikke gir opp, men forsetter å prøve seg fram for å løse oppgaver. Flere av elevene viser mestringsfølelse og glede med å klare oppgavene.

Det er vanskelig å komme med en konkret konklusjon som kan gjelde alle i klassen når det handler om elevene utvikler sin historiske tenkning. Men det kan virke som uten kunnskap og kjennskap til første verdenskrig så er det vanskelig for elevene å engasjere seg i historisk tenkning. Gjennom å spille Valiant Hearts ser det ut til at elevene tilegner seg kunnskap om hendelsen. Alt fra når hendelsen skjedde, hva som kan ha forårsaket krigen, hvilke land som er med og hvilke våpen som ble brukt. Elevene får også et innblikk i den historiske konteksten, hvor de får se hvordan skyttergravene preget første verdenskrig. Det kan virke som dette gir dem en mulighet til å utvikle deres historiske tenkning, men det er varierende mellom elevene hvordan de klarer å ta i bruk denne kunnskapen for å tenke historisk. Flere av elevene viser hvordan de til en viss grad har utviklet sin historiske tenkning når det gjelder historisk signifikans, kontinuitet og forandring og historisk perspektiv. Her kan det se ut til at de klarer å anvende seg av kunnskap som de har tilegnet seg gjennom Valiant Hearts for å tenke historisk og komme med svar på konseptene.

De seks konsepter til Seixas (2013, s.2-11) virker relevante og har en brukbarhet med tanke på å oppdage historisk tenkning i videospill og Valiant Hearts. Elevene klarer å hente ut kunnskap fra Valiant Hearts for å belyse de forskjellige konseptene. Allikevel har det i dette

tilfellet vært komplisert med kontinuitet delen av konseptet forandring og kontinuitet. Vi har også sett at når Valiant Hearts står alene som en kilde er det muligheter for at man tilegner seg «feilaktig» kunnskap om fortiden. Grunnen for at Valiant Hearts var den eneste kilden var fordi motivasjon og historisk tenkning ikke skulle bli påvirket av noe annet enn Valiant Hearts.

I videre studier kunne det vært interessant og gjort elevene oppmerksom på konseptene før de fikk spille videospill. Forklar hva de betyr og hva som ligger i de forskjellige konseptene. Fordi på tross av at videospill som en historieform kan inneholde «feilaktig» kunnskap er det en engasjerende måte å oppleve historie på og videospill holder elevene interessert i en aktivitet som handler om historie. Ved å gjøre elevene oppmerksomme på konseptene hadde det vært spennende å sett hva de fikk med seg og man kunne granske videospill for sine tolkninger og historisk nøyaktig slik Fisher (2011, s. 71-89) foreslår. Hvordan ville dette ha utviklet elevenes historiske tenkning.

Valiant Hearts tilhører eventyr – og puzzle videospillsjanger, det finnes flere videospillsjanger som FPS-spill og strategispill som tar i bruk historisk setting. Det kunne være interessant å undersøke hvordan de forskjellige videospillsjangerne kan utvikle historisk tenkning hos elever. Samtidig har disse historiske videospillene forskjellige spillverden og spillstruktur. I 4.5.2: *Forskningsspørsmål 2* forklarte jeg at Valiant Hearts deterministiske struktur kan gjøre det komplisert å forstå kontinuitet og forandring i videospill og det kan være annerledes med et videospill som *Civization IV*. Det kunne vært interessant å undersøke hva spillverden og spillstruktur betyr for historisk tenkning. Med tanke på Chapman (2016, s.16) henvisning til manglende forskning på studier av historiske videospill og Metzger og Paxton (2016, s. 536) som forklarer at det lite forståelse for hvilke påvirkninger historiske videospill har på elevers historiske kunnskap og tenkning, bør det fortsettes å forske på dette.

Jeg vil inkludere videospill som en del av min undervisning. Gjennom denne masteroppgaven har jeg sett hvordan videospill påvirker elevene uten intervensjon fra lærer eller andre hjelpemidler og oppgaver. Med veiledning kan historiske videospill bli et nyttig verktøy i samfunnsfag og være med på å gi elevene variasjon i undervisningen. Det handler også om å gi elevene en ny tilnærming til historie i skolen. Da flere av elevene gir uttrykk for at videospill er noe nytt i samfunnsfag og annerledes sammenlignet med det de har gjort før. Dermed kan videospill være med på å gi en ny forståelse av hva historie i samfunnsfag kan

være. Bakgrunn for denne masteroppgaven har blant annet handlet om at historiske videospill er en historieform som elevene kan møte på utenfor skolens vegger og som kan påvirke hvordan de oppfatter, tenker og forstår historie. Med å inkludere videospill som en del av undervisningen min kan det tenkes at elevene med en ny forståelse av hva historie kan være. Kan bli i stand til å se hva som er positivt eller negativt med å bruke historiske videospill som en kilde til fortiden og slik kan elevene være klar over dette i møte med historiske videospill utenfor skolens vegger.

Det har vært interessant å få innsyn i hvordan disse elevene har opplevd å bruke Valiant Hearts i klasserommet og det kunne vært interessant å gjennomføre studien min på nytt med de erfaringene jeg har skaffet meg gjennom masteroppgaven.

Litteraturliste

Aarseth, E. (2003). *Playing research: Methodological approaches to game analysis*. Dokumenter fra spillforskning.dk. Conference, august 28.-29. 2003

Booth, M. (1994). *Cognition in history: A British perspective*. Educational Psychologist, 29(2), 61-69.

Brown, H. J. (2008). *Videogames and Education*: M. E. Sharpe Incorporated.

Centre for the study of Historical Consciousness. (2018). The Historical Thinking Project. Hentet (8.09.2017) fra <http://historicalthinking.ca/>

Chapman, A. (2016). *Digital games as history: How videogames represent the past and offer access to historical practice* (Vol. 7, Routledge advances in game studies). New York: Routledge.

Chapman, A. «*Is Sid Meier's Civilization History?* » i Rethinking History, Vol.17 Iss. 3. 2013.

Chapman, A. (2016), «*it's hard to play in the trenches*» av Game studies- the international journal of computer game research. Publisert Desember.2016. Hentet (20.02.2018) fra <http://gamestudies.org/1602/articles/chapman>

Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*: Gyldendal akademisk.

Davis, O.L, Davis, Yeager, Foster, Yeager, Elizabeth Anne, & Foster, Stuart J. (2001). *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Lanham, Md: Rowman & Littlefield.

Dæhlen, Smette & Strandbu (2011) *Ungdomskoleelevers meninger om skolemotivasjon*. En fokusgruppestudie, NOVA Rapport 4/11.

Eilertsen, Anne. (2014). *Dataspill*. I Store norske leksikon. Publisert 14.02.2009. Hentet (13.02.2018) fra <https://snl.no/dataspill>

Ferguson, Niall. 2013. «*How to Win a War?* ». NYMAG. Publisert 3.07.2013. Hentet (15.03.2018) fra <http://nymag.com/news/features/22787/>.

Fisher, S. (2011). *Playing with world war II: A Small-Scale Study of learning in Video Games*. Loading... The Journal of the Canadian Game Studies Association Vol 5(8): 71-89

Gee, J. (2005). *Learning by Design: Good Video Games as Learning Machines*. *E-Learning and Digital Media*, 2(1), 5-16.

Gee, J. (2013). *Good video games good learning: Collected essays on video games, learning and literacy* (2nd ed., Vol. 67, New literacies and digital epistemologies). New York: Peter Lang.

Gee, J. (2005). *Good video games and good learning*. Phi Kappa Phi Forum. Hentet (10.01.2018) fra:
<http://jamespaulgee.com/pdfs/Good%20Games%20and%20Good%20Learning.pdf>

Gold, R. (1958). *Roles in Sociological Field Observations*. *Social Forces*, 36(3), 217-223.

Hancock, D. R., & Algozzine, R. (2006). *Doing case study research: A practical guide for beginning researchers*. New York: Teachers College Press.

Imsen, G. (2009). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (4. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget

Jensen, Bernard Eric (2009). *Historie – Livsverden og fag(historiedidaktikk)*. Hentet (02.03.2018) fra <http://bernardericjensen.dk/historiedidaktik/>

Kempshall, C. 2015. "Pixel Lions – The Image of the Soldier in First World War Computer Games." *Historical Journal of Film, Radio and Television* 35 (4): 656–672.

Kempshall, C. 2015. *The First World War in Computer Games*. Basingstoke: Palgrave

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter Ungdomstrinnet* (Meld. St. 22 2010-2011). Hentet (3.03.2018) fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>

Kvale, Brinkmann, Anderssen, Rygge, Brinkmann, Svend, Anderssen, Tone Margaret, & Rygge, Johan. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg). Oslo: Gyldendal akademisk.

Kölbl, C., & Konrad, L. (2015). *Historical conciousness in Germany: Concept, implementation, assessment*. In K. Ercikan & P.Seixas (Eds), *New directions in assessing historical thinking* (s.17-28). New York: Routledge

Levisohn, Jon A. (2017). *Historical Thinking--and Its Alleged Unnaturalness*. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 618-630.

Lillejord, S., Nordahl, T., & Manger, T. (2013). *Livet i skolen: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: 2: Lærerprofesjonalitet* (2. utg. ed., Vol. 2). Bergen: Fagbokforl.

Lund, Erik (2009). *Historiedidaktikk – En håndbok for studenter og lærere*(3.utg). Oslo: Universitetsforlaget

Løvland, Anne. (2010). *Multimodalitet og multimodale tekster*. *Tidskrift: viden for læsing* Nr7.

MacCallum-Stewart, E., & Parsler, J. (2007). *Controversies: Historicizing the computer game*. In *Situated Play, Proceedings of the DiGRA 2007 Conference*. Hentet(13.feb 2018) fra <http://www.digra.org/wp-content/uploads/digital-library/07312.51468.pdf>

Madan, Asher. «*Battlefield 1 passes 25 million players as north sea content launches*» av [Windowscentral.com](http://www.windowcentral.com). Publisert 30.01.2018. Hentet den (18.02.2018) fra <https://www.windowcentral.com/battlefield-1-passes-25-million-players-north-sea-content-launches>

Makuch, E. (2018). *Top 20 best-selling games in the US for November 2017*. Gamespot. Publisert 14.12.2017. Hentet (2.01.2018) fra <https://www.gamespot.com/articles/top-20-best-selling-games-in-the-us-for-november-2/1100-6455669/>

McCall, Jeremiah (2016). *Teaching History With Digital Historical Games: An Introduction to the Field and Best Practices*. *Simulation & Gaming*, 2016, Vol.47. 517-542

McCall, Jeremiah. (2011). *Gaming the past: using video games to teach secondary history*. New York: Routledge

Medietilsynet. (2015). *Mer enn bare tidsfordriv. 500 Gutter om dataspill. 500 Gutter i alderen 12 til 17 år har svart på syv spørsmål om sine spillevaner. Dette faktaarket oppsummerer de mest interessante funnene fra nettbaserte panelundersøkelsen*. Hentet (15.03.2018) fra: <http://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/2015/500-gutter-om-dataspill.pdf>

Medietilsynet. (2016). *Barn & Medier 2016: 9 - 16 åringers bruk og opplevelser av medier*.

Metzger, A & Paxton, R (2016) *Gaming History: A Framework for What Video Games Teach About the Past*, *Theory & Research in Social Education*, 44:4, 532-564

Muncy, Julie. «*A first-person shooter set in WWI is maaaybe not the best idea*» av Wired. Publisert 5.10.2016. Hentet (20.02.2018) fra <https://www.wired.com/2016/05/battlefield-1-wwi/>

Munslow, A. (2013). *Doing history/Historiography: An Introductory Guide/ How to write history people want to read/ An introduction to Theory, Method and practice: History*. *Rethinking History* 17, s.282-291.

O'Neill, Kevin & Feenstra (2016). " *Honestly, I would stick with the books* ": *Young adults` s ideas about a videogame as a source of historical knowledge*. *Game studies- the international journal of computer game research*. Publisert Desember 2016. Hentet (20.02.2018) fra <http://gamestudies.org/1602/articles/oneilfeenstra>

Postholm, M. (2005). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget

Reid, G. (2012). *Motivation in video games: A literature review*. *The Computer Games Journal*, 1(2), 70-81.

Rosentone, R. (1995). *Visions of the past: The challenge of film to our idea of history*. Cambridge: Harvard University Press

Rosenstone, R. (2006). *History on film/film on history*. Harlow: Pearson Education

Rughinis, R. & Matei, S. (2015). *Play to Remember: The Rhetoric of time in memorial video games*. I *Human-computer interaction: Interaction technologies* (s.628-639). Springer International Publishing.

Ryan, R., Deci, E., Fowler, Raymond D., Seligman, Martin E. P., & Csikszentmihalyi, Mihaly. (2000). *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Ryan, R., Rigby, M., & Przybylski, C. (2006). *The Motivational Pull of Video Games: A Self-Determination Theory Approach*. *Motivation and Emotion*, 30(4), 344-360.

Sayed, R. (2014). *Valiant Hearts: The great war interview – The horrors of war*. Publisert 17.07.2014. Hentet (1.02.2018) fra <https://gamingbolt.com/valiant-hearts-the-great-war-interview-the-horrors-of-war>

Seixas, P & Peck, C. (2004). *Teaching historical thinking*. In A. Sears & I. Wright(Eds), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (s.109-117). Vancouver: Pacific Educational Press.

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto, ON: Nelson Education.

- Seixas, Peter.** (2017). *A Model of Historical Thinking*. Educational Philosophy and Theory, 49(6), 593-605.
- Sicart, M** (2008). *Defining Game Mechanics*. Game studies- the international journal of computer game research. Publisert Desember.2008. Hentet (20.02.2018) fra <http://gamestudies.org/0802/articles/sicart>
- Skaug, J., & Guttormsgaard, V.** (2014). *Dataspill i skolen*. Senter for IKT i utdanningen.
- Skrebels, Joe.** (2016) «*Ea originally absolutely rejected dices battlefield 1 pitch*» av IGN. Publisert 18.05.2016. Hentet (18.02.2018) fra: <http://www.ign.com/articles/2016/05/18/ea-originally-absolutely-rejected-dices-battlefield-1-pitch>
- Skaalvik, E., & Skaalvik, Sidsel.** (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Stuurman, Siep & Grever, Maria.** (2007) «*introduction: Old canons and New histories*» i *Beyond the canon*, ed. Stuurman, Siep & Grever, Maria. New York: Palgrave macmillan
- Tamblyn, T** (2014). *'Valiant Hearts' Interview: Remembering WW1 With A Video Game*. The Huffington Post. Publisert 04.08.2014. Hentet (15.03. 2018) fra: https://www.huffingtonpost.co.uk/2014/08/04/valiant-hearts-ww1-game_n_5646816.html
- Tjora, Aksel Hagen.** (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Trombley, Travis.** (2012) «*Assassins Creed 3: Education and videogames*», i Albion Pleiad. Publisert 07.11.2012. Hentet (16.03.2018) fra: <http://www.albionpleiad.com/2012/11/history-is-our-playground-using-assassins-creed-iii-and-other-videogames-for-education/>
- Ubisoft support** (2018). *DISCOVERY TOUR MODE OF ASSASSIN'S CREED: ORIGINS*. Hentet (20.03. 2018) fra: <https://support.ubi.com/en-GB/Faqs/000031846/Discovery-Tour-Mode-of-Assassin-s-Creed-Origins-ACO>

Vaaler, J. (2014). *Lærerikt og rørende om første verdenskrig*. Publisert 27.06.2014. Hentet (10.03.2018) fra: <https://www.gamer.no/artikler/anmeldelse-valiant-hearts-the-great-war/161261>

VanSledright, B. (2013). *Assessing Historical Thinking and Understanding: Innovative Designs for New Standards*. Routledge 2013.

Wackerfuss, A. (2013). «" *This game of sudden death*": *Simulating Air combat of the first world war*» I *Playing the past*, ed. Elliot, A og Kapell, M. New York: Bloomsbury

Watson, Mong, & Harris. (2011). *A case study of the in-class use of a video game for teaching high school history*. *Computers & Education*, 56(2), 466-474.

Wawro, Alex. (2014). *Q&A: Telling human stories of the great war with Valiant Hearts*. Gamasutra. Publisert. 24.06.2014. Hentet (6.03.2018) fra https://www.gamasutra.com/view/news/219630/QA_Telling_human_stories_of_the_Great_War_with_Valiant_Hearts.php

Whitaker, Robert. (2016) «*Backward Compatible: Gamers as a Public History Audience*», i *Perspectives on history* av The American Historical Association. Publisert 01.2016. Hentet (8.02.2018) fra <https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/january-2016/backward-compatible-gamers-as-a-public-history-audience>

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts*. Philadelphia, PA: Temple University press

Wineburg, S. (2010). *Historical thinking and other unnatural acts*. *Phi Delta Kappan*, 92(4), 81-94.

Figuroversikt

- Alle bildene fra Valiant Hearts er skjermdump fra:

Valiant Hearts: The Great War (2014), Iphone - Apple (Ubisoft; Montpellier)

- Bilde 1 er hentet (20.01.2018) fra:

http://www.oldmagazinearticles.com/WW1_Englishmen_in_WW1_French_Army#.WuWzhS_JKX0

Videospilloversikt

Assasin`s Creed: Origins (2017). Ubisoft

Battlefield 1 (2016). Electronic Arts

Call of duty 2 (2005). Activision

Civilization VI (2016). 2K Games

Medal of honor: Frontline (2002). Electronic Arts

Valiant Hearts: The great war (2014). Ubisoft

Vedlegg 1

Intervjuguide – Første intervjumøte

Hovedspørsmål

Har du erfaring med videospill?	<ul style="list-style-type: none">- Utdyp eventuelt for eleven hva et videospill betyr- Hvorfor/hvorfor ikke?- Hvilke videospill liker du?
Hva synes du om samfunnsfag/historie?	<ul style="list-style-type: none">- Hva har dere hatt om?- Kjedelig/gøy?- Hva synes du er interessant i faget? <p>Evt.</p> <ul style="list-style-type: none">- Hvorfor synes du ikke faget er interessant?
Hva motivere deg for å jobbe i faget? Hva er det som gjør at du har lyst å jobbe i faget?	<ul style="list-style-type: none">- Indre/ytre motivasjon- Hvis eleven gir uttrykk for at det ikke er lite motivasjon. Hvorfor det?
Hvilke arbeidsmåter liker du best i samfunnsfag/historie for å lære?	
Hva er dine tanker om å bruke videospill i klasserommet for å lære?	<ul style="list-style-type: none">- Har dere brukt det før?
Kan du fortelle om første verdenskrig? Kommer eleven innpå de seks konsepter så grei ut. <ul style="list-style-type: none">- Årsak og konsekvenser	<ul style="list-style-type: none">- Sett noen filmer?- Bøker?- Hva kan ha startet første verdenskrig?- Konsekvenser?- Når var første verdenskrig?- Hendelser?

--	--

<p>Hvordan påvirket første verdenskrig mennesker?</p> <p>Ble noe forandret eller forble det likt?</p> <p>Kultur, politikk, teknologi og medisin</p> <p>Endret synet seg på kvinner eller menn?</p>	<p>Kontinuitet og forandring</p>
--	----------------------------------

<p>Hvorfor lærer vi om første verdenskrig?</p>	<p>Historisk signifikans</p> <p>Den etiske dimensjonen</p> <p>- Synes du det er viktig å lære om den?</p> <p>- Hvorfor?</p>
--	---

<p>Hvordan hadde mennesker det under første verdenskrig?</p>	<p>Historisk perspektiv</p> <p>- Hva fikk mennesker til å kjempe i første verdenskrig?</p>
--	--

Vedlegg 2

Intervjuguide – Andre intervjumøte

Hovedspørsmål

Hvordan synes du det var å jobbe med videospill?	- Hvordan synes det var å spille videospill sammenlignet med andre arbeidsmåter?
Hvordan har du spillet igjennom videospill? - De tre behovene i Ryan og Deci motivasjonsteori	- Sett på faktaboksene, gjenstandene eller lest brevene? - Har du etter videospillet søkt opp noe du synes var interessant om første verdenskrig? - Hvordan var det å løse oppgavene i Valiant Hearts?
Kan du fortelle om første verdenskrig? Kommer eleven innpå de seks konsepter så grei ut.	- Hva kan ha startet første verdenskrig? - Konsekvenser? - Når var første verdenskrig? - Hendelser?
Hvordan påvirket første verdenskrig mennesker? Ble noe forandret eller forble det likt? Kultur, politikk, teknologi og medisin → «Ting» Endret synet seg på kvinner eller menn?	Kontinuitet og forandring
Hvorfor lærer vi om første verdenskrig?	Historisk signifikans Den etiske dimensjonen - Synes du det er viktig å lære om den? - Hvorfor? - Er den like viktig for alle? - Like viktig for franskmenn og nordmenn?
Hvordan hadde mennesker det under første verdenskrig?	Historisk perspektiv - Hva fikk mennesker til å kjempe i første verdenskrig? - Er alle med i første verdenskrig for samme grunn? - Kan du fortelle om en av karakterene i

	<p>videospillet? Hvorfor velger du denne karakteren? Hvordan har han/hun det under første verdenskrig? Hva er hans/hennes tanker?</p>
--	---

Vedlegg 3

Observasjonsguide

Time:

Fokus	Notater
Indre motivasjon	
Behov for kompetanse Behov for tilhørighet Behov for selvbestemmelse	
Ytre motivasjon	
Annet som kan knyttes til motivasjon	
Noe som kan relateres til historisk tenkning?	
Annet av interesse	
Kort oppsummering	

Undersøkelse ved bruk av videospill i skolen



Jeg er student på UIS og skal skrive masteroppgave om læringsutbyttet med bruken av videospill i skolen. Det som er interessant er å finne ut om elevene lærer noe av videospill og om det kan motivere dem på skolen. Videospillet som skal brukes heter *Valiant Heart* og tar for seg 1. Verdenskrig. Elevene skal vi spille igjennom spillet og vil bli intervjuet om deres opplevelse av videospillet. Videospillet kan omtales som et læringsspill. I et slikt spill er det lagt mer vekt på læring enn underholdning. Dette er et interessant tema som det er forsket lite på, selv om det veldig aktuelt i dagens skole.

Derfor vil det hjelpe hvis ditt barn kan være med i denne undersøkelsen. Alt vil foregå anonymt, ingen navn kommer til å dukke opp i en oppgave. Det eneste som blir gjort kjent er hvilket trinn undersøkelsen er gjort på.

Kan ditt barn vær med i denne undersøkelsen

Ja

Nei

Signatur:

Mvh Bjørnar Waaland Roth

Ta gjerne kontakt hvis du har spørsmål

Tlf: 99561903 |



Alexandre Dessingue
Postboks 2557 Ullandhaug
4036 STAVANGER

Vår dato: 20.10.2017

Vår ref: 55817 / 3 / LH

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning – ikke meldepliktig

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 11.09.2017 for prosjektet:

55817

Hva er læringsutbyttet med bruk av det historiske videospillet Valiant Heart i undervisningen?

Behandlingsansvarlig

Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig

Alexandre Dessingue

Student

Bjørnar Waaland

Hva vurderer vi?

Vi vurderer om prosjektet er omfattet av melde-/konesjonsplikt og om prosjektet lar seg gjennomføre i henhold til lovverket. På den neste siden er vår vurdering av hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Når gjelder meldeplikten?

Meldeplikten gjelder kun prosjekter som skal behandle personopplysninger elektronisk eller systematisere sensitive opplysninger manuelt, ordnet etter navn eller fødselsnummer.

Hva må du gjøre dersom du likevel skal behandle personopplysninger?

Dersom prosjektopplegget endres og det likevel blir aktuelt å behandle personopplysninger, må du sende inn nytt meldeskjema.

Vi avslutter oppfølging av prosjektet

Siden prosjektet ikke er meldepliktig avslutter vi all oppfølging av prosjektet.

Se våre [nettsider](#) eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Lise Aasen Haveraaen

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.