



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i historiedidaktikk - MHIMAS	vårsemesteret, 2019 Åpen
Forfatter: Andreas Kverneland Vagle	 (signatur forfatter)
Veileder: Alexandre Dessinguè og Tyson Retz	
Tittel på masteroppgaven: «Det var litt som den gullfiskloven» - En kasusstudie som undersøker hvordan historisk empati uttrykkes i et undervisningsopplegg knyttet til spillet Valiant Hearts.  Engelsk tittel: «It was a bit like the Goldfish Law» - A case study that examines how historical empathy is expressed in a lesson plan related to the game Valiant Hearts.	
Emneord: Historiedidaktikk Historisk empati Valiant Hearts Videospill	Antall ord: 43660 + vedlegg/annet: 5485  Stavanger, 14.05.2019 dato/år

## Forord

Da er masteroppgaven min endelig innlevert. Å bruke ett år på å fordype seg innenfor et smalt emne har vært spennende, men også veldig tungt. Kombinasjonen jobb og studier har fått mine tidligere studieår til å føles som en dans på roser i motsetning til dette året. Selv om det til tider har vært slitsomt, vil læringsutbytte jeg har fått gjennom oppgaveskriving og forskningsprosjekt være verdifullt i fremtiden når jeg skal undervise.

Først og fremst vil jeg takke ansatte på skolen jeg jobber på. Rektor og ass.rektor har tilrettelagt fantastisk og gjort det mulig å jobbe ved siden av fulltidsstudier. Jeg vil også takke mine gode kollegaer for oppmuntrende ord på veien. Videre vil jeg takke mine elever for å stille opp i forskningsprosjektet og for å ha vært verdifulle informanter i oppgaven.

Siden denne masteroppgaven er avslutningen på syv år med studier, må jeg også rette en takk til min mor og far for god støtte underveis. En stor takk rettes også til Johannes og Marthe Sofie som har holdt ut med mye mas om en tematikk som kanskje ikke har vært den mest interessante for deres del. Min medstudent og barndomsvenn Eirik har samtidig som meg begitt seg ut på samme reise, dette har ført til mange komiske og frustrerte telefonsamtaler gjennom masterløpet. Takk for det.

Jeg vil også takke mine besteforeldre som nok tidlig påvirket min interesse for historie. Morfars historier om Tor med hammeren og Midgardsormen, mormors fortellinger om slektstreet og farmors beretninger fra krigstiden har nok alle vært med å forme mine veivalg som førte til mastergrad i historiedidaktikk.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke mine to veiledere, Alexandre Dessinguè og Tyson Retz. Tyson var til stor hjelp i starten da jeg forsøkte å få oversikt over en kompleks, teoretisk diskurs, mens Alexandre har veiledet meg gjennom hele prosessen. Jeg har gledet meg til veiledningstimene og muligheten for å diskutere oppgaven. Ferdigstillingen av masteroppgaven ville ikke vært mulig uten all hjelpen.

Andreas Kverneland Vagle

## Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan historisk empati uttrykkes i et undervisningsopplegg knyttet til spillet Valiant Hearts. Videospillet omhandler fire karakterers reise og opplevelser under første verdenskrig. Forskningsprosjektet er gjennomført i to niendeklasser med 19 og 20 elever. Undervisningsopplegget som ble designet er inndelt i fire faser. Fra disse fasene er empirien blitt innhentet. De fire fasene er spill av Valiant Hearts i plenum, gruppearbeid, fremvisning og refleksjon.

For å samle inn empiri til å besvare problemstillingen valgte jeg en kvalitativ forskningstilnærming. Studien er formet som en kasusstudie. Her ble empirien innhentet gjennom observasjon, lydopptak av klasseromsaktivitet og refleksjonsnotat. Jeg stod for både innsamlingen av data og gjennomføringen av undervisningsopplegget. All data er transkribert og anonymisert.

Teorien som er brukt i oppgaven er hentet fra et fagfelt som er omdiskutert. Derfor inneholder teorikapittelet en redegjørelse og drøfting for å avgrense teorien. Hovedteoriene er hentet fra Keith Barton og Linda Levstiks *Teaching History for the Common Good* (2004). I tillegg er Jason Endacott og Sarah Brooks teorier om historisk empati inkludert i drøftingen. For å kategorisere data benyttet jeg meg av Barton og Levstiks fem kognitive og fire affektive punkter for historisk empati. I tillegg delte jeg inn i fem spillfunksjoner for å kunne undersøke hvordan de ulike funksjonene ble benyttet.

Funnene i denne studien viser at noen av Barton og Levstiks kompetanser for historisk empati uttrykkes gjennom de ulike fasene, mens andre ikke er tilstede i like stor grad. Spillfunksjonene benyttes også på forskjellige måter, hvor to funksjoner er sterkest knyttet til det affektive aspekt, mens tre funksjoner er knyttet til det kognitive aspektet ved historisk empati. Studien inneholder totalt 39 informanter, det er derfor vanskelig å si om dette gjelder alle elevene. Beskrivelsene gir likevel et innblikk i hvordan mange elever uttrykte historisk empati.

## Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b>	1
<b>Sammendrag</b>	2
<b>Innholdsfortegnelse</b>	3
<b>Kapittel 1: Innledning</b>	6
<b>1.1: Introduksjon</b>	6
1.1.1: Formål med oppgaven	7
<b>1.2: Problemstilling og forskningsspørsmål</b>	7
1.2.1: Innhold i oppgaven	8
<b>1.3: Tidligere forskning</b>	9
<b>1.4: Hvorfor empati?</b>	11
1.4.1: The Dark side of empathy	13
<b>1.5: Generelt om videospill</b>	14
1.5.1: Beskrivelse av Valiant Hearts	16
1.5.2: Valiant Hearts som historisk kilde	20
1.5.3: Spillfunksjoner i Valiant Hearts	23
1.5.4: Bruk av videospill i plenum	26
1.5.5: Valg av Valiant Hearts	27
<b>Kapittel 2: Teori</b>	29
<b>2.1: Introduksjon</b>	29
<b>2.2: Historiedidaktikk – bred og snever forstand</b>	29
2.2.1: Historiedidaktikkens historiografi	30
<b>2.3: Historisk empati</b>	32
2.3.1: Prosess eller resultat?	33
2.3.2: Kognisjon eller emosjon?	35
<b>2.4: Teoretisk avgrensning</b>	39
2.4.1: Kognitivt aspekt	40
2.4.2: Affektivt aspekt	43
2.4.3: Oppsummering	46
<b>Kapittel 3: Metode</b>	48
<b>3.1: Introduksjon</b>	48
<b>3.2: Kvalitativ forskning</b>	48

3.2.1: Kasusstudie – en kvalitativ forskningstilnærming	49
3.2.2: Utvalg av skole og informanter	51
<b>3.3: Min rolle som både lærer og forsker</b>	52
<b>3.4: Forskningsprosjekt</b>	54
<b>3.5: Metode for innsamling av data</b>	58
3.5.1: Observasjon som datainnsamlingsmetode	58
3.5.2: Observasjonsguide	59
3.5.3: Lydopptak ved observasjon	59
3.5.4: Transkripsjon	60
3.5.5: Analyseprosess	60
<b>3.6: Pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet</b>	63
<b>3.7: Forskningsetikk</b>	65
<b>Kapittel 4: Resultater, analyse og drøfting</b>	66
<b>4.1: Spill i plenum</b>	66
4.1.1: Operasjonalisering av spillfunksjonene	67
4.1.2: Oppsummering	83
<b>4.2: Gruppearbeid</b>	86
4.2.1: Oppsummering	89
<b>4.3: Fremvisning</b>	91
4.3.1: Karaktervalg, periode og rolle	92
4.3.2: Likheter og ulikheter	96
4.3.3: Motivasjon og perspektiver	97
4.3.4: Dilemma og valg	100
4.3.5: Oppsummering	105
<b>4.4: Refleksjonsnotat</b>	107
4.4.1: Oppsummering	111
<b>4.5: Refleksjoner rundt forskningsspørsmålene</b>	112
4.5.1: Forskningsspørsmål 1	112
4.5.2: Forskningsspørsmål 2	116
<b>Kapittel 5: Avslutning</b>	121
<b>5.1: Konklusjon</b>	121
<b>5.2: Implikasjoner for bruk i undervisning</b>	122

<b>5.3: Veien videre</b>	123
<b>Litteraturliste</b>	125
<b>Figuroversikt</b>	135
<b>Tabelloversikt</b>	135
<b>Videospilloversikt</b>	135
<b>Transkripsjoner</b>	135
<b>Vedlegg 1</b>	136
<b>Vedlegg 2</b>	139
<b>Vedlegg 3</b>	141
<b>Vedlegg 4</b>	142
<b>Vedlegg 5</b>	143

# Kapittel 1: Innledning

## 1.1: Introduksjon

Når ordet videospill dukker opp, assosierer de fleste det med spill, lek, fritid og underholdning. Videospill er både elsket og fryktet, men først og fremst veldig populært. Medietilsynets undersøkelse fra 2018 forteller oss at 96 % av gutter og 63 % av jenter i alderen 9-18 år spiller videospill (Medietilsynet, 2018). Hvor stor prosentandel av disse videospillene som kan klassifiseres som historiske videospill vites ikke, men det er rimelig å anta at en stor del av disse forvalter historie på en eller annen måte. Siden mange barn og unge benytter spill som forvalter historie vil det være naturlig å rette fokus på hva dette har å si for undervisning. Scott Alan Metzger og Richard Paxton poengterer at det er en mulighet at det elever vet om fortiden, ikke nødvendigvis trenger å komme fra lærere, tekstbøker eller tester, men populærkulturelle medier, slik som videospill (Metzger & Paxton, 2016, s. 534).

Selv om en stor prosentandel av gutter og jenter spiller videospill, oppgir Medietilsynet at bare 8 % av denne bruken er knyttet til undervisning, og dermed sannsynligvis enda mindre innenfor historiefaget (Medietilsynet, 2018). Dette innebærer at det er få historielærere som har erfaring med bruk av videospill i undervisning. Forskningslitteraturen innenfor historiedidaktikk flommer heller ikke over av verk som tar for seg denne bruken. Hvis vi ønsker å undersøke om spill har en plass i historiefaget, må det dermed forskes på hva slags implikasjoner dette har for faget og ikke minst, hva elever faktisk erfarer gjennom bruken av videospill. Det er dette jeg vil forsøke å gjøre i denne masteroppgaven

For å undersøke noen elevers erfaringer med bruk av videospill har jeg valgt et spill som heter Valiant Hearts. Spillet kom i 2014 og er produsert av Ubisoft. Spilletts narrativ er satt til første verdenskrig og utforsker fire karakterers opplevelse av krigen. Utviklerne har uttalt at ett av målene ved spillet er å utforske "...the emotional toll of the first world war" (Ubisoft, 2014).

Siden spillet legger vekt på fire karakterer og deres opplevelser av krigen har jeg valgt å undersøke noen elevers erfaringer når spillet brukes i undervisning. Undervisningsopplegget legger vekt på et historiefaglig begrep kalt historisk empati og hvordan empati uttrykkes med karakterene i spillet. For å undersøke dette har jeg valgt å gjøre en kasusstudie hvor spillet anvendes i et undervisningsopplegg.

### 1.1.1: Formål med oppgaven

Som det vil bli redegjort for senere mangler det forskning om både bruk av spill i undervisning og hva elevers erfaring med historisk empati er. Når det gjelder historisk empati fokuserer de fleste studier på lærerens perspektiv eller hvordan det kan tenkes å operasjonaliseres i et klasserom, ikke hvordan empati uttrykkes i en klasseromssetting (Endacott & Brooks, 2013, s. 55). Det samme kan sies om bruk av spill i undervisning (Gilbert, 2019, s. 111). Jeg beveger meg dermed inn i relativt ukjent farvann, noe som er med å påvirke hvordan denne studien fokuseres.

Hensikten med denne kasstudien er dermed å beskrive hvordan historisk empati uttrykkes i en virkelig klasseromssetting hvor spillet Valiant Hearts brukes. Målet er å få forskningsdeltakernes stemmer frem i teksten. Måten det blir gjort på er det likevel jeg som forsker som bestemmer. Siden den kvalitative forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet i forskningsprosessen vil jeg derfor benytte meg av jeg-formen i den kommende forskningsteksten (Postholm, 2017, s. 124). Siden det eksisterer lite forskning på området er målet at teksten, som de fleste kvalitative forskningstekster, skal kunne fungere som en tankesmie for lærere og andre som har interesse av videospill og historisk empati (Postholm, 2017, s. 107-108). Den beskrivende formen på teksten vil forhåpentligvis gi et innblikk i prosessen og kunne fungere som skuldre, som videre forskning kan bygge videre på med et enda spissere fokus.

## 1.2: Problemstilling og forskningsspørsmål

I lys av disse betraktningene vil jeg gjennomføre en undersøkelse i to skoleklasser hvor videospill og historisk empati er i fokus. For å nå formålet er det nødvendig med en problemstilling og noen forskningsspørsmål som kan fokusere undersøkelsen og oppgaven. Som jeg senere vil redegjøre for er det en kvalitativ undersøkelse jeg skal gjennomføre. Siden undersøkelsen er kvalitativ, er det nødvendig å utarbeide en problemstilling som er *partikulær, realistisk og prosessorientert*. Partikulære forskningsspørsmål betyr at spørsmålene en forsøker å besvare er rettet mot et konkret kasus og er til for å utvikle forskningsbaserte beskrivelser og forklaringer av fenomenene som informantene opplever (Krumsvik, 2014, s. 102; Postholm, 2017, s. 107-108). Realismen vektlegger den komplekse virkeligheten slik den fremstår. At spørsmålene er prosessorienterte vil si at de er opptatt av hvordan noe skjer (Krumsvik, 2014,



s. 102-106). Disse forskningsspørsmålene har ikke som målsetting å formulere et sannsynlighetsutvalg, representativitet eller statistisk generalisering (Krumsvik, 2014, s. 102-103). Problemstillingen jeg formulerte ble derfor:

### **Hvordan uttrykkes historisk empati i to niendeklasser i et undervisningsopplegg knyttet til videospillet Valiant Hearts?**

Som vi ser tar problemstillingen utgangspunkt i to konkrete klasser, det vil si det er partikulært. Ordet “uttrykkes” er det realistiske stikkordet, mens spørreordet “hvordan” viser oss at spørsmålet er prosessorientert. Jeg vil benytte meg av to forskningsspørsmål som skal hjelpe å besvare problemstillingen.

Forskningsspørsmålene ble formulert som følgende:

### **Hvordan brukes spillfunksjonene til å uttrykke historisk empati med karakterene?**

### **Hvordan uttrykkes historisk empati under de ulike fasene av undervisningsopplegget?**

Både problemstillingen og forskningsspørsmålene er partikulære, realistiske og prosessorienterte. Dette indikerer at oppgaven vil ha en beskrivende form, noe som vil bli redegjort for i metodekapittelet.

## **1.2.1: Innhold i oppgaven**

For å svare på min problemstilling og mine forskningsspørsmål er oppgaven delt inn i fem kapitler, med varierende antall delkapitler. Kapittel 1 er en introduksjon. Her vil jeg introdusere problemområdet. Valget av problemstilling og forskningsspørsmål vil bli begrunnet, før tidligere forskning vil bli presentert. Jeg vil også redegjøre for hvorfor jeg har valgt historisk empati og Valiant Hearts, i tillegg forklare hva et videospill er og beskrive Valiant Hearts.

Kapittel 2 tar for seg teorien som vil bli anvendt i denne oppgaven. Historisk empati er et komplekst begrep, derfor er den første delen av teorikapittelet en drøfting av historisk empati i et historiedidaktisk perspektiv. Hovedteoriene er hentet fra Barton og Levstik, samt Endacott og Brooks. Hvorfor disse har blitt valgt foran andre teoretiske perspektiver vil også bli drøftet.

Kapittel 3 forklarer valg av metode for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. Her vil jeg argumentere for hvorfor jeg har valgt en kvalitativ forskningstilnærming, samt beskrive hvordan jeg har gått frem for å løse problemstillingen. Hvordan undervisningsopplegget ble gjennomført vil også beskrives.

Kapittel 4 vil jeg presentere mine funn og belyse dem med teori og tidligere forskning. Kapittelet følger rekkefølgen til innsamlingen. Først vil jeg presentere “spill i plenum”, deretter “gruppearbeid” før “fremvisning” og “refleksjonsnotat” er fokus. Til slutt vil jeg legge frem mine refleksjoner rundt forskningsspørsmålene og drøfte hvilke implikasjoner dette kan tenkes å ha for bruk av videospill i klasserommet.

Kapittel 5 er et avslutningskapittel. Her vil jeg komme med en konklusjon på problemstillingen og reflektere over hvilke implikasjoner dette kan ha for fremtiden. Oppgaven vil avsluttes med mine tanker om veien videre

### 1.3: Tidligere forskning

Denne masteroppgaven er forankret i forskningsfeltet historiedidaktikk. Dette er et fagfelt som inneholder litteratur om både historisk empati og det Adam Chapman betegner som ”historical games studies” (Chapman, 2016a, s. 16). Jeg er dermed hovedsakelig på søk etter litteratur som kombinerer begge delene. Dette er utfordrende å oppdrive.

Selv om forskningen er begrenset eksisterer det fortsatt forskning som behandler begge deler. En studie produsert av Liz Owens Boltz benytter både samme spill og samme historiefaglige begrep og er dermed den studien som ligger nærmest problemområdet til denne oppgaven. Boltz fant ut at deltakerne i studien uttrykker de affektive og kognitive komponentene av historisk empati ved forskjellige spillfunksjoner. Et annet viktig moment hos Boltz er historisk kontekstualisering og det vises gjennom forskningen hennes at dette kommer tydeligst til uttrykk mens spillet spilles og ikke i intervjuene i etterkant (Boltz, 2017). Det er likevel vesentlige forskjeller mellom Boltz studie og min masteroppgave. I min studie undersøker jeg hvordan historisk empati uttrykkes i et konkret undervisningsopplegg. Dataene bygger dermed ikke på intervjuer, men observasjoner og lydopptak av en autentisk klasseromssituasjon. Boltz studie fokuserer på fire individer mens de spiller, før de blir intervjuet etterpå. I min oppgave undersøkes undervisningsopplegget i to normale klasseromssituasjoner.

En annen studie, som riktignok benytter et annet spill, er Lisa Gilberts studie av historisk empati og spillet Assassins Creed. Gilbert benytter noen av de samme teoretiske

kategoriene som jeg gjør i min oppgave, dermed kan dette danne et sammenligningsgrunnlag mellom funnene og forskjellene jeg antar det er mellom spillene. Gilbert fant ut at noen av komponentene ved både det kognitive og det affektive aspektet ved historisk empati uttrykkes, mens andre komponenter ikke kommer til uttrykk ved bruk av spillet. Hos Gilbert er settingen likevel annerledes enn hos meg, hvor hun benytter informanter som har forskjellig alder og ikke går i samme klasse til vanlig (Gilbert, 2019). Den autentiske klasseromssituasjonen kommer dermed ikke frem hos Gilbert.

En annen empirisk undersøkelse jeg har funnet som kobler videospill og empati sammen er en studie av Kevin O'Neill og Bill Feenstra. Forskerne i denne studien fant at syv av tolv deltakere mente videospillet (Medal of Honor: Frontline) ga de følelsen av å være tilstede ved fronten. Dette kobler de til empatisk forståelse, noe som også er et tema i min oppgave (O'Neill & Feenstra, 2016).

Den siste empiriske undersøkelsen som tar for seg både Valiant Hearts og historisk empati er Bjørnar Roths masteroppgave fra 2018. Denne studien fokuserer riktignok på de seks konseptene for historisk tenkning utarbeidet av Peter Seixas, men hvor perspektivtaking, som er sentralt innenfor historisk empati, er et av konseptene. I sin studie fant Roth at noen av elevene klarer å uttrykke forståelse for at ulike historiske karakterer kan ha hatt forskjellige synspunkter (Roth, 2018). Innenfor min oppgave er dette en av komponentene av det kognitive aspektet ved historisk empati, og kalles "multiplicity of historical perspectives" (Barton & Levstik, 2004). Roth skriver at noen av deltakerne i studien hans også var i stand til å forstå motivasjonen bak noen av handlingene til de ulike karakterene i Valiant Hearts, noe som vil være sentralt i min masteroppgave. En vesentlig forskjell mellom oppgavene er igjen at i min oppgave undersøkes et helt undervisningsopplegg rundt spillet, mens Roths oppgave fokuserer eksklusivt på hva som skjer når deltakerne spiller og hvilke tanker de gjør seg om dette i etterkant.

Forutenom disse empiriske studiene som undersøker deltakernes erfaringer med bruk av spill, og som til en viss grad ser på historisk empati, eksisterer det en del forskning som tar utgangspunkt i lærerens perspektiv og hvordan spill kan tenkes å implementeres i klasserommet (Squire, 2004; Whelchel, 2007; Fisher, 2011; McCall, 2011; Squire, 2011; Berger & Staley, 2014; Wainwright, 2014; Metzger & Paxton, 2016).

Det er enda flere studier som diskuterer både hvordan spill kan tenkes å implementeres i undervisning og som drøfter ulike aspekter ved hvilken historie som blir fortalt i ulike videospill (Gilbert, 2017). Dette gjelder også bøker, hvor jeg vil trekke frem to stykker. Den ene er "Playing with the past" (2013) hvor Matthew Kapell og Andrew Elliott er redaktører,

den andre er Adam Chapmans “Digital games as history” (2016a). Ellers finner man også litteratur som behandler spillet Valiant Hearts, men undersøker spillet som et minnesmerke (Rughinis & Matei, 2015; Chapman, 2016b;).

Gilberts observasjon om at de fleste studier som omhandler historiske spill har et fokus på lærerens perspektiv eller historien i selve spillet, ser ut til å stemme. Det er få empiriske undersøkelser som omhandler hvordan elever opplever bruken av spill innenfor historieundervisningen (Gilbert, 2019, s. 111). Som nevnt gir dette føringer for hvordan min studie blir gjennomført. Etter mitt syn vil det være nødvendig å spørre hvordan, før man spør hvorfor noe skjer angående spill og historisk empati, og dette er en av årsakene til at studien min har en beskrivende form.

Angående historisk empati er dette et begrep som er blitt diskutert omtrent så lenge som historiedidaktikk har vært et eget fagfelt. Debatten strekker seg minst 50 år tilbake og vil bli drøftet i teorikapittelet. Den tidligere forskningen som er knyttet til historisk empati er så omfattende at den kan ikke gjengis her, og jeg har heller ikke hatt som mål om å inkludere all forskning i min oppgave. De viktigste forfatterne om historisk empati i denne oppgaven er likevel Keith Barton og Linda Levstik (Barton & Levstik, 2004). Mens Jason Endacott og Sarah Brooks teoretiske perspektiver også blir benyttet (Endacott & Brooks, 2013). Dette vil bli nærmere klargjort i kapittel 2 som omhandler teori.

## 1.4: Hvorfor empati?

I 2020 vil den nye læreplanen i skolen være klar til bruk. I skrivende stund har Kunnskapsdepartementet besluttet hva som blir det viktigste i fagene. Dette er de såkalte “kjerneelementene”. For historiefaget vil det si en fornying av kompetansemålene, men også formålet faget har. Det er vedtatt fire punkter som utgjør kjerneelementene til historiefaget:

- Historiebevissthet
- Utforskende historie og kildekritisk bevissthet
- Mennesker og samfunn i fortid, nåtid og fremtid
- Historisk empati, sammenhenger og perspektiver

(Kunnskapsdepartementet, 2018).

Som vi ser skal historisk empati utgjøre et av kjerneelementene i historiefaget. Til tross for innførelsen av historisk empati i læreplanen er det gjennomført lite forskning på begrepet i norsk sammenheng. Det mangler også empirisk forskning om hvordan det blir operasjonalisert

i klasserommet. På bakgrunn av dette vil det være både nødvendig og interessant å forsøke å komme med et bidrag på dette feltet, noe denne masteroppgaven forsøker å gjøre.

Empati stammer fra det greske ordet *empathia* som betegner følelser eller lidenskap, og hverdagslige konnotasjoner likestiller den med viljen og evnen til å "føle med" andre. Dette skaper stor forvirring mellom empati og sympati. International Encyclopedia of the Social Studies skiller mellom de to som følger: Empati innebærer å forestille andre menneskers tanker og følelser ut fra deres egne perspektiver, mens sympati innebærer å forestille seg dem som om de tankene og følelsene var våre egne (Barton & Levstik, 2004, s. 206; Knight, 1989, s 42-43). Forskning fra historiedidaktikk har også brukt andre definisjoner, derfor har det oppstått mange misforståelser rundt begrepet. Det de fleste forskerne enes om er at det begrepet ikke skal inneholde sympati. Det er fordi sympati impliserer at mennesker gjennom alle tider er like og å forestille seg andres tanker og følelser som om de er våre egne.

Det er i det hele tatt vanskelig å komme med en definisjon når det kommer til historisk empati, fordi ulike forskerne er uenige om hva begrepet inneholder. Som vi skal se i kapittel 2 mener noen forskere historisk empati er et eksklusivt kognitivt konsept (Ashby & Lee, 1987; Davis, Yeager & Foster, 2001; Foster, 2001; Riley, 2001) mens andre mener det ligner mer på klassisk betegnelse av empati og inneholder både det kognitive og affektive aspekt (Barton & Levstik, 2004; Brooks, 2008; Endacott, 2010; Rantala 2011; Endacott & Brooks, 2013; Retz, 2018). Det har også vært uenighet om hvorvidt begrepet i det hele tatt kan operasjonaliseres (VanSledright, 2001, s. 54-60).

Kapittel 2 tar for seg drøftingen av ulike tolkninger av begrepet, jeg vil derfor kun beskrive kort hva historisk empati kan tenkes å være her. Historisk empati sentrerer seg rundt perspektiver til mennesker eller grupper i fortiden. For å kunne forstå fortidens menneskers perspektiv, i den grad det er mulig, er det nødvendig med kunnskap om den historiske konteksten disse menneskene levde i. Den historiske konteksten kan hjelpe oss til å forstå hvorfor mennesker tok de valgene de gjorde. Det er likevel nødvendig å vite noe om hvilke valgmuligheter mennesker hadde og hva som kan ha påvirket beslutningen de tok. Påvirkninger kan være alt fra moral, verdier, affekt, stolthet osv. Det elementet som er mest diskutert, er om vi skal la våre egne følelser påvirke utøvelsen av historisk empati.

Det er flere grunner til jeg ønsker å undersøke hvordan begrepet kommer til uttrykk. Foruten mangel på forskning i norsk sammenheng og det faktum at historisk empati skal inn i de nye læreplanene, mangler det også forskning på hvordan begrepet uttrykkes når det operasjonaliseres i klasserommet (Cunningham, 2007, s. 600; Endacott, 2010, s. 7). Det er

mange som har skrevet om hvordan begrepet bør operasjonaliseres i klasserommet, men det trengs som nevnt fortsatt forskning på hvordan det faktisk blir operasjonalisert i praksis.

Personlig synes jeg begrepet er interessant fordi hvis det operasjonaliseres riktig, kan det bidra til å hjelpe elevene senere i livet. Begrepet kan også settes inn i større ramme og knyttes til formålsparagrafen ved den norske skolen, spesielt i punktet om respekt for andres overbevisninger (Kunnskapsdepartementet, 2018). Om en blir flinkere til å anerkjenne historiske menneskers perspektiv, kan det hende dette kan overføres til mennesker man møter i det daglige liv (Endacott & Sturtz, 2015, s. 3; Lèvesque, 2008, kap. 7). Dermed kan historiefaget opptre som en øvingsarena på et område en kanskje ikke får uendelige muligheter til å teste ellers i livet.

### 1.4.1: The Dark side of Empathy

Selv om historisk empati potensielt kan ha nyttige sider, finnes det nok av forskere som er i mot begrepet i sin helhet. Tyson Retz diskuterer “the dark side of empathy” i sin bok, “Empathy and History”. Her viser han til flere forskere som problematiserer empati ved å peke på utfordringer knyttet til “å sette seg i andres sko”. Dette kan også fremme negative følelser mot andre. En annen utfordring med empati er hva som skjer når det eksisterer en distanse mellom mennesker. Siden empati er avhengig av følelser vil distansen gjøre empati til en dårlig motivator til å hjelpe andre. Studier viser at det er mange som hjelper mennesker i nød om de er rett foran oss. Hvis vi derimot er separert av en viss distanse er det mindre sannsynlighet for at vi bryr oss på samme måte (Retz, 2018, s. 7).

Dette har direkte implikasjoner for hvordan, og om vi skal operasjonalisere historisk empati i norske klasserom. Avstanden mellom mennesker kan ellers i livet måles og variere, men i historiefaget vil det alltid eksistere en viss avstand fordi vi studerer mennesker som har levd før oss. Retz skriver “If empathy cannot motivate us to cross a street, how can it inspire us to journey into a past full of characters who take work to understand?” (Retz, 2018, s. 7).

I dette forskningsprosjektet vil spill bli brukt som et undervisningsmedium. Kanskje kan bruk av spill motivere elevene til “å krysse gaten og hjelpe andre”, eller i hvert fall hjelpe de på reisen inn i fortidens mysterier. Tidligere forskning viser hvordan bruk av spill kan motivere elevene til å arbeide i historiefaget, men hvordan dette gjenspeiler seg i forhold til historisk empati gjenstår å se (Roth, 2018). Dette er noe av hva jeg i denne oppgaven vil forsøke å belyse. Oppgavens operasjonalisering av begrepet historisk empati inkluderer både det kognitive aspektet, “*perspective recognition*” og det affektive aspektet, “*care*”.

## 1.5: Generelt om videospill

I dette delkapittelet vil jeg definere hva et videospill er, med vekt på historiske videospill. Et videospill er et spill som spilles ved hjelp av elektronisk utstyr (Eilertsen, 2014). I mitt forskningsprosjekt vil spillet bli spilt på iPad og Playstation, derfor foretrekker jeg å bruke begrepet videospill i stedet for dataspill. Videospill og dataspill er akkurat det samme, men dataspill kan gi assosiasjoner til spill som spilles eksklusivt på en datamaskin. Begrepet dataspill virker begrensende i en verden med utallige ulike plattformer hvor man kan spille.

Videospill deles ofte inn i to kategorier. Disse er kommersielle videospill og læringsspill. Kommerielle videospill er laget først og fremst for underholdning. “De har ofte større budsjett, bedre grafikk, dypere spillopplevelser og byr på mer spenning og engasjement enn læringsspill.” (Skaug, Staaby, & Husøy, 2017, s. 9). Læringsspill er på den andre siden spill som har fokus på å lære et sett med ferdigheter eller fagkunnskap. I læringsspill er det lagt mer vekt på læring enn på underholdning. (Skaug, Staaby, & Husøy, 2017, s. 8). Videre kan læringsspill deles inn i to kategorier, utdanningsspill og seriøse spill. Utdanningsspill er gjerne mindre spill som forsøker å drille inn en enkel ferdighet, for eksempel øving på en gloseprøve eller å koble begreper i lag. Seriøse spill blir derimot kategorisert som mer ambisiøse spill som tematiserer for eksempel sosiale spørsmål eller konflikter, basert på den virkelige verden. (Skaug, Staaby, & Husøy, 2017, s. 8). Videre kan man problematisere utfordringer med både kommersielle spill og læringsspill. Læringsspill har etter min mening en utfordring ved at de gjerne oppfattes som rigide. De er ofte sentrert rundt et spesifikt læringsmål. En annen utfordring med læringsspill er at kvaliteten på spillopplevelsen og design er lavere enn hos kommersielle spill. På den andre siden har kommersielle spill en større fleksibilitet i forhold til både faglighet og læringsmål. Det vil derimot kreve mer av en lærer å bruke kommersielle spill i undervisning fordi den fleksibiliteten kommersielle spill inneholder, må kontrolleres alt etter hvilke læringsmål en ønsker elevene skal nå (Whitton, 2014, s. 3-11).

Uavhengig av om spillet er kommersielt eller et såkalt læringsspill, kan begge deler kategoriseres som multimodal tekst. En multimodal tekst benytter seg av to eller flere modaliteter for å kommunisere et budskap (Mills & Unsworth, 2017, s. 1). I videospill finnes det flere modaliteter. De fleste spill inneholder minst lyd og bilder. Selv enkle videospill kan også inneholde animasjonsfilm, film, musikk og tale (Moss, 2008, s. 200-203).

Espen Aarseth hevder at nesten alle videospill kan karakteriseres ved tre dimensjoner. Disse dimensjonene er *spillbarhet*, *spillstruktur* og *spillverden*. Spillbarhet er spillerens

handlinger, strategier og motivasjoner. Hvilke handlinger man kan utføre avhenger av hvilket type spill det er, men det er elementært at man har en viss mengde rom til å utføre ulike handlinger. Om en ikke har rom til å utføre handlinger kan det ikke karakteriseres som spill, da ligner det mer på film. Handlingene man kan utføre er i en spillverden. Spillbarheten og spillverdenen bindes sammen av spillets struktur. Det er spillets struktur som setter rammene for hvilke handlinger man kan utføre i en spillverden (Aarseth, 2003, s. 2-3; Kapell & Elliott, 2013, s 4).

Så hva er da et historisk videospill? Ifølge Esther MacCullum-Stewart og Justin Parsler kan historiske videospill defineres 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). Historiske videospill er ifølge denne definisjonen enkelt og greit spill hvor settingen er historisk. Denne definisjonen rommer vidt og det er dermed enormt mange spill som kan regnes som historiske videospill. Spillene kan ha forskjellig struktur og komme fra forskjellige sjangrer. For eksempel kan førstepersonsskytespill (FPS) være et historisk videospill så lenge settingen er historisk, noe det finnes utallige eksempler på. Call of Duty, Battlefield og andre typer FPS-spill har ofte en historisk setting hvor man manøvrerer seg gjennom ulike utfordringer. En annen sjanger er av typen “god-games” hvor man styrer en større enhet med mennesker. Age of Empires, Civilization og Red Alert er klassiske eksempler på denne type spill og som har historisk setting (Moss, 2008, s. 200-203).

Det finnes flere sjangrer enn de to typene jeg har nevnt. Det som likevel er felles mellom de ulike sjangrene, er at spilleren har *agens*. Agens betyr i denne sammenhengen å handle. I interaksjonen mellom seer og film, har ikke mennesket agens. Hva man tenker eller ønsker å gjøre får ikke påvirkning på selve filmen. I videospill derimot, kan spilleren agere innenfor spillets strukturelle ramme. Dimensjonene som Aarseth beskriver, spillbarhet, spillverden og spillstruktur er hva som skiller videospill fra film. Når spilleren interagerer med spillet, formes et narrativ. Dette er hva Metzger og Paxton kaller dynamisk interaktivitet (Metzger & Paxton, 2016, 534). Hvor mye en kan forme dette narrative avhenger av spillets struktur, men for at det skal være spillbart, er det nødt til å være mulig å forme narrative i en viss grad. Dette vil si at når spilleren spiller et historisk videospill, skaper spilleren selv et historisk narrativ (Chapman, 2016a, s. 50).

Det historiske narrative man skaper når en spiller videospill, vil variere ut fra hvilket spill det er snakk om. Eksempelvis i “Europa Universalis” står man fritt til å skape nesten hvilket som helst narrativ innenfor spillets struktur. Andre spill er mer bundet av spillbarheten, spillverdenen og spillstrukturen. De representasjonene som spilldesignerne har laget, kan i



varierende grad utvikles og endres av spilleren (Metzger & Paxton, 2016, s. 535; Squire, 2011, s. 11-15). I Valiant Hearts er representasjonen av fortiden lineær. Det er mindre handlingsrom og agens i Valiant Hearts enn i nevnte Europa Universalis. Dette har implikasjoner for hvordan vi forstår historie gjennom spill og vil bli drøftet i neste underkapittel.

### 1.5.1: Beskrivelse av Valiant Hearts

I Valiant Hearts spiller man historiene til fire ulike karakterer under første verdenskrig. Den første karakteren man kontrollerer er Emile, en fransk bonde som blir kalt inn til den franske hæren ved krigsutbruddet. Emiles datter er gift med en tysker ved navn Karl. Karl blir også innkalt, men på grunn av hans tyske bakgrunn blir han kalt inn til den tyske hæren. Siden både Emile og Karl blir kalt inn av sine respektive land, blir datteren til Emile, som også er kona til Karl, forlatt på garden. Etterhvert møter man også den tredje spillbare karakteren, Freddie, en amerikaner som har vervet seg til den franske hæren på grunn av hans søken etter hevn. Kona hans har nemlig blitt drept i et bombeangrep utført av tyske styrker. Freddie er utover i spillet også med som frivillig i den britiske og canadiske hæren. Den siste spillbare karakteren er Anna. Hun er en belgisk veterinærstudent som bor i Paris. Hun er på søken etter sin far som er kidnappet av tyskerne. I løpet av spillets gang knyttes og skilles de forskjellige karakterene fra hverandre på grunn av krigens herjinger.

Nettopp krigens herjinger og dens påvirkning på karakterene er det sentrale temaet i Valiant Hearts (Kempshall, 2015, s 109; Chocquet-Bottani, 2014). I noen spill som behandler første verdenskrig, blir spilleren plassert i “skoene” til en soldat hos for eksempel franskmennene eller tyskerne. Dermed blir fienden i spillet soldatene på den andre siden av de krigførende partene (Chapman, 2016b). I Valiant Hearts spiller man med karakterer som befinner seg nettopp på motsatte sider hos de krigførende partene. Dermed blir fiendebilde endret fra å være tyskere, briter, franskmenn og så videre til å være krigen selv. Dette er et interessant aspekt som ikke finnes ved så mange spill som omhandler første verdenskrig. Andrew Wackerfuss påpeker at spill som har første verdenskrig som tema, oftest er strategispill eller “air combat simulations” (Wackerfuss, 2013, s. 234-235). I Disse spillene styrer man enten store enheter eller et fly, dermed får man ikke et menneskelig perspektiv i samme grad som i Valiant Hearts. Et annet interessant aspekt ved Valiant Hearts er at i motsetning til en del andre spill ikke blir plassert i skoene til en “super-soldat” som er uovervinnelig, slik som i f.eks Call of Duty. Heroisme og uovervinnelighet er ikke tema i dette spillet (Sawula, 2014).

Det historiske narrativet i Valiant Hearts er gitt på forhånd. Dette er hva Adam Chapman kaller en *deterministisk struktur* (Chapman, 2016a, s. 128). Narrativet er lineært og selv om man kan velge å gå imot spillets narrativ, kommer man seg ikke videre om man ikke løser de oppgavene som spilldesignerne har laget. Spillbarheten og agensen hos spilleren er dermed streng. Siden spillstrukturen ikke tillater spilleren å endre det historiske narrativet i vesentlig grad, opplever alle som spiller Valiant Hearts det samme narrativet.

At spillet har en deterministisk struktur er i og for seg ikke problematisk. Det er akkurat det samme som ved en historisk film hvor regissøreren tar de avveiningene de ønsker for å skape et produkt man tror vil bli bra. Det samme kan sies om en historikers tekst. E.H Carr`s sitat illustrerer det greit:

“History consists of a corpus of ascertained facts. The facts are available to the historian in documents, inscriptions, and so on, like fish on a fishmonger`s slab. The historian collects them, takes them home, and cooks them and serves them in whatever style appeals to him” (Carr, 2008, s. 9).

Dette gjelder i høyeste grad også Valiant Hearts. Videospillet er ifølge spilldesigner Simon Chocquet-Bottani inspirert av ekte hendelser og ekte steder. Videre skriver han “We also wanted to make sure we stayed true to history” (Chocquet-Bottani, 2014). Dette fordrer at vi stiller oss et spørsmål: Hvem sin historie? Historien i Valiant Hearts er bygget på artefakter, brev og andre kilder, som har blitt satt sammen av utviklerne. Utviklerne har *valgt* de kildene de ønsker. Etter utvalget har de *sammensatt* de valgte kildene for å kunne *presentere* et bestemt narrativ (Kapell & Elliott, 2013, s. 6-7). Det er viktig at man som spiller, spesielt i en sammenheng hvor formålet ikke er ren underholdning, er oppmerksom på dette.

Det er med andre ord en *teleologisk* historie Valiant Hearts presenterer. Det tilbys ikke noe alternativ hvor spilleren kan undersøke hvordan det kunne endt annerledes (Kapell & Elliott, 2013, s. 8). Spillbarheten er bundet av spillets struktur. Dette kan eksemplifiseres med at spilleren i et tilfelle må føre Emile mot henrettelsesstedet. Det er ingen måte å unngå dette om en ønsker å fullføre spillet. Spilleren kan la være å gå mot henrettelsesstedet, men da kan man heller ikke fullføre spillet.

Mesteparten av handlingene i Valiant Hearts er lagt til skyttergraver og forsøker å skildre hvordan livet var ved fronten. Akkurat skyttergravene er problematiske når det kommer til spill om første verdenskrig. Chapman har skrevet en artikkel hvor han undersøker hvordan spill formidler første verdenskrig. Chapman skriver at skyttergravene er en stor del av hvordan

mennesker forholder seg til første verdenskrig. Kollektivt minnes vi utslitte soldater som lever under umenneskelige vilkår og er tvunget til å adlyde en “gal” offiser (Chapman, 2016b). Hans funn påpeker at de fleste spill som omhandler første verdenskrig unnlater å legge handlingen til skyttergravene. Dette har bakgrunn i en oppfattelse av skyttergravene som kjedelig og vanskelig for produsentene å selge videre (Chapman, 2016b). Representasjonene av skyttergravene er mer varierte i Valiant Hearts. Man får innblikk i flere forskjellige perspektiver ved fronten. Frontsoldat, sanitet og fangeleirer er blant perspektivene. Det spilles også med karakterer som kommer fra forskjellige land, dermed fjerner Valiant Hearts fokuset på hvem som er de “gode” og de “onde”. Handlingsforløpet i skyttergravene er også annerledes enn i for eksempel Battlefield 1 og Call of Duty 1, hvor hovedmålet ofte er å skyte flest mulig fiender. Død og brutalitet blir også formidlet i Valiant Hearts, men ikke ved at spilleren selv tar livet av fiender. Spilleren må manøvrere seg på forskjellige måter og løse forskjellige oppgaver, men krigens brutalitet er fortsatt tilstede. Den er i bakgrunnen og viser “massen” som lider (Kempshall, 2015, s. 663).

I Chapmans artikkel er fokuset hvordan første verdenskrig minnes ved videospill. Christopher Sawula påpeker at det er et fravær av film, spill og andre medier som representerer de kulturelle minnene av første verdenskrig (Sawula, 2014). Razvan Rughinis og Stefania Matei har skrevet en artikkel hvor de diskuterer blant annet Valiant Hearts som nettopp et minnesmerke. Her er det en rekke interessante aspekt for diskusjonen om Valiant Hearts sin seriøsitet. I artikkelen lanserer de fire kriterier for at spillet skal kunne regnes som et minnesmerke. Det første kriteriet er at spillet har en referanse til historisk tid (Rughinis & Matei, 2015, s. 635). Dette kriteriet er ganske innlysende og som tidligere nevnt i oppgaven er det i det hele tatt nødvendig for at spillet skal regnes som et historisk spill (MacCallum & Parsler, 2007, s.204). Referansene til historisk tid skjer i Valiant Hearts ved hjelp av en fortellerstemme. Denne stemmen kommer med nye referanser til forskjellige hendelser under krigen mellom hver sekvens i spillet.

Det andre kriteriet omhandler hvorvidt spillet forsøker å være historisk troverdig. Narrativet i Valiant Hearts er som nevnt deterministisk. Spillstrukturen sørger for at spillerne holder seg innenfor det narrative som utviklerne har bestemt. Dermed må bakgrunnen til narrative undersøkes (Rughinis & Matei, 2015, s. 635; Chapman, 2016b). Troverdigheten til Valiant Hearts kommer blant annet til uttrykk i historiske faktabokser som er tilgjengelige underveis i spillet. “These informative boxes contain trustworthy content and suggest that the games have to be taken seriously” (Rughinis & Matei, 2015, s. 636). Ved å presentere fakta om den historiske konteksten inviterer spillet spillerne til å ta del i en “minnemarkering”. Ifølge

Rughinis & Matei er også uttalelser fra produsentene av et spill noe som kan undersøkes for å se om spillet inviterer spillere til å minnes første verdenskrig. Tidligere nevnte Simon Chocquet-Bottani uttaler seg eksplisitt om formålet med spillet:

“We tried to make a game that will captivate you and take you on an emotional journey. We also wanted to make sure we stayed true to history, so we built the basis of our story around real events and real places.” (Chocquet-Bottani, 2014).

I sitatet fremkommer det at de har forsøkt å lage et spill som presenterer første verdenskrig så rettferdig og tro mot vitenskapelig historie som mulig. Når man vet hva intensjonen til spillutviklerne er, kan man sjekke hva slags kilder de har brukt når de har laget spillet. Spillet har blant annet tette bånd til utgiverne av dokumentarserien Apocalypse - Første verdenskrig. Bildene som vises i faktaboksene er eksempelvis lånt av Apocalypses bildearkiv (Ubisoft, 2014).

Sitatet fra Chocquet-Bottani sier også noe om det tredje kriteriet til Rughinis og Matei. De ønsket å ta med spilleren på en emosjonell reise. Dette fører oss til det tredje kriteriet hos Rughinis og Matei, nemlig empatisk forståelse (Rughinis & Matei, 2015, s. 636). Spillet skiller mellom individet og massen. Når man spiller Valiant Hearts spiller man som en enkelt karakter, omgitt av massen, som representerer ulike kollektiver. Disse kollektivene kan være franskmenn, tyskere, briter, canadiere eller sivile. Disse blir representert ved å ha likt utseende, for eksempel like uniformer. Som nevnt er det også gjennom massen man får et innblikk i krigens brutalitet, ved at massens død skildrer krigens brutalitet (Kempshall, 2015, s. 658). Karakterene man spiller er enkeltindivider som skiller seg fra massen ved at man kontrollerer karakterene, og de har ulikt utseende enn resten. Når man spiller som en av de fire karakterene får man også informasjon om hva de tenker, hvor de kommer fra og man opplever krigen gjennom deres øyne. Dette kan føre til at får en emosjonell tilknytning til karakterene. Man ønsker at karakteren skal overleve brutaliteten som man oppdager rundt seg (Kempshall, 2015, s.659). Ifølge Rughinis og Matei tilbyr spillet muligheter for direkte engasjement med en historisk hendelse som andre minnesmerker ikke tilbyr. Om spillopplevelse skriver de: “...thus favoring immersion into the war world and empathy with soldiers or other participants.” (Rughinis & Matei, 2015, s. 636). “*Immersion*” blir definert som “the sensation of being surrounded by a completely other reality, as different as water is from air that takes over all of our attention, or whole perceptual apparatus” (Salvati & Bullinger, 2013, s. 156; de Groot, 2009, s. 135). Om spillerne blir oppslukt i spillet Valiant Hearts gjenstår å se, men forfatterne

vurderer det i hvertfall slik at det er en mulighet (Rughinis & Matei, 2015, s. 638). Siden oppgavens problemstilling ønsker å undersøke hvordan historisk empati kommer til uttrykk, vil det tredje kriteriet være ekstra spennende å se i relasjon til problemstillingen. Det skal nevnes at det er fullt mulig den emosjonelle reisen man blir tatt med på fører til sympati i stedet for empati, men det gjenstår å se.

Det fjerde kriteriet som blir presentert er hvorvidt spillet inviterer til refleksjon. Rughinis & Matei skriver at spillet retter søkelyset mot en rekke problematiske dilemmaer (Rughinis & Matei, 2015, s. 637). Blant annet rettes søkelyset mot krigsfanger, krigsrett, forræderi, mytteri, frivillighet, vold mot sivile og en rekke andre moralske spørsmål en kan reflektere rundt.

I diskusjonen om Valiant Hearts som et læringsspill eller et kommersielt spill kan det være nyttig å bruke Rughinis og Mateis kriterier. Riktignok handler diskusjonen deres om hvorvidt Valiant Hearts kan forstås som et minnesmerke, men mange av aspektene de diskuterer kan etter min mening også overføres til denne diskursen. De fire kriteriene som er hentet fra Rughinis og Matei omhandler tematikk som er med å bestemme hvor seriøst spillet vil bli oppfattet. Både setting, historisk troverdighet, empatisk forståelse og invitasjon til refleksjon er viktige elementer ved spillet og noe jeg mener elevene kan lære av. Spillet er utgitt av Ubisoft:Montpellier ved hundreårsjubileet for startskuddet til første verdenskrig. Det tette samarbeidet med Apocalypse, sier litt om seriositeten til spillet (Ubisoft, 2014). Om man går tilbake til definisjonene av læringsspill og kommersielle spill, vil nok spillet havne i kategorien kommersielt spill. Men hvorfor skal man ikke kunne bruke kommersielle spill i sammenheng med historieundervisning?

### 1.5.2: Valiant Hearts som historisk kilde

For å vite noe om fortiden er vi nødt til å ta i bruk kilder. Ting som eksisterer fra fortiden blir lagt igjen, bevisst eller ubevisst og fungerer som spor om hvordan fortiden kan ha vært (Lund, 2016, s. 96). For å kunne si noe om fortiden er vi nødt til å bruke disse sporene, altså kildene. Om vi ønsker å trekke troverdige slutninger om fortiden må kildene eksistere, velges ut, settes i kontekst og tolkes. I noen tilfeller eksisterer det kanskje bare en enkelt kilde som omhandler det vi ønsker å undersøke, dette gjør det vanskeligere å fremme troverdige slutninger. Ofte eksisterer det derimot flere kilder som vi kan bygge våre argumenter på og øke muligheten for å fremme troverdige slutninger. Det er likevel ikke slik at kildene forteller oss akkurat det vi lurer på (Lund, 2016, s. 97). Den store helheten som kildene hadde sitt opphav i, er borte for

alltid. Ved å stille gode spørsmål til kildene kan vi gjøre dem til bevis. Spørsmål kan omhandle tidspunkt, sted, opphavsperson og formål. Disse spørsmålene må settes i relasjon til den historiske konteksten de hadde sitt opphav i. (Lund 2016, s. 98).

Videre deles kilder inn i *primærkilder* og *sekundærkilder*. Primærkilder blir i angloamerikansk historieforskning brukt om råmaterialet som historikeren bygger sine beretninger på. De beretningene historikeren fremmer på bakgrunn av primærkildene blir kalt sekundærkilder (Lund, 2016, s. 100). Innen nordisk historieforskning brukes begrepene annerledes. Her er primærkilden den kilden som er nærmest den situasjonen vi ønsker å undersøke. Sekundærkilden blir da de kildene som bygger på primærkilden (Lund, 2016, s.100). I skolesammenheng brukes som regel sekundærkilder, uavhengig av om en tar utgangspunkt i angloamerikansk eller nordisk historieforskning.

Et videospill kan fungere som en primærkilde om en undersøker hvordan historie blir fremstilt i spill. Dette kalles *funksjonell kildebruk* (Lund, 2016, s. 100). Hvis min undersøkelse hadde handlet om hvordan Valiant Hearts forvalter historie i forhold til andre spill, ville spillet fungert som en primærkilde. Det er ikke tilfellet i denne masteroppgaven. Bakgrunnen for denne diskusjonen er om Valiant Hearts kan fungere som en kilde som elevene bygger sin argumentasjon på. I utgangspunktet er svaret på dette spørsmålet helt klart, ja. Som jeg siterte Carr på tidligere, blir noen fakta valgt, deretter satt sammen til å forme den fremstillingen historikeren ønsker. Dette er hva blant annet Kapell og Elliott omtaler som “...process of selection, assembly, and presentation...” (Kapell & Elliott, 2013, s. 5). Det betyr at den historien som blir fremstilt avhenger av hvilke fakta som blir valgt og hvordan de blir satt sammen (Kapell & Elliott, 2013, s. 5). Valiant Hearts er dermed et resultat av utviklernes valg av kilder og hvordan de har satt disse kildene sammen. I kapittel 1.5.1 diskuterte jeg blant annet seriøsiteten til spillet. Her kommer det frem at utviklerne ønsket å lage et spill som forholdt seg troverdig til historien, og at spillet er bygget på primærkilder og sekundærkilder i tillegg til en god dose kunstnerisk frihet.

Foruten at spillet er en kilde i seg selv, kommer elevene i kontakt med primærkilder. Bildene i Valiant Hearts er hentet fra Apocalypses bildearkiv. Siden bildene ikke er blitt redigert eller manipulert, kan dette betegnes som primærkilder, i hvert fall etter angloamerikansk tradisjon. Disse bildene opptrer sammen med faktaboksene som jeg vil beskrive i delkapittel 1.5.3. At bildene opptrer i lag med faktaboksen kan hjelpe med å sette dem inn i en historisk kontekst. Artefaktene spilleren oppdager etterhvert, er i motsetning til bildene rekonstruert. Dermed er disse som en sekundærkilde å regne. På samme måte som med

bildene i faktaboksene, blir også artefaktene beskrevet. Også her er denne beskrivelsen nyttig, fordi den viser at artefaktene er et produkt av sin tid.

Den todimensjonale spillverdenen som Valiant Heart fremstiller danner også en kilde. Forutenom bildene som blir presentert i faktaboksene, er resten av spillet en animert tegneserie. Det betyr ikke at animasjonene er uten verdi som kilde. Animasjonene er laget basert på hvordan slagmarker, uniformer, flagg osv så ut. Uniformene er et eksempel, de gjenspeiler hvordan bekledningen blant soldatene var. Vi ser lett forskjell på hvem som er tyske og franske soldater, dermed sier disse animasjonene noe om hvordan soldatene kledde seg under første verdenskrig. Det samme gjelder utstyr som våpen, spader og sanitetsutstyr.

Som jeg redegjorde for i kapittel 1.5.1, har jeg definert Valiant Hearts som et kommersielt spill. Selv om spillet er kommersielt er det likevel forsøkt å gi en troverdig skildring av første verdenskrig. Dette blir gjort ved å bruke noen primærkilder, noen sekundærkilder og ved å holde historien til de fire karakterene troverdig ved de fleste aspekt. En innvending vil kanskje være å peke på at spillet handler om fiktive personer, andre innvendinger kan dreie seg om at spillet er animert, mens en tredje innvending kan være at spillet ikke er historisk “korrekt”. Alle innvendingene vil jeg kommentere ved å peke på at spillet er en representasjon av fortiden, på samme måte som en bok, en film, en dokumentar og alle andre kilder som er forfattet av mennesker. Peterson, Miller og Fedorko argumenterer for spill som et effektivt læringsmiddel for å kunne tilegne seg historisk kunnskap, men at spill ikke kan fungere som en ekte, historisk representasjon. De skriver følgende:

“Ultimately we argue that, while commercial historical video games cannot function as a medium for true historical representation, they are effective at teaching invaluable tools for acquiring and producing historical knowledge.” (Peterson, Miller & Fedorko, 2013, s. 35).

Jeg deler ikke Peterson, Miller og Fedorkos påstand om at videospill ikke kan fungere som en ekte historisk representasjon, uten betenkeligheter. Disse betenkelighetene dreier seg om hva en ekte, historisk representasjon egentlig er. Siden utviklerne av Valiant Hearts har *valgt* de kildene de ønsker, deretter *sammensatt* de valgte kildene og *presentert* et bestemt narrativ, mener jeg spillet er en ekte historisk representasjon, selv om representasjonen ikke er tradisjonell (Kapell & Elliott, 2013, s. 6-7). Robert Rosenstone skriver hovedsaklig om historiske filmer, men jeg mener avslutningen hans av boken *History on Film* også kan brukes om videospill. Han skriver følgende:

“The history film not only challenges traditional History, but helps return us to a kind of ground zero, a sense that we can never really know the past, but can only continually play with, reconfigure, and try to make meaning out of the traces it has left behind” (Rosenstone, 2012, s. 186).

Som det fremgår av hans sitat, finnes det en viktigere diskusjon enn om spillet er en ekte representasjon av fortiden eller ikke, nemlig om spillet kan brukes som et verktøy for å forsøke å oppnå en forståelse av fortiden. De ulike verktøyene som kan hjelpe til dette formålet vil beskrives i neste delkapittel.

### 1.5.3: Spillfunksjoner i Valiant Hearts

I Boltz studie opererer hun med seks spillfunksjoner i Valiant Hearts (Boltz, 2017, s. 7). Slik jeg ser det holder det å dele inn i fem spillfunksjoner som skiller seg fra hverandre. Disse er følgende:

- filmklipp
- action
- dagbøker
- artefakter
- faktaboks

Disse funksjonene har ulike egenskaper som jeg vil knytte opp mot begrepet historisk empati i teoridelen. Jeg vil nå beskrive hvordan jeg mener de ulike funksjonene opptrer i spillet og hvordan de kan skilles fra hverandre.

*Filmklippene* opptrer som oftest før og etter man spiller en sekvens. Det er en fortellerstemme og video som spilles av hvor konteksten beskrives kort. Disse filmklippene kan handle om flere ting. Noen av klippene beskriver generelle trekk ved krigen, andre klipp omhandler ulike slag eller begivenheter mer spesifikt. Den siste formen omhandler fortellinger om karakterenes reise i spillet. Disse filmklippene er altså med å bevege historien fremover og oppsummere hva som har hendt og hva som er fokus for neste etappe.





(Bilde av spillfunksjonen “filmklipp”. Skjermdump fra Valiant Hearts).

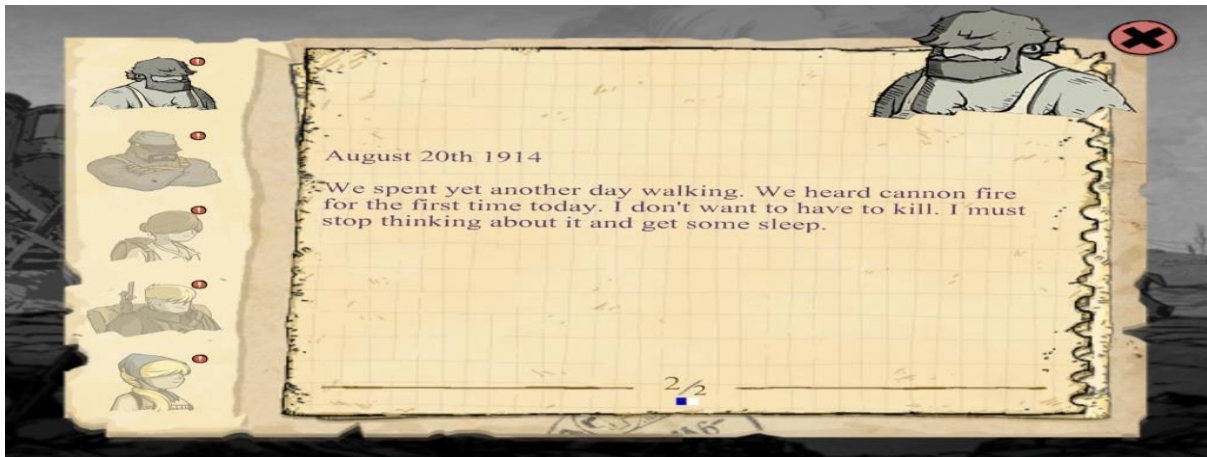
*Action* kan karakteriseres som scener hvor man aktivt spiller og det skjer noe som fører til at man må agere. Det kan eksempelvis være å unngå å bli truffet av bomber mens man springer over slagmarken, eller at man styrer en kanon og skal ta ut et fiendtlig mål. Action kan også inneholde logiske utfordringer hvor det ofte kun er en løsning. Et eksempel kan være å plukke opp en murstein å kaste på en lyskaster. Dermed kan karakteren bevege seg fremover uten å bli sett.



(Bilde av spillfunksjonen “action”. Skjermdump fra Valiant Hearts).

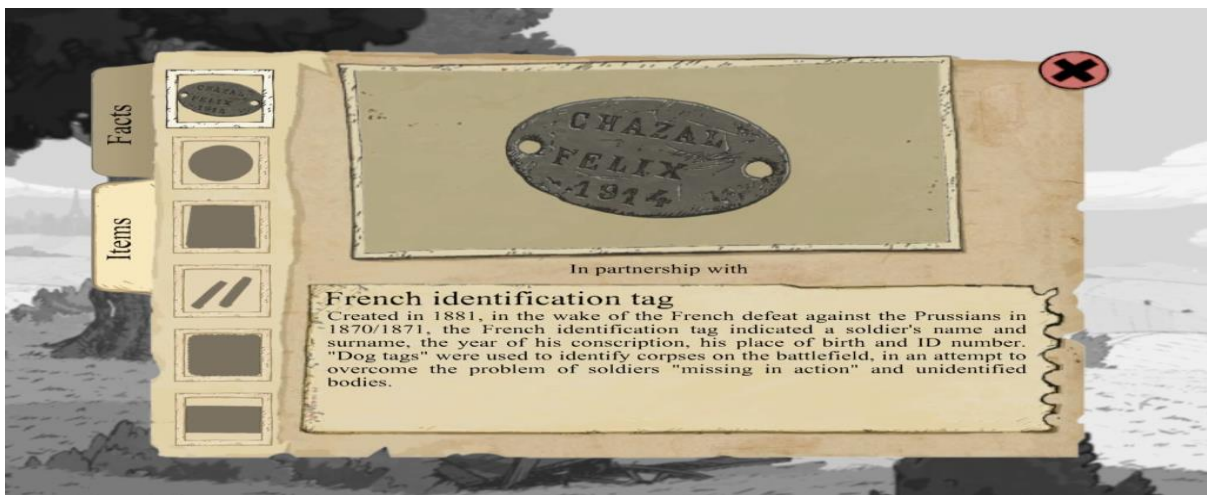
Hver karakter har også sin personlige *dagbok* hvor de “skriver” sine tanker om ulike begivenheter som har hendt i spillet. I dagbøkene skriver ofte karakterene om hverandre og slik knyttes historien og den felles skjebnen til de ulike karakterene sammen. I dagbøkene nevnes

også personlige tanker om personer de bryr seg om, ulike motivasjoner og hva de tenker om å være med i krigen.



(Bilde av spillfunksjonen “dagbok”. Skjermdump fra Valiant Hearts).

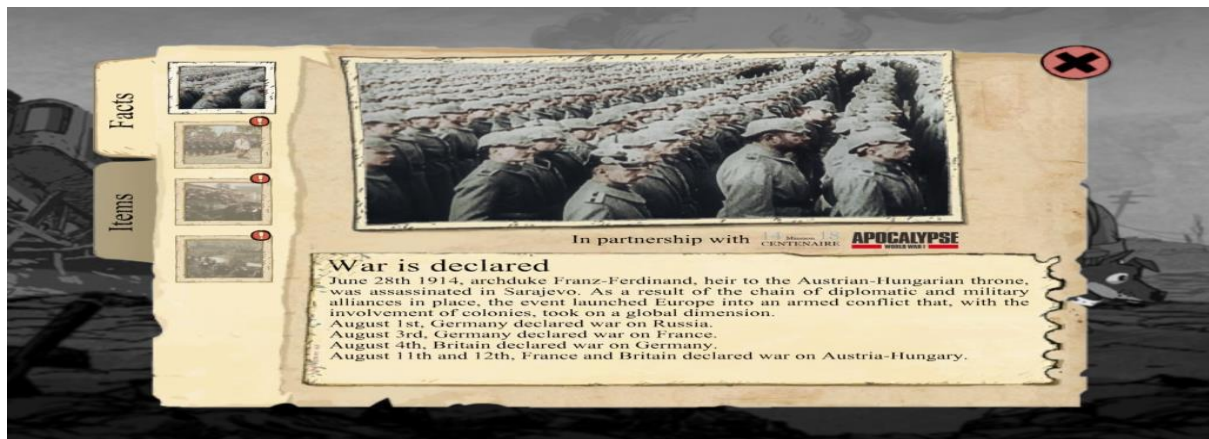
*Artefakter* er gjenstander man kan plukke opp mens man beveger seg gjennom de ulike episodene. Disse artefaktene er knyttet til livet som både soldat og sivilist under første verdenskrig. Artefakter man kan plukke opp er for eksempel dog-tags (identifikasjonsbrikker), bajonett, klokke osv. I spillet kan man finne totalt 119 forskjellige artefakter gjemt på forskjellige steder. Når man plukker opp en artefakt, beskrives artefakten og hva den ble brukt til i en informasjonsboks som popper opp på skjermen.



(Bilde av spillfunksjonen “artefakter”. Skjermdump fra Valiant Hearts).

*Faktaboks* er en informasjonsboks man kan åpne mens man spiller. Det er forskjellige faktabokser til hver sekvens. I faktaboksen gis det informasjon om ulike forhold ved første verdenskrig. Det kan være for eksempel informasjon om hva sykepleiere gjorde, spesifikk

informasjon om et slag eller om bruk av gassmasker. Faktaboksen man åpner innehar alltid et ekte bilde fra et arkiv og beskrives alltid ved tekst.



(Bilde av spillfunksjonen “faktaboks”. Skjermdump fra Valiant Hearts).

Inndelingen i ulike spillfunksjoner er foretatt fordi det er fullt mulig at ulike funksjoner vil stimulere historisk empati på ulike måter. Det er også en mulighet at noen av delene ikke vil stimulere historisk empati i noen grad. Om elevene kun blir opphengt i action-biten og ikke fokuserer på faktabokser, artefakter eller dagbøker kan det bli vanskelig å komme med en slutning. Tidligere forskning tilsier at videospill som tar i bruk historisk fakta, artefakter, karakterer og settinger kan påvirke og forbedre historisk forståelse (Peterson, Miller & Fedorko, 2013, s. 34). Dette fører oss over til hvordan bruk av videospill kan tenkes å kunne operasjonaliseres i klasserommet.

#### 1.5.4: Bruk av videospill i plenum

I delkapittelet om tidligere forskning skrev jeg om hvordan videospill har blitt benyttet i ulike klasserom. Det som skiller bruken av videospill i dette prosjektet i motsetning til andre prosjekter, er at spillet skal spilles i plenum. Jeremiah McCall påpeker at læreren, ikke hvilket spill man bruker, er den viktigste komponenten ved bruk av videospill i klasserommet (McCall, 2016, s. 530). Det betyr ikke at han anbefaler å spille i plenum, men i dette prosjektet har jeg valgt å spille i plenum for å kunne ha kontroll over hvordan vi bruker videospillet når vi undersøker historier fra første verdenskrig. McCall anbefaler at læreren får elevene til å ta pauser mens de spiller slik at de kan notere, diskutere og reflektere underveis (McCall, 2016, s. 534). Anbefalingen hans er rettet mot tilfeller hvor elever spiller selv. Ved å spille i plenum vil jeg kunne ha kontroll over når spillet skal stoppes, men også kunne være med å lede elevene inn på diskusjoner som er knyttet til læringsmålene.



Dette bringer oss inn på lærerens rolle når elevene spiller videospill. Ifølge McCall må læreren være aktiv i spillprosessen. “As students play, the teacher should roam the room, observing game play and listening to what students say as they play” (McCall, 2016, s. 534). I dette tilfellet vil det kun være en skjerm å forholde seg til og alle elevene vil forhåpentligvis følge med på denne skjermen. Aspekter som kanskje ville passert om elevene spilte selv, vil være lettere å bite merke i og ta opp til diskusjon (McCall, 2016, s. 535). Egenfeldt-Nielsen har skrevet om dette temaet. Han oppfordrer læreren til å hele tiden sørge for å koble spillets innhold opp mot viktige historiske konsepter (Egenfeldt-Nielsen i McCall, 2016, s. 536). Jeg mener det er enklere å dette gjøre om spillet spilles i plenum, og man har mer kontroll over hva som skjer i klasserommet.

Dette er også hovedargumentene for at jeg har valgt at spillet skal spilles i plenum. Valget om å spille Valiant Hearts i plenum betyr selvsagt at noe også er valgt bort. Det vil være elementer ved plenumspill som ikke vil være mulig ved individuell spilling, men det vil også være elementer ved individuell spilling som ikke vil være mulig ved plenumspill. Siden det eksisterer lite forskning på bruk av spill i plenum, synes jeg det er en god anledning til å teste det ut og si noe om dette i min masteroppgave.

### 1.5.5: Valg av Valiant Hearts

Begrunnelsen for valget av Valiant Hearts til denne masteroppgaven har flere momenter. Den første grunnen er av teknisk art og er en utfordring jeg tror mange lærere møter på om de ønsker å bruke spill i undervisning. I utgangspunktet var jeg fast bestemt på å velge et spill som var kompatibelt til iPad med bakgrunn i læringsteknologien skolen har tilgjengelig. Dermed ble en del spill utelukket. Da jeg først hadde bestemt meg for å bruke Valiant Hearts som var kompatibelt med iPads, dukket det likevel opp utfordringer av teknisk art. Restriksjoner på elevenes iPad gjorde det umulig å åpne opp alle episodene i spillet. Elevene hadde derfor bare tilgang til den første episoden. Slike problemer med lisenser og nedlastning av spill er også blitt rapportert andre steder (Skaug, Staaby, & Husøy, 2017, s. 20). Om elevene kun hadde spilt første episode, ville de ikke fått tilgang til å spille som alle karakterene. Det betyr at jeg var nødt til å bruke de ressursene jeg hadde tilgjengelig, noe også Whelchel poengterer er en forutsetning for bruk av videospill i undervisning (Whelchel, 2007). Løsningen ble dermed at elevene spilte første episode på sine iPads for å bli kjent med spillmekanikken og hva spillet handler om. Resten av episodene vil bli spilt i plenum, ved bruk av Playstation.

En annen utfordring ved bruk av spill i undervisning er det økonomiske. Spesielt kommersielle spill har en pris som skoler er lite tilbøyelige til å innløse (Skaug, Staaby, & Husøy, 2017, s. 20). Angående Valiant Hearts koster spillet ca hundre kroner, noe som ikke er en avskrekkende pris, men likevel dyrere enn læringsspill hvor lisensene gjerne kan kjøpes i pakker. I forhold til større kommersielle spill er prisen overkommelig. Spillmekanikk er et annet område en må tenke over når en velger spill til undervisning. I en hektisk skolehverdag er det fordelaktig om spillmekanikken er enkel og det ikke tar for lang tid å lære selve spillet. Valiant Hearts har enkel spillmekanikk og det er begrensede bevegelsesmuligheter, dermed passet det bra.

Hovedargumentet for valg av Valiant Hearts er likevel hverken av teknisk, økonomisk eller spillmekanisk grunn. Valget av Valiant Hearts er tatt på bakgrunn av hvordan spillet formidler historie med tanke på hvilket aspekt jeg ønsket å undersøke ved bruk av videospill. I utgangspunktet var det som nevnt historisk empati jeg var interessert i å undersøke, dermed måtte jeg finne et spill jeg håpet å kunne bruke i undervisning til å fremme historisk empati. Som jeg har redegjort for i delkapittel 1.5.2 gir spillet muligheten til å utforske ulike perspektiv. Spillprodusentene har også vektlagt å ta spillerne på en “emosjonell reise”. De ulike perspektivene, innblikk i karakterenes tanker og den emosjonelle virkningen spillet kan ha på spillerne gjør det interessant å undersøke hvordan historisk empati kommer til uttrykk når elevene interagerer med spillet. Hvordan de fem spillfunksjonene formidler historisk kontekst, ulike perspektiv og affektive forbindelser, vil være interessant å utforske.

I bunn og grunn dreier det seg også om at Valiant Hearts er et veldig bra spill. Som Kempshall understreker:

“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)

Kempshalls påstand støttes også ved at Valiant Hearts vant prisen “Best narrative” og “Game for change” i 2014, hvor den sistnevnte prisen utdeles til spill som har potensiale til å påvirke og hjelpe ungdommer til å endre samfunnet (Kotaku, 2014). Når jeg først skulle undervise om første verdenskrig med bruk av spill var valget enkelt. Valiant Hearts har alle forutsetningene for å kunne formidle historie. Nå gjenstår det å se om det fungerer i praksis.

## Kapittel 2: Teori

### 2.1: Introduksjon

I dette kapittelet vil jeg presentere et utvalg av teori og begreper som vil anvendes til å besvare problemstillingen. Problemstillingen min er: Hvordan uttrykkes historisk empati i to niendeklasser i et undervisningsopplegg knyttet til videospillet Valiant Hearts? Denne problemstillingen plasserer oppgaven under forskningsfeltet historiedidaktikk. På bakgrunn av dette vil jeg først redegjøre for hva historiedidaktikk er og i korte trekk se på hvordan historiedidaktikk har utviklet seg som forskningsfelt i Nord-Europa og i angloamerikansk tradisjon. Etter redegjørelsen vil jeg redegjøre for og drøfte teori knyttet til historisk empati.

### 2.2: Historiedidaktikk - bred og snever forstand

Historiedidaktikk er blitt forsøkt definert utallige ganger opp gjennom tidene. En sammenheng som ofte kommer til syne er historiedidaktikk i snever og bred forstand. May-Brith Ohman Nielsen har formulert en definisjon som favner begge områdene:

- Historiedidaktikk er refleksjoner over hva historie er, i skole, samfunn, academia og profesjonsutdanninger, i forhold til hva det kunne eller burde være.
- Historiedidaktikk er de kunnskapene og ferdighetene som gjør at denne refleksjonen er kvalifisert og faglig profesjonell, tilstede i våre faglige praksiser, (og) i stand til å utvikle fagene.
- Historiedidaktikken beskjeftiger seg bredt med forholdet mellom fagenes teori og praksis, og søker å utvikle fagenes teori om praksis og om deres samfunnsmessige funksjon.
- Historiedidaktikk har et markert fagkritisk og samfunnskritisk element og sikter, gjennom forskning og undervisning, mot å utvikle endringskompetanse.

(Ohman Nielsen, 2004, s. 213).

Denne oppgavens formål er å undersøke historisk empati ved bruk av spill, dermed er utgangspunktet historiedidaktikk i snever forstand. Det er likevel ikke så enkelt. Selv om oppgavens formål samsvarer med den snevre definisjonen av historiedidaktikk vil det være

umulig å holde den brede betydningen av historiedidaktikk ute. Selv om det er andre avveininger som må gjøres når man spesifikt undersøker hva historie er eller brukes til i skolen, sammenlignet med hva historie er i samfunnet eller innen akademia, eksisterer det fortsatt en symbiose mellom de to definisjonene (Kvande & Naastad, 2016, s. 23).

### 2.2.1: Historiedidaktikkens historiografi

Fagdidaktikk er et relativt nytt fagfelt. Ifølge Lise Kvande & Nils Naastad er fagdidaktikk et begrep som det ble rettet fokus på fra 1970-årene. Det er også fra denne perioden historiedidaktikk begynner å formes som eget forskningsfelt (Kvande & Naastad, 2016, s. 30). Tidligere hadde vi det vi i dag forstår som fagfeltet historiedidaktikk handlet om hvordan man lærer bort historiske fakta. Legitimiteten til historiefaget og den tradisjonelle historieundervisningen ble i 1960-årene utfordret på bakgrunn av hva faget kunne bidra med som de andre fagene ikke kunne. I England, hvor faget stod svakt, ble utfordringen svart på med å endre både innhold og arbeidsmetoder. Denne endringen er hva vi kjenner som “new history” innenfor den engelske historiedidaktikken. Et reformprosjekt kalt “School Council History Project”, heretter forkortet SHP, skulle ifølge David Cannadine, Jenny Keating & Nicola Sheldon baseres på fire konsepter:

1. the significance and limitations of historical evidence
2. the balance between change continuity
3. the problems of causation
4. the importance of cultivating empathy

(Cannadine, Keating & Sheldon, 2011, s. 161).

Kvande og Naastad skriver følgende om samme endring i angloamerikansk historiedidaktikk:

“Svaret ble nye konstruktivistiske undervisningsformer som aktiviserte elevene og utviklet deres innlevelsesevne overfor fortidens mennesker, som en form for historisering. Kritisk (og kildekritisk) evne, innlevelse, refleksjonsevne og kompetanse i argumentasjon og diskusjon var blant de nye læringsmålene i “new history” som ble implementert på 1980-tallet.” (Kvande & Naastad, 2016, s. 31).

Det ble ansett som viktigere å vite hvordan man kunne produsere kunnskap, mening og tolkning enn å vite at noe skjedde på en spesifikk måte (Lund, 2012, s 2-3; Cunningham, 2007, s. 593).

Det er innenfor fagtradisjonen “new history” man finner de første antydningene til en vektlegging av historisk empati i læreplaner. Selve empatibegrepet møtte hard kritikk av motstandere av SHP. Blant annet ble bruken av ordet empati utelatt fra de nasjonale læreplanene, fordi begrepet enten ble sett på som for tvetydig, og favnet for vidt, eller at begrepet rett og slett ble misforstått som sympati (Lee & Ashby, 2001, s. 21-22). Det skal nevnes at det ikke bare var empati som møtte motstand da SHP lanserte “A new Look at History 1976”. *Second-order concepts* eller *metahistorical concepts* som årsak, virkning, endring, utvikling og som nevnt empati møtte motstand av en mer tradisjonell forståelse av at historiefagets *first-order concepts* var det som fokuset burde rettes mot (Lee, 2004, s. 130). Erik Lund formulerte nøkkelbegreper og innholdsbegreper som norske oversettelser av begrepene og har også skrevet om motstanden disse begrepene møtte i starten ((Lund, 2012, s 2-3).

Innen nord-Europeisk historiedidaktikk tok didaktikken en annen vending enn den angloamerikanske. Kritikk ble rettet mot positivismen og tanken om at det fantes objektiv kunnskap uten påvirkning av politiske og sosiale strømninger. Historiefaget ble underlagt kritisk teori og fagets politiske kraft ble understreket (Kvande & Naastad, 2016, s. 31). Denne endringen tok først plass i Tyskland, før Skandinavia fulgte etter. Anette Kuhn var en bidragsyter for kampen om å styrke historiefaget i samfunnsfaglig retning. Hun listet i følge Kvande og Naastad opp fem mål for historiefaget:

- Kommunikasjon
- Ideologikritisk tenkning
- Samfunnsanalyse
- Personlig stillingstaking
- Identitetsutvidelse

(Kvande & Naastad, 2016, s. 32)

Om man sammenligner de fem målområdene fra SHP med dem fra Anette Kuhn, ser man vesentlige forskjeller. Etter min mening ligger målområdene til SHP nærmere det som har blitt kalt “nedsilingsteorien”. Det vil si at historievitenskaplig metode er med på å påvirke hvordan undervisningen i historiefaget fremtrer. Kvande og Naastad uttrykker en bekymring over at det kan føre til vi får et “historie light” fag i skolen. Det vil si et fag som opererer i overflaten av det som historievitenskapen består av. Nedsilingsteorien har også tidligere møtt kritikk. Ifølge Tyson Retz kritiserer G.R Elton formålet ved at unge elever skal ta i bruk historievitenskapelige metoder på samme måte som rutinerte historikere. Historie i skolen burde heller fokusere på å



fremme historisk interesse hos elevene. Ved å stimulere fascinasjon og forestillingsevne kan fortiden bli betydningsfull for elevene, gjøre de mottakelige for nye ideer og øke mental kapasitet. Når elevene senere kommer til universitet, kan man heller fokusere på analytiske redskaper og sannhetssøking (Elton, gjengitt i Retz, 2018, s. 44). Spørsmålet man kan stille seg i forhold til nedsilingsteorien er hvorvidt man synes skolefaget historie skal utvikle “mini-historikere”?

### 2.3: Historisk empati

Sitatet “all history is the history of thought” stammer fra historikeren R.G. Collingwood (Collingwood, 1946). Det kjente sitatet handler om hvordan man forholder seg til historiske menneskers tanker og følelser da de tok valgene som var med å prege hvordan de levde i fortiden. Ifølge Collingwood må man “trenge inn i hodene” til de menneskene man studerer (Collingwood, gjengitt i Retz, 2018, s. 4). Hva som lå bak handlingene historiske mennesker utførte, er et av de viktigste momentene ved historisk empati (Lee & Ashby, 2001, s. 21). Sitatet av Collingwood er velkjent og hans oppfordring om å forstå tankene til historiske mennesker for å undersøke hva som lå bak handlingene de utførte, er en av de tidligste teoretiske konstruksjonene som ligner på hva vi omtaler som historisk empati i dag. På grunn av uendelig mange forskjellige definisjoner, er vi allikevel nødt til å spørre oss selv: hva er egentlig historisk empati?

“Empathy in history is an achievement: it is where we get to when we have successfully reconstructed other peoples`beliefs, values, goals, and attendant feelings”  
(Ashby & Lee, 1987, s. 63).

“ ... empathy is a way of thinking imaginatively which needs to be used in conjunction with other cognitive skills in order to see significant human values in history”  
(Portal, 1987, s. 89).

“A process of understanding people in the past by contextualizing their actions” (Barton & Levstik, 2004, s. 205).

“Historical empathy is the process of students’ cognitive and affective engagement with historical figures to better understand and contextualize their lived experiences, decisions, or actions.”

(Endacott & Brooks, 2013, s. 41).

Dette er bare et smalt utvalg av definisjoner av historisk empati. Det skinner igjennom at historisk empati handler om å sette seg inn i historiske menneskers perspektiv og få en større forståelse av hvorfor hendelser utspant seg på en måte istedenfor en annen. For å ha mulighet til å undersøke historiske perspektiv, må man også ha kunnskap om den historiske konteksten. Fra utvalget av definisjoner oppstår det imidlertid spørsmål som må besvares: Er historisk empati en prosess eller et resultat? Hva med tidligere menneskers følelser? Og hva med våre egne følelser i forhold til fortidens hendelser? De neste to delkapitlene vil diskutere to store problemstillinger som har preget forskningsfeltet gjennom en årrekke.

### 2.3.1: Prosess eller resultat?

Historisk empati har lang tradisjon innenfor historiedidaktikk. Selv om tradisjonen er lang, er den langt fra harmonisk. Jeg vil i det resterende delkapittelet drøfte utvikling og ulike definisjoner av historisk empati siden begrepet ble aktualisert gjennom SHPs “A new Look at History 1976”. Som tidligere nevnt ble det rettet et større fokus mot nøkkelbegreper eller “second order concepts”. Her ble empati direkte nevnt som et av nøkkelbegrepene. Allikevel var ikke alle enige om hva det faktisk var. Den første kampen stod mellom akademikere som mente at historisk empati var et resultat mot de som mente det var en prosess.

Christopher Portal vektla samspillet mellom bevis, forestillingsevne og kognitivt resonnement for å komme frem til en riktig tolkning av historiske situasjoner (Portal, 1987, s. 90). Han tar likevel ikke et markant standpunkt i debatten om empati er et resultat eller en prosess.

I 1987 slo Rosalyn Ashby og Peter Lee fast at historisk empati var følgende: “Empathy in history is an achievement: it is where we get to when we have successfully reconstructed other peoples’ beliefs, values, goals, and attendant feelings.... To say that a student has empathized is to say that he or she is in a position to entertain a set of beliefs and values which are not necessarily his or her own” (Ashby & Lee, 1987, s. 63). For Ashby og Lee er historisk empati et resultat. Et spørsmål jeg mener man må stille til dette synet, er hvordan man kommer frem til det resultatet?

Elizabeth Yeager og Stuart Foster peker på nettopp det tomrommet som etterlates om historisk empati bare er et resultat. De legger vekt på at historisk empati hos elever er en gjennomtenkt og aktiv prosess. Det holder ifølge dem ikke å kategorisere historisk empati som et resultat, men en prosess som er knyttet opp mot historievitenskapelig metode (Yeager & Foster, 2001, s. 14). At historisk empati og svarene man søker er knyttet opp mot historievitenskapelig metode er også noe Ashby og Lee argumenterer for som elementært, men det kommer ikke like klart frem hos dem, hvordan man kan oppnå historisk empati (Ashby & Lee, 1987, s. 64). Yeager og Foster lanserte fire faser som er aktuelle når man gjennomgår prosessen ved å utvikle historisk empati, hvor fasene er koblet mot historisk metode:

- Introduksjon av historisk episode hvor man kan analysere menneskers valg
- Forståelse av historisk kontekst og kronologi
- Analyse av ulike historiske kilder og tolkninger
- Konstruksjon av et narrativ hvor historiske konklusjoner blir fremmet

(Yeager & Foster, 2001, s. 14).

Karen Riley legger til enda en fase ved Yeager og Fosters forsøk på å tilrettelegge for historisk empati. Hun fremhever viktigheten ved å reflektere over den tidsmessige dimensjonen som skiller oss fra menneskene man studerer. Refleksjonen innebærer også at man reflekterer over partiskheten til både de som er opphavet til kildene man bruker i en undersøkelse, men også vår egen partiskhet som vil være preget av at vi ser ting i retrospektiv (Riley, 2001, s. 146-148).

Hos både Riley og hos Yeager og Foster kommer det tydelig frem at historisk empati er en ferdighet som må utvikles gjennom en prosess. De utelukker likevel ikke historisk empati som et resultat, men fremmer historisk empati som både en prosess og et resultat (Foster & Yeager, 1998, s. 1-7; Yeager & Foster, 2001, s. 15). Det skal også nevnes at kanskje spesielt Foster er enda tidligere ute med å ta et standpunkt i debatten hvor han definerer historisk empati som en prosess som fører til historisk forståelse (Foster, 1999, s. 18-24).

I "Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies", gjentar Lee og Ashby deres tolkning av historisk empati som et resultat. "It is not any kind of process at all ... but where we get to when we know what past agents thought, what goals they may have been seeking, and how they saw their situation, and can connect all this with what they did. Historical empathy and rational understanding, in this sense, are different names for an achievement" (Lee & Ashby, 2001, s. 24). Ved å kalle historisk empati for "an achievement", mener jeg det også kan misforstås med at det er en egenskap man enten besitter eller ikke. Denne misforståelsen kan være hemmende for historiefaget i skolen.

Jeg deler samme oppfatning som Yeager og Foster som konkluderer med at historisk empati er både en prosess og et resultat. De konkluderer også med at selve debatten om prosess versus resultat er unødvendig, noe jeg er enig i. Dersom om målet er å få større forståelse av historiske menneskers situasjoner, må man gjennom en prosess før man kommer frem til et resultat (Yeager & Foster, 2001, s. 16-18). Når man da har kommet frem til et resultat, betyr det da at prosessen er avsluttet? Endacott konkluderer også med at historisk empati kan oppfattes både som prosess og resultat. Prosessen er undersøkelsene man gjør for å kunne trekke en slutning. Slutningen eller fremvisningen av hvilke slutninger man har tatt kaller han et øyeblikksbilde av elevenes nåværende kunnskap. Etter fremvisningen oppfordrer han til å fortsette prosessen ved å reflektere rundt egen læringsprosess og hva dette betyr for oss. Dermed fremstår historisk empati som en evigvarende prosess (Endacott, 2014, s. 30).

### 2.3.2: Kognisjon eller emosjon?

En debatt som dessuaktet har enda større implikasjoner for hvilke teorier og begreper som vil bli brukt i denne oppgaven, er debatten om hvorvidt historisk empati er en eksklusiv kognitiv øvelse, eller om man skal inkludere det affektive aspektet i begrepet. Da empatibegrepet ble tatt med i SHPs «a New Look on History 1976» argumenterte de fleste for historisk empati som en kognitiv øvelse, bygget på historisk metode. Blant annet argumenterte Denis Shemilt for at historisk empati kunne utvikles om man konsentrerte seg om det kognitive og ikke det affektive (Shemilt, 1984, s. 45). Ashby og Lee diskuterte også hvorvidt det tradisjonelle empatibegrepet passet inn i historiefaget. Faren ved å inkludere empatibegrepet i historiefaget, var at den affektive dimensjonen kunne oppta for mye plass i angående det Ashby og Lee så på som en kognitiv øvelse (Ashby & Lee, 1987, s. 64). Det betyr ikke at man ikke skal ta høyde for historiske menneskers følelser. Selv om man ikke kan «føle» hva historiske mennesker følte, kan man likevel ta høyde for at de følte noe (Lee & Ashby, 2001, s. 25). Selv om man ikke kan kjenne hva historiske mennesker følte, kan man på bakgrunn av en historisk situasjon, forsøke å tolke hva slags følelser som kunne vært tilstede i fortiden (Lee & Ashby, 2001, s. 25). Poenget er altså at man ikke kan speile våre egne følelser og forstå dem som like de historiske menneskenes følelser. Da beveger man seg over til sympati.

O.L. Davis diskuterer empatibegrepet og hvordan det kan bli misforstått som sympati. Å ha sympati, vil ifølge Davis si å utvikle positive følelser mot en person, en hendelse eller en situasjon. Om empati blir forstått som sympati vil det kunne gjøre skade på både empati som begrep, men også mot historisk metode som krever objektivitet (Davis, 2001, s. 3). At empati

blir forvekslet med sympati har faktisk vært en av de største innvendingene mot hele begrepet (Lee & Ashby, 2001, s. 23; Lee & Shemilt, 2011, s. 40). Det ville vært svært uheldig om man skulle lagt opp til at elevene skulle sympatisert med personer som Hitler. Det er heller ikke mulig å sympatisere med historiske personer. Sympati impliserer at alle mennesker gjennom alle tider er like og at vår egen forståelseshorisont gjelder for alle. Det er ikke poenget med empati i historiefaget.

Stuart Foster slår også fast “at its core, historical inquiry remains a primarily cognitive, not an affective act, and one that is chiefly dependant upon knowledge, not feeling or imagination” (Foster, 2001, s. 170). Foster er vel kanskje den som advokerer sterkest for å holde bruk av empati i historiefaget til en primært kognitiv øvelse. En motstander av dette synet er Christopher Blakes. I “Historical empathy: A response to Yeager and Foster” argumenterer han for historisk empati som både kognitiv og affektiv øvelse. Med andre ord, historisk empati inneholder affektiv forbindelse til det vi studerer, i tillegg til den kognitive øvelsen (Blake, 1998, s 25-31).

Matthew Downey diskuterer bruken av ordet empati når historisk tenkning er i sentrum. Siden selve ordet empati drar med seg både kognitive og affektive assosiasjoner, er han redd for at begrepet og formålet ved bruken av begrepet i historiefaget blir mistolket. Siden begrepet er såpass tvetydig, bruker han ordet perspektivtaking når han analyserer en studie av femteklassingers historiske tenkning (Downey, 1994, s. 4). Ordet perspektivtaking blir i Downeys artikkel brukt om den kognitive dimensjonen av empati i historie. Han problematiserer den affektive dimensjonen ved empati, og argumenterer for at det kan være vanskelig å måle eller vurdere om en type affektivt standpunkt vil være bedre enn et annet (Downey, 1994, s. 4-7). “While empathetic identification demands some degree of emotional commitment to a point of view, perspective taking requires a more detached position” (Downey, 1994, s. 8). Ved perspektivtaking skal man med andre ord holde det affektive aspektet borte, analysen må skje uten affekt.

Bruce VanSledright forsøker å kvalifisere den affektive dimensjonen av empati som “emphatic regard” (VanSledright, 2001, s. 54-60). Det vil si å ha emosjonell empati med fortidens mennesker. De valgene fortidens mennesker tok, kan vurderes ut i fra nåtidens standarder. Eller rettere sagt, det er vanskelig å la vær. VanSledright proklamerer: “we have no place to stand outside our own present bearings from which we could make sense of the past” (VanSledright, 2001, s. 58). Med andre ord avviser VanSledright at historisk empati i det hele tatt er mulig, i hvert fall i den objektive og metodiske formen som blant annet Lee og Ashby snakker om.

Problemet VanSledright møter på, er lignende et problem som Sam Wineburg har formulert: “Historical thinking requires us to reconcile two contradictory positions: first, that our established modes of thinking are an inheritance that cannot be sloughed off, and, second, that if we make no attempt to slough them off, we are doomed to a mind-numbing presentism that reads the present onto the past” (Wineburg, 2001, s. 12). *Presentisme* er når vi projiserer våre oppfatninger om nåtiden inn i tolkningen av fortiden. I litteratur som behandler historisk empati, blir presentisme presentert som den store, stygge ulven, noe man for all del må unngå. Det er heller ikke bare våre etablerte tankesett som er preget av presentisme, men hele tilværelsen. Det er altså vanskelig, om ikke umulig å ikke ta med seg nåtidsoppfatninger når man gjennomfører en historisk undersøkelse (Lèvesque, 2008, kap. 7.2).

VanSledright inntar som nevnt en posisjon hvor objektiv empati er umulig. Ved å innta denne posisjonen vender VanSledright fokuset mot oss selv. Fokuset for vår historiske tenkning, historisk empati inkludert, må istedenfor å handle om å forstå andre, handle om å forstå oss selv. Selv om han har problemer med begrepet empati, har han ikke problemer om målet er å undersøke våre egne oppfattelser og holdninger om historie. Han avslutter følgende med: “I can think of few better warrants for teaching and learning history” (VanSledright, 2001, s. 66).

Det affektive perspektivet blir viet mer oppmerksomhet av Keith Barton og Linda Levstik i boken “Teaching history for the common good”. Barton & Levstik sitt syn på historisk empati representerer et brudd med tidligere forskning på begrepet. De konseptualiserer både det kognitive og affektive perspektivet ved historisk empati. Definisjonen deres på historisk empati er: “A process of understanding people in the past by contextualizing their actions” (Barton & Levstik, 2004, s. 205). Akkurat den definisjonen er ikke veldig ulik andre definisjoner som blir presentert av Ashby & Lee, Davis, Yeager & Foster etc (Ashby & Lee, 1987, s. 63; Davis, 2001, s. 4-5; Yeager & Foster, 2001, s. 13). Det som skiller seg ut er at de går bort fra å se på historisk empati som et eksklusivt kognitivt aspekt. De argumenterer med at om vi ser på historisk empati som et eksklusivt kognitivt domene, vil det hemme historiefagets bidrag til demokratiet. “To engage in meaningful deliberation with those whose ideas differ from our own, we must do more than understand them—we must care about them and about their perspectives” (Barton & Levstik, 2004, s. 207).

Barton og Levstik bruker begrepet “perspective recognition” når det er tale om det kognitive aspektet av empati. Dette begrepet ligner begrepet perspektivtaking som Downey brukte når han avgrenset bruken av historisk empati til å gjelde det kognitive (Barton & Levstik, 2004, s.207; Downey, 1995, s. 3). Grunnen at foretrekker “å anerkjenne andres perspektiv” er

fordi perspektivtaking gir implikasjoner om at man fullt ut kan ta de andres perspektiv (Barton & Levstik, 2004, s. 207). Jeg har også valgt å ta i bruk begrepet “perspective recognition”. Forfatterne deler “perspective recognition” inn i fem “subcompetencies”. Disse er:

- a sense of otherness
- shared normalcy
- historical contextualization
- multiplicity of historical perspectives
- contextualization of the present

(Barton & Levstik, 2004, s. 209).

“*A sense of otherness*” vil si å anerkjenne at andres holdninger, moral, tanker osv kan være annerledes enn våre egne. “*Shared normalcy*” viser til at selv om noen tenker annerledes enn en selv, betyr ikke det at den personen er mindre intelligent. “*Historical contextualization*” er å sette andres tanker og handlinger i et historisk perspektiv, hvor deres tanker og handlinger er påvirket av tiden en lever i. “*Multiplicity of historical perspectives*” påpeker at menneskers perspektiv er individuelle og endres hele tiden. Den siste komponenten, “*contextualization of the present*”, kan knyttes til historiebevissthet og bevissthet over at vår egen tenkning er et resultat av historisk kontekst.

Barton og Levstik bryter virkelig med tidligere forskning jeg har inkludert i denne oppgaven når de introduserer deres syn på det affektive aspektet ved historisk empati. De konseptualiserer det for “*care*”. Grunnen til de tar med dette aspektet er fordi om man kun fokuserer på årsakene til historiske handlinger, tar det fokus bort fra virkningene av historisk handling. De deler “*care*” inn i fire kategorier:

- Caring about people and events in the past
- Caring that particular events took place
- Caring for people in the past
- Caring to change our beliefs and behaviors based on what is learned

(Barton & Levstik, 2004, s. 229).

Barton og Levstik sitt begrep fordrer da et spørsmål om hvorfor man skal bry seg om historiske mennesker? Dette spørsmålet retter fokus på hvorfor vi i det hele tatt studerer historie. Dette spørsmålet er for stort til å drøfte omfattende i denne oppgaven, men jeg vil sitere Peter N. Stearns: “The past causes the present, and so the future” (Stearns, 1998). Om historisk empati skal være en del av historisk metode, både i skolen og i vitenskapen, bør man etter min mening

bry oss om fortidens mennesker og hendelser, og bry oss til å endre vår tenkning og våre holdninger basert på hva vi lærer. Barton og Levstik uttrykker “empathy without care sounds like an oxymoron” (Barton & Levstik, 2004, s. 228). Etter min mening kan man også uttrykke “history without care sounds like an oxymoron”. Om historie ikke gir inntrykk eller har påvirkning på hvordan vi tenker og handler, er det etter min mening ikke vits å hverken studere eller undervise om. For å si det på en annen måte, det gir ikke mening å lære noen å slukke en brann, om de ikke gjør det når det brenner (Endacott & Brooks, 2018, s. 207).

Barton og Levstiks arbeid med historisk empati har blitt videreutviklet av Jason Endacott og Sarah Brooks. De har konseptualisert historisk empati, med inspirasjon av både førnevnte Barton og Levstik, men også fra psykologien. Konseptualiseringen bygger på en todimensjonal modell fra psykologisk forskning på empati. De to dimensjonene er perspektivtaking og affektiv forbindelse som jeg har diskutert i dette kapittelet. Siden psykologi omhandler levende mennesker, mens historie oftest omhandler mennesker som har levd, har de lagt til en tredje komponent i modellen de presenterer. Den tredje komponenten er historisk kontekstualisering (Endacott & Brooks, 2013, s. 43). Historisk kontekstualisering er også blitt drøftet i kapittelet og er en viktig byggesten i både Yeager og Foster, Lee og Ashby, Barton og Levstik, og flere andre som har diskutert det kognitive aspektet innenfor historisk empati (Yeager & Foster, 2001, s. 14; Lee & Ashby, 2001, s.24; Barton & Levstik, 2004, s. 205). Det kan argumenteres for at en kognitiv tilnærming vil være best rustet til å rekonstruere fortiden, det er tross alt det de fleste av akademikerne jeg har referert til i dette kapittelet mener. Det jeg dessuaktet vil skyte inn, er at vi utdanner ikke elevene til å bli historikere. Rekonstruksjon av fortiden er viktig i historieundervisningen, men fagets formål handler om mer enn det. Etter min mening vil det å inkludere det affektive aspekt føre til at elevers forhold til fortiden blir mer stimulert og vil gi de flere verktøy som de kan ta med seg videre i nåtid og i fremtid.

## **2.4: Teoretisk avgrensning**

De forrige delkapitlene inneholder en drøfting av utviklingen av teorier om historisk empati og forsøker å vise noe av kompleksiteten innenfor området. I de neste delkapitlene vil jeg avgrense teorien og legge frem hvilke teorier som danner grunnstammen i mitt teoretiske grunnsyn når det gjelder historisk empati. Rammen for dette grunnsynet dannes av Barton og Levstiks definisjoner av historisk empati som både en kognitiv og affektive øvelse. Siden Endacott og Brooks teorier ligger såpass tett på Barton og Levstiks vil det være umulig å overse og holde utenfor aspekter fra deres teorier.



### 2.4.1: Kognitivt aspekt

“Perspective taking” (Yeager & Foster, 2001), “perspective recognition” (Barton & Levstik, 2004) og “rational understanding” (Lee & Ashby, 2001) er alle begrep knyttet til det kognitive aspektet av historisk empati. Endacott og Brooks mener det er problematisk om disse begrepene blir oppfattet som synonymt med historisk empati (Endacott & Brooks, 2013, s. 42). Dette er en oppfatning jeg deler. Det betyr ikke at begrepene blir utelatt, etter min mening er begrepene en del av helheten som er historisk empati.

Det kognitive aspektet ved historisk empati er knyttet til forståelsen av hvorfor historiske mennesker tok de valgene de gjorde. Noen av fortidens hendelser vil virke absurde for oss hvis vi ikke er stand til å forstå den historiske konteksten. Hvordan kunne for eksempel ikke forstå at “vannprøven” (SNL, 2017) uansett førte til døden for den anklagede? Om man ikke undersøker historisk kontekst vil fortidens kutyme være uforståelig for oss. Sitatet fra LP. Hartley oppsummerer det greit :“The past is a foreign country; they do things different over there” (Hartley, 1953).

Barton og Levstik formulerte som nevnt fem nødvendige aspekt for å kunne fremme anerkjennelse av andres perspektiv. Det første aspektet er “a sense of otherness”. Gjennom våre liv er vi nødt til å forholde oss til mennesker som har meninger vi ikke deler. Det er nødvendig å anerkjenne at andres verdier, holdninger, tro og intensjoner kan være ulike våre egne for å kunne ha en meningsfull diskusjon med medborgere (Barton & Levstik 2004, s. 210). Vedrørende fortiden vil det å anerkjenne at andre har hatt ulike synspunkter kunne hjelpe med å motvirke presentisme. Om vi forsøker å forstå hvorfor historiske mennesker oppfører seg på bestemte måter, nytter det ikke å foreta en analyse om vi ikke klarer å distansere oss fra våre egne oppfatninger om oppførsel. Dette er derimot en vanskelig øvelse og en del av hva Wineburg kaller “an unnatural act” (Wineburg, 2001, s. 12). Når vi anerkjenner at andre har hatt ulike meninger enn oss selv, er det også nødvendig at vi aksepterer at disse ideene kan være normale.

Dette bringer oss inn på Barton og Levstiks andre punkt, nemlig “shared normalcy”. Vi kan ikke å anerkjenne at historiske mennesker holdt andre standpunkter enn oss selv om vi tenker disse menneskene har hatt nedsatt intelligens for å tenke annerledes. Vi må være villige til å akseptere at disse ideene kan gi mening eller i hvert fall kunne gi mening i lys av historisk kontekst (Barton & Levstik, 2004, s. 211). Lee og Ashby rapporterte om hvordan elever forsøker å komme med forklaringer angående tidligere menneskers standpunkter basert på

deres manglende intelligens (Lee & Ashby, 2001, s. 40-45). For å være i stand til å forstå perspektivene til historiske mennesker er vi nødt til å forsøke å se fortidens standpunkter som legitime, selv om vi ikke nødvendigvis deler dem. Studiet av historie gir en god base for å utvikle denne type anerkjennelse fordi vi hele tiden må forholde oss til at mennesker gjorde ting på en måte som ikke gir mening for oss i dag. I denne sammenhengen kan Valiant Hearts være med å fremme en slik anerkjennelse fordi det også er hendelser og avgjørelser i Valiant Hearts som ikke gir mening i dag, men som vi er nødt til å forholde oss til når vi spiller.

Barton og Levstiks tredje punkt er “historical contextualization” (Barton & Levstik, 2004, s. 215). For å kunne anerkjenne og akseptere at andre har hatt meninger vi ikke deler, er vi nødt til å se meningene i lys av historisk kontekst (Barton & Levstik, 2004, s. 215). Historisk kontekst kan defineres som omstendighetene rundt en hendelse. Kontekst er altså de forholdene i tiden som er relevante for forståelsen og tolkningen av en gitt situasjon (Barton & Levstik, 2004, s. 215). Slik sett knyttes “historical contextualization” opp mot “a sense of otherness” og “shared normalcy”. I litteraturen om historisk empati blir det ofte anbefalt å undersøke den historiske konteksten før og underveis man arbeider med fortidens mennesker (Yeager & Foster, 2001, s. 14; Barton & Levstik, 2004, s. 215; Endacott & Brooks, 2013, s. 48). Etter min mening er det uklart hvilken kontekst man må ha innsikt i. Jeg vil derfor foreslå en inndeling av historisk kontekst med tre komponenter: Den *vide historiske kontekst* som omhandler hvordan verden “fungerte” i den perioden en undersøker. I forskningsprosjektets tilfelle vil det si tiden før første verdenskrig og hendelsene som ledet opp mot selve krigen. Her vil det være nødvendig å rette oppmerksomheten mot for eksempel bakenforliggende årsaker til første verdenskrig. Imperialisme, nasjonalisme og allianser kan for eksempel tenkes å være nyttige innfallsvinkler til den vide historiske konteksten. Selv om elevene skaffer seg oversikt over den vide historiske konteksten betyr det etter min mening ikke at de er klar for å anerkjenne historiske perspektiv. Om en ønsker å anerkjenne at andre hadde ulike standpunkter og akseptere disse standpunktene som legitime, mener jeg hjelpen er liten om man kun undersøker den vide konteksten som det ofte blir fremmet i litteraturen om historisk empati (Yeager & Foster, 2001, s. 14; Barton & Levstik, 2004, s. 208; Lèvesque, 2008, kap 7; Brooks, 2008, s 131; Retz 2018, s. 7). Det hjelper lite å ha kunnskap om allianser og nasjonalisme om en ønsker å forestille seg perspektivene til mennesker som oppholdt seg i skyttergraver. Man forstår kanskje hvorfor og hvordan de havnet der, men vi forstår ikke hva de tenkte om å være der. Mange av de moralske spørsmålene Valiant Hearts legger opp til kan ikke kun drøftes med bakgrunn i den vide konteksten. Derfor foreslår jeg å legge til den *smale historiske kontekst* og den *individuelle historiske kontekst*. Smal kontekst handler om forhold som ligger tettere på

personene man ønsker å undersøke. For eksempel en yrkesgruppe eller en soldattropp. Selv om man forstår den vide konteksten til første verdenskrig, betyr det ikke at man forstår noe om hvordan det var å være fotsoldat eller sanitetspersonell. Den individuelle kontekst vil være preget av både den vide og den smale kontekst. I *Valiant Hearts* har karakterene egne dagbøker. Disse dagbøkene forteller oss noe om hvordan karakterene “tenker” på et personlig plan. Etter min mening må man inn i både den smale konteksten og den individuelle konteksten for å kunne få et innblikk i hvordan det var å operere mellom skyttergravene. Et eksempel kan være hvorfor soldater fulgte ordre når de så hvordan masseslakten rundt seg foregikk. Forstår vi dette med bakgrunn i nasjonalisme? Eller er det nødvendig at man må ha en viss kontekstuell kunnskap om strafferett for desertører, indre motiver og kameratskap? Siden *Valiant Hearts* tilbyr oss innblikk i både vid, smal og personlig kontekst bør man etter min mening bruke dette.

“Multiplicity of historical perspectives” handler om å anerkjenne at til alle tider har ulike mennesker hatt ulike perspektiver og standpunkter (Barton & Levstik, 2004, s. 215). Basert på min relativt korte lærerkarriere, er dette et aspekt som er vanskelig å vie oppmerksomhet. Dette fordi det gjør historiefaget mye mer omfattende. Det er lettere å ta en snarvei å bruke generaliseringer angående bevegelser i samfunnet. Ta for eksempel når man diskuterer nasjonalisme i klasserommet. I dette tilfellet er det lettere å generalisere og beskrive oppslutningen rundt nasjonens beste ved å peke på den generelle holdningen i befolkningen. Dette gir likevel ikke et rettferdig bilde av hvordan stemningen i et folk fortonet seg. Fenomenet hvor lærere generaliserer er også kalt “Best Possible Story” (Fisher, 2011, s. 82). *Valiant Hearts* løser dette ved å la spilleren kontrollere fire ulike karakterer. I tillegg til de fire ulike karakterene får man til en viss grad innblikk i hva datteren til Emile og kona til Karl tenker rundt omstendighetene. I et kort brev får man også høre noen tanker av Freddie's bror om Amerikas inntreden i krigen. Dette gir et rikere innblikk i vår forståelse av forskjellige perspektiv. Istedenfor å forholde seg til kollektive perspektiv, formet av tidsånden, er vi nødt til å forholde oss til forskjeller mellom menneskelige perspektiver.

Det siste begrepet Barton og Levstik introduserer er kalt “contextualization of the present” i relasjon til historisk empati. “This is the recognition that our own perspectives depend on historical context” (Barton & Levstik, 2004 s. 218). Vår egne perspektiver og hvordan vi ser på historiske hendelser er også preget av den historiske konteksten vi lever i. Det er lettere å akseptere at mennesker tilbake i tid var preget av sin historiske kontekst, enn å se at vi faktisk er preget av en historisk kontekst selv (Barton & Levstik, 2004, s. 219; Brooks, 2011, s. 178; Endacott & Brooks, 2013, s. 50). Brooks viser i sin artikkel lærerens mulighet til å kontekstualisere nåtiden i lag med elevene. Det viser seg vanskelig å se ens egne oppfatninger

som et produkt av historisk kontekst på grunn av man lett tenker seg at våre oppfatninger er “normale” (Brooks, 2011, s. 178). Å kontekstualisere nåtiden kan gjøres ved å stille elevene spørsmål om fremtiden. Hva vil de som kommer etter oss synes er normalt/unormalt med det vi gjør i dag? Et slikt spørsmål kan muligens hjelpe elevene til å se sine egne oppfatninger som et produkt av historisk tid (Levesque, 2008, kap. 7.3). Gjennom Valiant Hearts møter vi perspektiver som er uvant for oss, dette kan også hjelpe til å kontekstualisere vår egen nåtid. Her kan man for eksempel snu situasjonen og spørre hva elevene tror menneskene i Valiant Hearts hadde synes om måten vi selv opererer på. Kanskje kan spillet da hjelpe elevene med å gjennomføre Wineburgs “unnatural act” (Wineburg, 2001, s. 12).

Hvordan vi kontekstualiserer fortiden har til nå blitt beskrevet som viktig ved det kognitive aspekt. Det nytter derimot ikke å kontekstualisere fortiden eller ha oversikt om historisk kontekst om vi ikke bruker den til å gjøre *slutninger*. Slutninger kan beskrives som konklusjoner vi fremmer basert på tilgjengelig informasjon (Seixas & Morton, 2013, s. 143). Selv om man ikke kan være sikker på om slutningene våre stemmer, betyr det ikke at de er verdiløse. “The act of acknowledging the limitations to what we can know about the past is a sign of healthy historical thinking.” (Seixas & Morton, 2013, s. 143). Ved å innse våre begrensninger vedrørende hva vi kan være hundre prosent sikre på når det kommer til fortiden, muliggjør vi å komme med slutninger basert på den informasjonen vi har tilgjengelig. Ofte er levningene vi har fra fortiden fragmenterte, derfor kan vi i prinsippet aldri være hundre prosent sikre på konklusjonene vi gjør i historiefaget. Våre konklusjoner vil med andre ord være tentative.

Det viktige med slutningene vi tar, er at de er basert på tilgjengelig informasjon eller *bevis*. I delkapittel 1.5.2 diskuterte jeg Valiant Hearts som kilde og i delkapittel 1.5.3 beskrev jeg ulike spillfunksjoner i Valiant Hearts. De forskjellige spillfunksjonene kan tenkes å fungere som bevis på ulike måter som elevene kan bygge slutningene sine på. Hvordan de ulike spillfunksjonene operasjonaliseres og hvilke aspekter ved historisk empati de fremmer er et sentralt forskningsspørsmål i denne teksten.

#### 2.4.2: Affektivt aspekt

Det kognitive aspektet ved historisk empati forholder seg nær historikerens arbeidsmåter. Fokuset på bevis og kontekst er en del av hvordan historikere gjør slutninger. Som jeg redegjorde for i delkapittel 2.3.2 er det kognitive aspektet bare en del av hva som betegnes som historisk empati i denne oppgaven.

Vedrørende det affektive aspektet eksisterer det en spenning mellom å fokusere på hva historiske mennesker følte og hva vi selv føler når vi undersøker fortiden. Hos Barton og Levstik fokuseres det på hva vi selv føler, eller i hvilken grad vi bryr oss om fortidens mennesker. Hva historiske mennesker selv følte plasseres hos Barton og Levstik under det kognitive aspektet. Vi er klar over at de må ha følt noe, dermed er det en del av deres perspektiv vi kan undersøke (Barton & Levstik, 2004, s. 228). Hos Endacott og Brooks plasseres menneskers følelser som en del av det affektive aspektet. Her legges det mer vekt på å forstå historiske menneskers følelser gjennom å oppdage likheter med våre egne følelser (Endacott & Brooks, 2013, s. 43). Dette kan virke forvirrende. Selv om Endacott og Brooks vurderer fortidens menneskers følelser som en del av det affektive aspektet, er våre egne følelser til fortiden også plassert i samme kategori. Blant annet introduserer Endacott to begreper han kaller *fokus på andre* og *fokus på seg selv*. Fokus på andre innebærer å ta utgangspunkt i hva andre sannsynligvis føler, mens fokus på seg selv innebærer å forestille seg hva en selv ville følt i en gitt situasjon. Ifølge Endacott kan også en kombinasjon av de to begrepene forekomme (Endacott, 2010, s. 12). Selv om det finnes forskjeller i Endacott og Brooks tilnærming og Barton og Levstik sin, vil begge være aktuelle når empirien skal drøftes. I inndelingen av begrepene har jeg likevel valgt å ta utgangspunkt i Barton og Levstiks kategorisering av historisk empati fordi den etter min mening er mer oversiktlig.

Et viktig spørsmål blir fremmet av Barton og Levstik. Hvorfor skal vi forsøke å rekonstruere fortiden hvis vi ikke bryr oss om menneskene som levde? Dette er et tilsvarende svar på andre forskeres utspill om at det affektive ikke har en plass i studiet av historie fordi det er subjektivt og hindrer historisk rekonstruksjon (Barton & Levstik, 2004, s. 228). "Care" er ifølge Barton og Levstik et verktøy vi bruker når vi skaper en personlig forbindelse til historier og mennesker. De har som nevnt formulert fire former for "care" som de mener er viktig i studiet av historie (Barton & Levstik, 2004, s. 229).

Det første punktet, "caring about", omhandler hvilke hendelser man synes er mer interessante og meningsfulle for oss selv enn andre (Barton & Levstik, 2004, s. 230). Gjennom et skoleår blir elevene introduserte til flere ulike temaer eller hendelser. Det sier seg selv at det vil variere hvilke hendelser elevene bryr seg mest om. Tidligere undersøkelser viser likevel at elever fra 8. klasse til studenter på PPU plasserer første verdenskrig blant de syv viktigste hendelsene gjennom verdenshistorien (Kvande & Naastad, 2016, s. 112). Selv om undersøkelsen viser til at første verdenskrig på generell basis er noe elevene bryr seg om og synes er meningsfullt å lære om, er det ikke sikkert undersøkelsen er representativ for denne oppgaven. Hvor mye elever bryr seg om en hendelse vil trolig variere med tanke på hvordan

de lærer om hendelsen. Forhåpentligvis vil elevene finne det meningsfullt å undersøke første verdenskrig ved bruk av *Valiant Hearts*, men det er vanskelig å si noe om på forhånd. Bjørnar Roths masteroppgave kan gi indisier på at de faktisk synes første verdenskrig er noe som er viktig å lære om (Roth, 2018, s. 85-88). Det vil likevel være lettere å si noe om i hvilken grad elevene klassifiserer første verdenskrig som noe meningsfullt etter undervisningsopplegget er gjennomført.

Det andre punktet, “caring that”, er i følge Barton og Levstik basisen for vårt moralske ståsted om fortiden. Det er de reaksjonene vi har på konsekvensene av historiske hendelser (Barton & Levstik, 2004 s. 233). Dette kan være reaksjoner på både triumfer og tragedier. Noen vil kanskje føle stolthet over en nasjons suksess eller føle forferdelse over menneskelig tragedie man undersøker. Barton og Levstik mener denne formen for empati er nødvendig for at elevene skal kunne vurdere fortiden basert på etikk og moral, ikke bare undersøke hvorfor noe hendte (Barton & Levstik, 2004, s. 234). Om fokuset for historieundervisningen kun dreier seg om årsaker, vil man miste muligheten til å ta et moralsk standpunkt vedrørende konsekvensene. Det er uønsket om elever undersøker årsakene til første verdenskrig, men ikke bryr seg om hva som hendte og hva konsekvensene var. Karakterene i *Valiant Hearts* er satt i et apokalyptisk scenario hvor de møter utfordringer og lidelse hvor enn de går. Karakterene er også helt vanlige mennesker som havner i disse scenarioene uten å ha et valg. Det er fire alminnelige mennesker som blir diktert og kommandert til å utføre forskjellige oppgaver av generaler og andre ledere (spesielt Emile og Freddie). For noen av karakterene ender reisen bra, mens andre ender i tragedie. Hvordan elevene reagerer både underveis og på slutten av reisen vil kunne kobles opp mot det andre punktet til Barton og Levstik.

Det tredje punktet er kanskje det mest emosjonelle og er kalt “caring for”. Barton og Levstik beskriver dette punktet som elevenes ønske om å hjelpe eller gripe inn i en situasjon. Selv om de er klar over at det ikke er mulig, ønsker de å reagere på en meningsfull måte og endre historiens kurs (Barton & Levstik, 2004, s. 236). Dette er også det punktet som har møtt mest kritikk. I tilfelle *Valiant Hearts* som er en simulering av fortiden og forsøker å gi et bilde på hvordan det var å være involvert i første verdenskrig, betyr det ikke at vi selv klarer å oppleve følelsene til historiske mennesker. “Neither they nor we can know what someone in a World War I trench felt like, because we know the simulation will be over in a few minutes, whereas a soldier at the time had no idea if he would live or die” (Barton & Levstik, 2004, s. 236). Denne formen av “care” har blitt kritisert for å være urealistisk og for å produsere liten grad av historisk tenkning. Barton og Levstik vender dermed fokuset mot andre mål enn å fremme historisk tenkning. De mener et affektivt engasjement kan føre til å underholde andre

perspektiver enn de vi allerede besitter. Uten affekt mener de det er vanskeligere å endre holdninger. (Barton & Levstik, 2004, s. 236).

“Caring to” er det siste punktet de lanserer. Dette er knyttet til Barton og Levstiks forståelse av historiefagets rolle i et deltakende demokrati. “Caring to” handler om viktigheten av å være i stand til å endre våre synspunkt om man lærer noe som tilsier at synspunktene våre bør endres. Dette er et punkt som vil være utfordrende å undersøke innenfor rammen av dette masterprosjektet. Det er også et aspekt det mangler forskning på (Barton & Levstik, 2004, s. 238; Endacott & Sturtz, 2015, s. 15; Endacott & Brooks, 2018, s. 220). Årsaken til at det ikke finnes forskning kan tenkes å være at det er vanskelig å undersøke fordi det fordrer at man følger elever over tid. For min egen del vil det være mulig å se om det skjer en endring over en viss tid, men det vil sprengte rammen for masteroppgaven.

### 2.4.3: Oppsummering

Som det fremgår av de tidligere delkapitlene er historisk empati et fagfelt som er svært omdiskutert. Redegjørelsen av ulike syn på historisk empati er foretatt for å vise hvordan begrepet kan operasjonaliseres og tolkes. Forhåpentligvis fremgår det nå av delkapitlene hva som ligger til grunn for mitt teoretiske utgangspunkt. Jeg vil likevel komme med en presisering:

I denne oppgaven blir historisk empati forstått som en *prosess*, hvor målet er å tilegne seg en større forståelse av hva som danner rammen for tidligere menneskers valg, tanker, følelser og perspektiv. Prosessen omhandler også hvordan man selv forholder seg til disse aspektene. Den historiske konteksten, i vid, smal og individuell forstand danner rammen hvor Barton og Levstiks “perspective recognition” og “care” uttrykkes (Barton & Levstik, 2004). Slutningene elevene kommer frem til forstås som et øyeblikksbilde av resultatet av prosessen (Endacott, 2014). Resultatene som er basert på elevenes tolkning av historiene vi møter i spillet, samt supplerende kilder, vil være tentative (Barton & Levstik, 2004, s. 209). Det tentative resultatet vil deretter danne grunnlag for refleksjon og dermed vil prosessen med historisk empati fortsette. Etter mitt syn har Barton og Levstik den mest omfattende definisjonen av begrepet, jeg har derfor valgt å ta utgangspunkt i deres “subcompetencies” når jeg har analysert dataen.

Endacott og Brooks tilnærming til historisk empati ligger som nevnt nær Barton og Levstiks. Det er dermed disse to tilnærmingene som danner utgangspunktet for mitt teoretiske grunnsyn. Det betyr ikke at jeg eksklusivt vil benytte meg av bare disse to teoretiske utgangspunktene i drøftingen av empirien. Jeg vil supplere med andre forskeres teorier i

drøftinger hvor det er naturlig. Siden fagfeltet er så omdiskutert er det vanskelig å ignorere teori som ligger nær, men likevel operasjonaliseres annerledes. Dette vil forhåpentligvis føre til en mer helhetlig analyse og drøfting, men også vise kompleksiteten ved begrepet og at det ikke er uproblematisk at Kunnskapsdepartementet har vedtatt historisk empati som et av kjerneelementene ved den nye læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2018). Før analysen og drøftingen vil jeg presentere hvilke metodiske avveininger jeg har gjort knyttet til forskningsprosjektet.



## Kapittel 3: Metode

### 3.1: Introduksjon

Da problemstillingen for denne oppgaven ble utformet, startet tankeprosessen rundt hvordan dette kunne undersøkes. Siden jeg hadde valgt historisk empati og videospill som utgangspunkt for mitt forskningsprosjekt måtte jeg finne en tilnærming hvor jeg kunne undersøke begge deler. Begrepet metode betyr helt generelt “det å følge en bestemt vei mot et mål” (Tranøy, 2018). Dette forteller oss grunnleggende at metode er bruken av et verktøy, middel eller fremgangsmåte for å nå et mål. Målet med denne masteroppgaven var å finne ut følgende:

- Hvordan uttrykkes historisk empati i to niendeklasser i et undervisningsopplegg knyttet til videospillet Valiant Hearts?

I tillegg til problemstillingen utarbeidet jeg noen forskningsspørsmål som skulle være til hjelp for å finne svar på problemstillingen:

- Hvordan brukes spillfunksjonene til å uttrykke historisk empati med karakterene?
- Hvordan uttrykkes historisk empati under de ulike fasene av undervisningsopplegget?

Dermed blir det fremtredende spørsmålet jeg har måttet stille meg selv: Hvilken metode bør jeg velge for å kunne undersøke dette? Jeg har valgt å benytte meg av observasjon, lydopptak av klasseromsaktivitet og analyse av refleksjonsnotater for å undersøke problemstillingen. De kommende delkapitlene vil forklare hvorfor jeg har valgt nettopp disse metodene for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene jeg har utarbeidet.

### 3.2: Kvalitativ forskning

Kvalitativ metode er en metode hvor en søker å oppnå kunnskap om hvilken mening hendelser og erfaringer har for mennesker som opplever de. Dette innebærer også hvordan andre tolker og forstår disse fenomenene. I motsetning til kvantitativ metode som forsøker å undersøke store antall forekomster, fokuserer kvalitativ metode på mindre enheter av forskningsobjekter. May Britt Postholm skriver:

“Kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting. I kvalitativ forskning skal forskeren være åpen for hva deltakerne gjør og sier, og videre løfte deres perspektiv frem” (Postholm, 2017, s. 10).

Siden jeg ønsket å undersøke elevers opplevelse av et fenomen, valgte jeg en kvalitativ forskningstilnærming. I kapittelet om tidligere forskning viste jeg at historisk empati er blitt undersøkt ved bruk av både kvalitative og kvantitative undersøkelser. Dermed er det ikke gitt at en måtte velge en kvalitativ tilnærming for å undersøke fenomenet. I denne oppgaven mente jeg likevel at en kvalitativ tilnærming var bedre egnet. Siden undersøkelsen fokuserte på hvordan begrepet kom til uttrykk i et konkret undervisningsopplegg, var det nødvendig med nærhet til forskningsfeltet (Postholm, 2017, s. 35). Dette var for å kunne få innsyn i hvordan videospill og historisk empati virket i en konkret praksis. Det eksisterer lite forskning på bruk av videospill i undervisning og enda mindre kombinert med historisk empati. Siden undervisningsopplegget omhandlet bruk av et konkret spill i plenum, ville det vært svært vanskelig å samle inn nok data til bruk i en kvantitativ undersøkelse. Det ville også vært vanskelig å tallfeste elevenes opplevelser av fenomenet.

Aksel Tjora påpeker at forskjellige problemstillinger og forskningsspørsmål krever ulike metodiske tilnærminger (Tjora, 2012, s. 18). Siden jeg ønsket å løfte frem hvordan historisk empati uttrykkes i et klasserom hvor videospill ble brukt, valgte jeg derfor å forme forskningsprosjektet som en kasestudie.

### 3.2.1: Kasestudie - en kvalitativ forskningstilnærming

Robert Stake, kjent for forskning innenfor kasestudier definerer kasestudier som følgende: “Case study is the study of the particularity and complexity of a single case, coming to understand its activity within important circumstances” (Stake, 1995, s. 1). Postholm, som tar utgangspunkt i blant annet Stake, benevner to ulike forståelser av hvordan kaseundersøkelser kan oppfattes. Disse to forståelsene er at selve kaset blir studert ved hjelp av andre metodiske tilnærminger, for eksempel fenomenologi eller etnografi. Det andre utgangspunktet er at kasestudiet er en metodisk tilnærming i seg selv (Postholm, 2017, s. 50). Denne oppgavens metodiske tilnærming faller innenfor den sistnevnte kategorien. Det vil si at problemstillingen undersøkes ved hjelp av det som fremkommer i løpet av kaset.

En kasusstudie kjennetegnes av å være tids- og stedbundet (Postholm, 2017, s. 50). Mitt forskningsprosjekt varte i seks uker. Siden denne kasusstudien var tids- og stedbundet ga det mulighet til å orientere forskningsarbeidet mot mange variabler (Hancock & Algozzine, 2017, s. 9). Ifølge Postholm kan kasusstudier defineres som utforskning av et *bundet system* (Postholm, 2017, s. 50). Dette systemet var i dette tilfellet klasseromsaktivitet i samband med videospill. Fokuset for kasusstudien var hvordan historisk empati uttrykkes i klasseromsaktivitet ved bruk av videospill, men denne klasseromsaktiviteten har flere variabler. Ulike variabler av klasseromsaktiviteten var blant annet plenumsspilling, gruppearbeid, fremvisning og refleksjonsnotat. På grunn av rammen for denne oppgaven og de ulike variablene som ble undersøkt var det nødvendig å sette en tidsramme for forskningsprosjektet. Dette var også en av hovedgrunnene til at kasusstudie ble valgt som forskningstilnærming istedenfor andre tilnærminger.

Kasusstudier er ofte hva en kaller *beskrivende forskning* (Merriam, 1998, s. 17-22). Jeg valgte en beskrivende tilnærming fordi en av målsettingene med prosjektet var at kasuset skulle fungere som en tankesmie for de som er interessert i å få et innblikk i hvordan den spesifikke bruken av videospill kan fungere i et klasserom. Som Postholm skriver: “Hensikten med alle kvalitative studier er å utvikle tankereditkap, teksten, som kan initiere til drøfting og diskusjon og derved videreutvikle og bedre praksis i lignende settinger” (Postholm, 2017, s. 107-108). Ved å rette fokus mot et spesifikt kasus vil det også være mulig å avdekke interaksjonen mellom ulike faktorer som er karakteristiske for dette spesifikke kasuset (Postholm, 2017, s. 51).

Postholm påpeker også at det kan være nyttig med beskrivende kasusstudier når det gjelder områder hvor det eksisterer lite forskning (Postholm, 2017, s. 51). Så vidt jeg kjenner til eksisterer det ikke forskning på hvordan videospill blir brukt i plenum, og det finnes da heller ikke noen forskning på hvordan Valiant Hearts fungerer i den sammenhengen. Siden det ikke eksisterer tidligere forskning er det heller ikke mulig å la kasusstudien være bekreftende i noen grad. Dawson Hancock og Robert Algozzine beskriver kasusstudier som generelt mer beskrivende eller forklarende enn bekreftende, noe som kan ses i relasjon med Merriams definisjon om kasusstudier som beskrivende (Hancock & Algozzine, 2017, s. 16). Dette avhenger likevel av hvilket design forskeren velger til sin oppgave (Hancock & Algozzine, 2017, s. 38-39). Da jeg lagde forskningsprosjektet var dette et viktig aspekt ved planleggingen. Bruken av ordet “hvordan” i problemstillingen indikerer dermed at oppgavens form vil være beskrivende (Krumsvik, 2014, s. 102; Postholm, 2017, s. 122).

Postholm definerer ulike former for kasusstudier, ut fra de definisjonene er det vanskelig å plassere dette prosjektet. Hun bruker tre ulike begrep for å beskrive hvilken type

kasusstudie det er. Disse er: *indre kasusstudie*, *instrumentell kasusstudie* og *kollektiv kasusstudie*. En indre kasusstudie brukes om en setting som blir utforsket for å la andre ta del i eller utvikle lignende praksis. Som tidligere nevnt er dette et av målene med denne oppgaven. En instrumentell kasusstudie forsøker å illustrere en setting eller en sak. Postholm eksemplifiserer en instrumentell kasusstudie med å peke på studier som bidrar med illustrasjoner av hvordan IKT kan bli brukt i undervisning. Siden denne oppgaven har et fokus på bruk av videospill i plenum og det faktum at det eksisterer lite forskning på hvordan dette ser ut, kan denne kasusstudien også tenkes å være instrumentell. Det siste begrepet Postholm tar i bruk er kollektiv kasusstudie. En kollektiv kasusstudie tar utgangspunkt i flere kasuser. Mitt kasus tar utgangspunkt i to klasserom, slik sett kan kasuset defineres som kollektivt. På grunn av likhetene mellom både klassene og undervisningsopplegget kommer jeg likevel til å behandle begge klassene som deler av det samme kasuset, dermed passer de to første begrepene bedre til å beskrive dette kasuset (Postholm, 2017, s. 52).

### 3.2.2: Utvalg av skole og informanter

En utfordring ved kvalitativ forskning og forskning generelt er hvordan man skal avgrense empirien (Tjora, 2017, s. 40). I og med denne kasusstudien befant seg innenfor kvalitativ forskning var det naturlig og nødvendig at det ble fokusert på få enheter slik at det var mulig å gå i dybden. Tjora skriver om to strategier for å avgrense et prosjekt. Den ene strategien er bruk av et eller flere kasus, mens den andre er det som kalles et kriterieutvalg (Tjora, 2017, s. 40-41). Siden problemstillingen min omhandlet hvordan historisk empati uttrykkes når to konkrete skoleklasser spilte videospill var de eneste kriteriene for å være deltaker at man går i en av de to skoleklassene og er over 12 år, som er aldersgrensen på spillet. Denne studien var formet som et kasusstudie, dermed benyttet undersøkelsen en avgrensning som allerede eksisterte. Avgrensningen var valget av de to skoleklassene som er blitt undersøkt i kasuset (Tjora, 2017, s. 41).

Valget av de to skoleklassene ble først og fremst gjort på bakgrunn av tilgjengelighet og min personlige kjennskap til dem. Jeg er faglærer i samfunnsfag for begge klassene derfor var det naturlig å gjennomføre kasusstudiet i disse klassene. Informantene en velger avhenger også av hva vi ønsker å spørre om og finne svar på. Det vil da være naturlig å velge informanter som en har grunn til å tro kan frembringe data som vil være til hjelp for å svare på problemstillingen (Dalland, 2007, s. 142). For at svaret på problemstillingen skal være av interesse var det nødvendig at undersøkelsen ble foretatt i vanlige skoleklasser. Som tidligere

nevnt var et av målene med oppgaven å produsere en tekst som kan fungere som en tankesmie for andre som er interessert i lignende tema, med andre ord, hovedsakelig lærere. Om utvalget mitt av informanter hadde vært basert på andre kriterier og for eksempel bestått av ti personer som til vanlig ikke går i samme klasse, ville teksten etter min mening hatt mindre nytte. Kvalitativ forskning innebærer som nevnt å studere menneskelige prosesser i en naturlig og virkelig setting (Postholm, 2017, s. 9). Ved å gjennomføre undersøkelsen i to vanlige skoleklasser vil kunnskapen en bringer frem etter min mening være mer autentisk enn om undersøkelsen ble foretatt ved utvalgte enkeltindivider.

Klassene som undersøkelsen er foretatt i består av 19 og 20 elever. Elevene går i niende klasse. At elevene går i niende klasse samsvarer fint med temaet første verdenskrig som ofte blir undervist om på dette årstrinnet. Slik sett passet det godt inn i årsplanen.

### 3.3: Min rolle som både lærer og forsker

Som nevnt i forrige kapittel innebærer kvalitativ forskning å studere menneskelige prosesser i en naturlig og virkelig setting (Postholm, 2017, s. 9). Siden jeg til vanlig er faglærer for begge klassene som har blitt brukt i kasuset, kan dette diskuteres. Til vanlig vil ikke elever forholde seg til en lærer som forsker, samtidig som læreren underviser. Underveis var det derfor viktig at jeg reflekterte over dette.

Postholm bruker som mange andre forskere innenfor kvalitativ metode, Gold (1958) til å beskrive fire forskjellige roller under observasjon. Disse er: *fullstendig deltaker*, *deltaker som observatør*, *observatør som deltaker* og *fullstendig observatør* (Postholm, 2017, s. 64). Disse inndelingene inkluderer ikke grupper hvor forskeren blir en del av eller er et medlem. Min rolle under observasjonen lå derfor utenfor dette spekteret. Jeg representerte en *fullstendig medlemsrolle*. Dette innebar at jeg på forhånd tilhørte settingen det ble forsket på (Postholm, 2017, s. 66). Krumsvik beskriver fullstendig medlemsrolle som en rolle hvor forskeren skjuler observatørrollen sin for å ikke forstyrre den naturlige aktiviteten i gruppen (Krumsvik, 2014, s. 144). Dette er ikke tilfellet her. Deltakerne var fullt klar over at jeg som fullstendig medlem også bedrev forskning i en setting som i utgangspunktet var naturlig. Med andre ord var dette åpen observasjon (Tjora, 2017, s. 62).

“Teori er spesielt viktig i eksempelvis klasseromsforskning når forskeren selv er lærer. Læreren er på hjemmebane og trenger derfor “sterke briller” for i det hele tatt å se noe under observasjonen” (Postholm, 2017, s. 100).

For å kunne opprettholde disse “brillene” var det nødvendig med systematisk bruk av teori underveis i forskningsprosjektet. Jeg leste hele tiden teori underveis i prosessen med datainnsamlingen for å kunne distansere meg fra det som til vanlig er kjent.

Informantene i dette prosjektet oppholdt seg også i en situasjon som var kjent. I kvalitativ forskning møter en ofte informantene i en kontekst de vanligvis oppholder seg, noe som også var tilfellet her. Foruten å melde prosjektet til NSD og informere om hvordan prosjektet skulle gjennomføres, var det også helt nødvendig med åpenhet om hva jeg skulle gjøre i forhold til elevene (Krumsvik, 2014, s. 169). Dette betydde at elevene var helt klar over at jeg forsket på settingen de befant seg i. Siden elevene var klar over at det ble forsket, måtte jeg stille spørsmål med hva dette betydde for dataen som ble innsamlet. Ville elevene bli påvirket når de var klar over at jeg forsket samtidig som jeg underviste? Min erfaring gjennom forskningsprosjektet var at dette ikke var noe som det ble rettet fokus på. Et par ganger fikk jeg spørsmål om det ble tatt opp lyd, noe jeg svarte “ja” til da dette var tilfellet. Foruten disse spørsmålene merket jeg ikke noen form for annerledes oppførsel blant elevene i motsetning til tidligere undervisning jeg har hatt med kullet. Selv om mitt inntrykk var at det ikke var noen merkbar endring i oppførsel under forskningsprosjektet, finnes det ingen garanti for dette. Dette kan ses på som en svakhet med validiteten til oppgaven (Tjora, 2017, s. 235).

Forskning på egen praksis er ofte tema i aksjonsforskning. Selv om denne oppgaven ikke er aksjonsforskning kan noen av retningslinjene til Coghlan og Brannick være gjeldende. De skriver at en må luke ut det som virker som “falsk” atferd. Med andre ord endret atferd på grunn av forskning i egen praksis foregår (Coghlan & Coughlan, 2010, s. 200-202). Selv merket jeg som nevnt ikke noe endret atferd blant elevene, som jeg kjenner godt, dermed var det ikke noe å luke bort. Jeg mener også man kan stille spørsmål om påvirkning angående det jeg har forsøkt å finne svar på er relevant. Det som ble studert var det som skjedde innenfor et bestemt kasus. Så lenge beskrivelsene er transparente og forklarer hvordan opplegget har vært, hva elevene har ytret og hva jeg selv har stilt spørsmål ved og eventuelt tanker jeg har fremmet for elevene, er ikke dette et problem. Det er heller det motsatte, en del av et autentisk undervisningsopplegg hvor læreren alltid har en påvirkningskraft.

At elevene er vant til å ha meg som lærer til vanlig kan også ses på som en styrke med prosjektet. Siden jeg ikke bemerket meg noen form for endret atferd, kan en argumentere for at klasseromsforskningen var mer autentisk enn om det skulle kommet en ekstern forsker inn og gjort samme prosjekt. En annen fordel ved å kjenne elevene fra før av var at når selve undervisningsopplegget skulle gjennomføres har man en bedre idè av hva man kan forvente

seg. Dette gjør det enklere å tilpasse spørsmål og undervisningsaktiviteter til de enkelte elevene, noe som ville blitt gjort i en setting uten forskning også. Dette er vanskelig å gjøre om en ikke kjenner klassene. Igjen vil jeg peke på at om målet er å se på hvordan historisk empati uttrykkes når det spilles videospill i disse klassene, er det en fordel om det er en ekte klasseromssetting.

Rent praktisk var det både fordeler og ulemper med å forske samtidig som jeg underviste. For eksempel i delen da vi spilte Valiant Hearts i plenum måtte jeg lede klassene i diskusjon og spillmekanikk noe som gjorde det umulig å ta observasjonsnotater underveis. Dette ble løst med lydopptak av klasseromsaktiviteten slik at det var mulig å transkribere det som ble ytret, i tillegg til hjelp med å skrive observasjonsnotater rett etter hver time. Postholm anbefaler at de som har en fullstendig medlemsrolle i gruppen de forsker hos fører observasjonsnotatene sine rett etter observasjonene er gjennomført. Dette gjorde jeg med både observasjonsnotater og transkripsjoner (Postholm, 2017, s. 66).

### 3.4: Forskningsprosjekt

Forskningsprosjektet tok seks uker å gjennomføre. Nedenfor følger en oversikt over hvordan forskningsprosjektet utspant seg:

Uke 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informasjon om forskningsprosjekt</li> <li>- Inndeling i grupper</li> <li>- Introduksjon av historisk kontekst</li> </ul>
Uke 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plenumsspilling (2 timer med hver klasse)</li> </ul>
Uke 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plenumsspilling (2 timer med hver klasse)</li> </ul>
Uke 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gruppearbeid (2 timer med hver klasse)</li> </ul>
Uke 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gruppearbeid (1 time med hver</li> </ul>

	klasse)
Uke 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fremvisning (1 time med hver klasse)</li> <li>- Refleksjonsnotat (1 time med hver klasse)</li> </ul>

(Tabell 1).

Beskrivelsen som følger er skrevet som om prosjektet ble gjennomført i en klasse. Prosjektet ble gjennomført i to klasser, men fremgangsmåten har vært identisk, derfor er beskrivelsen basert på begge klassene.

Jeg startet to uker i forkant med å introdusere forskningsprosjektet, hva jeg skulle gjøre og ga generell informasjon om hva det innebar for dem å være med i forskningsprosjektet. De fikk også “ranselpost” med en samtykkeerklæring og en beskrivelse av hva prosjektet gikk ut på, hva det innebar å delta, oppbevaring av transkripsjoner, samt beskrivelse av hvordan lydopptak vil bli behandlet (Vedlegg 1). Det var også viktig for min egen del og for elevenes del at jeg forklarte dem at forskningsprosjektet ikke stilte noen krav til ekstra innsats, hadde påvirkning på mitt forhold til elevene om de ikke valgte å bli med og andre praktiske ordninger angående gjennomførelsen av prosjektet (Postholm, 2017, s. 11). Elevene virket ikke å være spesielt opptatt av selve forskningen, men flere ga uttrykk for at de gledet seg til å spille videospill i undervisningen fordi det var noe de ikke hadde gjort før. Elevene ble deretter inndelt i grupper som skulle arbeide sammen gjennom hele undervisningsopplegget, forutenom refleksjonsnotatet.

På skolen anvender elevene iPad som et læringsverktøy og jeg ga alle muligheten til å spille den første episoden (flere sekvenser) av Valiant Hearts i en undervisningsøkt. De fikk også tillatelse til å spille hele den første episoden hjemme om de ønsket. Grunnen til jeg ønsket de skulle spille hjemme var for å bli kjent med spillmekanikken, slik at vi sparte tid da vi startet å spille i plenum. Jeg ga dem også beskjed om å ta “print screen” av artefakter, dagboktekster og faktabokser som de syntes var interessante. Deretter kunne vi diskutere dette neste time. Dette ble gjort fordi en del av undervisningen som innebar spill i plenum gikk ut på å diskutere betydningen av ulike kilder i spillet.

Undervisningsopplegget designet jeg med utgangspunkt i Endacott og Brooks instruksjonsmodell for å kultivere empati (Endacott & Brooks, 2013, s. 46). Den første fasen var *introduksjon*. Uke 1 brukte jeg på å introdusere historisk kontekst. Dette ble gjort ved å



trekke linjer til et tema vi hadde hatt tidligere, imperialismen og kolonialisme. Videre så vi en dokumentar kalt "Apokalypse - første verdenskrig". Etterpå brukte jeg en del tid på å forklare sentrale innholdsbegrep ved første verdenskrig. Eksempler på disse innholdsbegrepene var allianser, dominoeffekt, nasjonalisme, militarisme, imperialismen, kolonialisme etc. Jeg snakket også om kampene på vestfronten siden det var der handlingen i spillet utspilte seg. Et viktig aspekt ved Endacott og Brooks modell er at introduksjonen skal legge til rette for en videre fordypning i tematikken. Introduksjonen fokuserer også på å aktivere forkunnskaper hos elevene som de kan bruke i de senere fasene (Endacott & Brooks, 2013, s. 46-54).

Den andre fasen hos Endacott og Brooks kalles *undersøkelse* (Endacott & Brooks, 2013, s. 42-46). I dette forskningsprosjektet var denne fasen den største og er også hvor Endacott og Brooks anbefaler å bruke mest tid (Endacott & Brooks, s. 46-54). Undersøkelsene elevene skulle gjøre omfattet både spilling i plenum og gruppearbeidet som fulgte etterpå. En kan diskutere om selve spillingen kan regnes som en del av introduksjonen, men vi gjorde undersøkelser underveis mens vi spilte, derfor har jeg valgt å inkludere spillingen som en del av andre fase.

Spillingen foregikk over fire timer med hver klasse. På grunn av tidsbegrensninger i forskningsprosjektet hadde jeg på forhånd valgt ut hvilke sekvenser vi skulle spille. Hvis jeg inkluderer episodene elevene spilte på egen iPad spilte vi gjennom 20 av 27 sekvenser. Tidsbegrensninger er en kjent utfordring ved bruk av videospill i undervisning (Skaug, Staaby, & husøy, 2017, s. 11). Spillet er av nettstedet [www.howlongtobeat.com](http://www.howlongtobeat.com) beregnet til å ta ca 6-7 timer å spille igjennom, og dette stemmer overens med mine egne erfaringer.

Fremgangsmåten ved selve spillingen og diskusjonene foregikk slik at hver gruppe valgte én som spilte da det var deres gruppes tur. Innad i gruppene ble det også byttet på hvem som spilte. Noen av elevene ønsket ikke å spille, derfor spilte ca halvparten av elevene spillet. Mens en person spilte, observerte alle de andre i klassen. Slik sett kunne denne observasjonen av spillingen minne om bruk av film.

Det som skilte seg fra film var at det oppstod flere naturlige pauser i spillet som egnet seg for diskusjon. Det var også lettere å få den som spilte til å pause spillet eller undersøke faktabokser, artefakter, dagbøker osv. Underveis da elevene spilte ba jeg dem ofte stoppe spillet slik at vi kunne diskutere forskjellige aspekter ved handlingsforløpet, faktabokser, artefakter, dagbøker, filmklipp og koble det til karakterene. Det at spillet er multimodalt gjorde det enkelt å bruke de forskjellige delene til å fokusere diskusjonen (Moss, 2008, s. 200-202). McCall anbefaler også at en økt med videospill bør inneholde noe annet enn bare spilling (McCall, 2011, s. 92-94). McCall skriver om individuell spilling, men jeg mener fortsatt det er gjeldende

om det er snakk om spilling i plenum. På samme måte som det kan være gunstig å ikke sette på en film, uten å ha oppgaver eller annet opplegg rundt filmen.

Etter vi hadde benyttet fire timer til spilling i plenum gikk vi over til gruppearbeidet. Gruppearbeidet var også en del av undersøkelsesfasen. Oppgaven som fulgte gruppearbeidet kan ses i vedlegg (Vedlegg 2). Gruppearbeidet fortonet seg på den måten at de fikk tre hele timer til å lage en presentasjon. I presentasjonen skulle de ta utgangspunkt i en av karakterene i spillet og reflektere over ulike spørsmål som kan sees i vedlegget. Disse spørsmålene ble stilt for å hjelpe elevene til å kunne få tak i perspektivene til karakterene. Noen av spørsmålene oppfordret også elevene til å beskrive eller reflektere over deres “forhold” til karakterene, med andre ord hva de følte i forhold til hva karakteren opplevde. Under gruppearbeidet ble det benyttet observasjon. Dette er blitt diskutert i kapittelet om observasjon som datainnsamling.

Etter gruppearbeidet hadde alle gruppene en fremføring. *Fremvisning* er ifølge Endacott og Brooks den tredje fasen. Her skal elevene presentere sine tentative konklusjoner (Endacott & Brooks, 2013, s. 46-54). Denne fasen ble også den tredje fasen i mitt undervisningsopplegg. Denne fremføringen ble holdt kun foran meg fordi jeg ikke ville ha forstyrrelser på lydopptakene. Slik sett var det mulig å få med alt som ble sagt. Fremføringene skulle vare mellom fem til syv minutter og alle gruppemedlemmene skulle delta. Gruppene ble også fortalt at de skulle bruke en powerpoint-presentasjon slik at de kunne vise til konkrete bevis, men også for å få en bedre struktur.

Da fremføringene var gjennomført fikk elevene to timer til å svare på et refleksjonsskjema, eventuelt skulle de gjøre dette i lekse (Vedlegg 3). Refleksjonsskjema var en del av den fjerde fasen, *refleksjon* (Endacott & Brooks, 2013, s.46-54). Endacott og Brooks påpeker at det er helt nødvendig å oppsummere arbeidet og trekke linjer mellom fortiden som er blitt studert og nåtiden. Ifølge forfatterne eksisterer det også lite empirisk forskning om hvordan lærere gjennomfører denne fasen (Endacott & Brooks, 2013, s. 54). Jeg forklarte spørsmålene til dem i plenum, ellers var det ingen innblanding fra min side. Dette refleksjonsskjemaet tok opp tråden fra tidligere undervisning. Refleksjonsskjemaet skulle også bygge videre og få elevene til å vurdere og reflektere over egen læring og hvordan undervisningsopplegget hadde fungert for dem. De skulle også reflektere over betydningen av å studere første verdenskrig og hvorvidt dette er verdifullt for oss i dag.

## 3.5: Metode for innsamling av data

I de kommende delkapitlene har jeg beskrevet hvilke innsamlingsmetoder som er blitt anvendt i denne oppgaven. Disse innsamlingsmetodene har også blitt drøftet henseende til hvorfor akkurat disse har blitt valgt. Som Tjora skriver vil ulike forskningsspørsmål kreve ulike metoder for å kunne utvinne kunnskap (Tjora, 2012, s. 18).

### 3.5.1: Observasjon som datainnsamlingsmetode

For å kunne utvinne kunnskap om hvordan historisk empati kom til uttrykk i et undervisningsopplegg knyttet til Valiant Hearts var en av mine innsamlingsstrategier å faktisk observere opplevelsen av fenomenet. Postholm skriver: "I løpet av observasjonen tar forskeren i bruk alle sanser som kan være med på å påvirke opplevelsen og dermed observasjonen" (Postholm, 2017, s. 55). For å være i stand til å høre, føle og se var det som tidligere nevnt nødvendig å oppholde seg på forskningsstedet, altså i klasserommene.

Siden oppgavens fokus var på hvordan noe skjer, i motsetning til hva man tenker skjer, var observasjon av fenomenet etter min mening en mer gunstig innsamlingsmetode enn for eksempel kvalitative intervju. Å intervju elever angående historisk empati ville ikke fortalt noe om hvordan det faktisk forekommer i klasserommet. Krumsvik poengterer at det som blir sagt i et kvalitativt intervju ikke alltid er det som blir praktisert (Krumsvik, 2014, s. 143). Tjora forklarer noe av det samme når han skriver at i intervju har intervjuobjektet ofte tolket situasjonen først, mens når man observerer får man tilgang til noe som skjer her og nå (Tjora, 2017, s. 53). Et annet poeng som er med å underbygge mitt valg av observasjon er tilgjengelighet. Siden jeg tilhører miljøet det forskes i har jeg tilgang og mulighet til å bruke observasjon (Tjora, 2017, s. 54-55).

Hancock og Algozzine legger frem fem faktorer en må ta i betraktning når en utfører observasjon. Den viktigste faktoren er å identifisere hva som må observeres for å kunne svare på problemstillingen (Hancock & Algozzine, 2017, s. 53). Siden undervisningsopplegget var noe av det første jeg designet da jeg startet på oppgaven, var det klart for meg at det var tre deler av opplegget jeg kunne observere. Dette hang sammen med de fire fasene undervisningsopplegget var delt inn i. Under introduksjonen var det begrenset hva som var mulig å observere, men under både undersøkelsesfasen (spill og gruppearbeid) og fremvisningen (fremføring) var det mulig å observere. Refleksjonsfasen var individuell og skriftlig, dermed ikke observerbar.

I møtet med forskningsfeltet var det nødvendig å ha et fokus. Postholm kaller dette for “et møte mellom teori og praksis”. Det vil si at forskeren ankommer forskningsfeltet med et sett av antagelser. Disse antagelsene er basert på substantiv teori og danner forskerens forforståelse og fokus (Postholm, 2017, s. 56). Når antagelsene møter praksis skjer det en interaksjon mellom *deduksjon* og *induksjon* (Postholm, 2017, s. 57). Selv om jeg så langt som mulig har prøvd å vært induktiv i forskningsprosessen, har antagelsene vært med på å styre hvilke forskningsspørsmål jeg har stilt. Dette gjelder spesielt tidlig i forskningsprosessen. Selv om antagelsene var med på å gi et fokus for hva forskningsspørsmålene omhandle, ble forskningsspørsmålene endret etterhvert som jeg møtte forskningsfeltet.

### 3.5.2: Observasjonsguide

Postholm skriver “Før forskeren starter opp sine observasjoner på forskningsstedet, bør han eller hun bestemme seg for hvordan denne observasjonen skal skrives ned og bevares” (Postholm, 2017, s. 62). Jeg laget først et observasjonsskjema som bestod av fire hovedkategorier horisontalt: fokus, notat, når/spillfunksjon og tolkning. Vertikalt opprettet jeg syv kategorier: historisk kontekst, kognitivt aspekt, affektivt aspekt, umiddelbare reaksjoner, hva gjør elevene?, samarbeid og annet (Vedlegg 4). Dette observasjonsskjemaet var inspirert av Merriams sjekklister for observasjoner (Merriam, 1998, s. 97-98). Underveis i observasjonsprosessen brukte jeg et todelt ark hvor jeg på venstre side skrev hva som hendte, mens umiddelbare tolkninger ble nedtegnet på høyre side. Som nevnt var det i spillprosessen utfordrende å føre observasjoner fordi jeg hadde en rolle som klasseleder i tillegg. Lydopptak var derfor nødvendig under observasjonen. Etter hver økt kunne jeg fylle inn i det avanserte observasjonsskjemaet.

### 3.5.3: Lydopptak ved observasjon

Tjora skriver at lydopptak ved observasjoner ikke er veldig utbredt (Tjora, 2017, s. 101). I mitt tilfelle som både forsker og klasseleder var lydopptak et verdifullt verktøy. I informasjonsskrivet til elever og foreldre skrev jeg at det ville bli brukt en ekstern lydopptaker og at lydopptakeren ville bli lagret på skolens område. Lydopptakene ville også bli transkribert og anonymisert. Jeg tok lydopptak i klasserommet da vi spilte og da elevene hadde fremføring. Dette ga meg data på hva som ble ytret, noe som ville vært umulig å nedtegne på et observasjonsskjema. Selv om jeg tok lydopptak av hele spilløktene og fremføringene har jeg valgt å kun transkribere det som ble ytret ved stopp i spillet hvor vi diskuterte, og av selve

fremføringene. Da elevene arbeidet i grupper var det enklere å nedtegne observasjoner fordi jeg ikke ledet klassen på samme måten som ved spillprosessen. Transkripsjonene tok svært lang tid å føre, men ga meg verdifull data som ga direkte innsyn i hva som faktisk ble diskutert i klasserommet og hvordan det ble ytret. Historisk empati kan uttrykkes på mange måter, men i dette undervisningsopplegget ble det lagt opp til at det skulle ytres muntlig og skriftlig. Tidligere studier har ofte fokusert på historisk empati gjennom skriftlig arbeid, men i min oppgave var historisk empati en interaksjon mellom muntlig og skriftlig (Brooks, 2011, Rantala, 2011, Endacott & Sturtz, 2015).

### 3.5.4: Transkripsjon

For å kunne bruke data fra lydopptak var det nødvendig å transkribere. Dette var av hensyn til deltakernes anonymitet. Postholm oppfordrer til å utføre transkripsjonen raskest mulig etter hver datainnsamling, noe jeg har fulgt (Postholm, 2017, s. 104). Siden lydopptakeren måtte lagres på skolens område satt jeg meg ned etter hver økt og transkriberte det meste av datamateriale mens det fortsatt var friskt i minne. I flere tilfeller var det også nødvendig å høre gjennom lydopptakene flere ganger. Dette var tidkrevende, men ga meg data som kunne brukes.

Rent teknisk ble transkripsjonene utført ved at jeg transkriberte alle utsagn som ble ytret ved stopp i spillet. Dette gjelder da det oppstod diskusjoner i klasserommet. Det ville ikke vært mulig å transkribert all lyd som ble tatt opp, fordi det var mye lyd underveis når vi spilte. Noen av reaksjonene underveis i spillet har likevel blitt notert i observasjonsskjema. På grunn av deltakernes rett til anonymitet har jeg valgt å normalisere språket og skrevet alle utsagn på bokmål. Dette for å unngå at utsagnene kan dialektidentifiseres og gjenkjennes (Tjora, 2017, s. 174). Jeg har transkribert alle utsagn ordrett, med gjentakelser. Muntlige uttrykk som ikke kan identifiseres ved hjelp av ordbok har blitt oversatt til “hm”, “eh”, “hehe” og “mhm”. Om det har vært pause i dialogen har dette blitt markert med (...).

### 3.5.5: Analyseprosess

For å skape mest mulig transparens har jeg valgt å beskrive hvordan jeg har gått frem for å analysere data. Dette gir leseren innblikk i hvordan prosessen har foregått. Postholm skriver at analyse betyr å ta noe i fra hverandre (Postholm, 2017, s. 88). Analyseprosess henviser til selve arbeidet forskeren har utført for å forstå den innsamlede dataen (Thagaard, 2009). Dette innebærer å redusere datamaterialet slik at det er mulig å forstå hva en har samlet inn (Postholm, 2017, s. 91). Det er likevel viktig å poengtere at en analyse ikke er noe som foregår

i et vakuum, men noe som foregår helt fra forskeren møter forskningsfeltet. Som jeg også har poengtert tidligere er forskeren det viktigste forskningsinstrumentet innen kvalitativ forskning. Dette betyr at analysen, som resten av oppgaven vil farges av egne erfaringer, opplevelser og teorier jeg som forsker tar med meg inn i selve analyseprosessen (Postholm, 2017, s. 87).

Jeg valgte å benytte meg av det Postholm kaller *teoretisk analyse* (Postholm, 2017, s. 98). Det er to grunner til dette. Den første gjelder det faktiske behovet for sterke teoretiske briller da jeg oppholder meg i en kontekst som er kjent og som kan gjøre det vanskelig å distansere seg fra hva som skjer. Den andre grunnen er at jeg undersøker hvordan et teoretisk, historiefaglig begrep kommer til uttrykk i et konkret undervisningsopplegg.

“Teoretiske analyser innebærer at forskeren tar i bruk substantiv teori for å analysere deler av et materiale. Dette kan være en beskrivelse av en avgrenset aktivitet eller en dialog knyttet til en bestemt handlingssekvens” (Postholm, 2017, s. 86).

Dette innebærer at med en gang en møter forskningsfeltet starter analysen. Postholm refererer til *den hermeneutiske sirkelen* og forteller at møtet mellom empiri og teori skaper konstant nye tolkninger (Postholm, 2017, s. 100). Selv om jeg leste teori og hadde teori å støtte meg på under hele forskningsprosessen var det likevel nødvendig å gjøre materialet jeg hadde samlet inn mer oversiktlig. Dette førte til at jeg benyttet meg av koding og kategorisering for å redusere datamaterialet.

Fra “grounded theory” presenterer Postholm tre kodingsfaser som hun mener kan være nyttige analyseredskaper også for kasusstudier. Disse tre fasene er *åpen koding*, *aksial koding* og *selektiv koding* (Postholm, 2017, s. 88). Disse fasene ble benyttet da jeg analyserte det transkriberte materialet.

Åpen koding er den første fasen hvor forskeren bryter ned og kategoriserer fenomener innenfor datamaterialet. Målet med den åpne kodingsprosessen er å gi navn til en kategori som representerer et fenomen (Postholm, 2017, s. 88). Denne kodingfasen startet med en gang datamaterialet var innsamlet. Jeg delte først inn i to hovedtema som var det kognitive aspekt og det affektive aspekt. Deretter kodet jeg de ulike utsagnene slik at kodene beskrev innholdet i dialogen. Jeg kodet ikke linje for linje, men paragrafer (Postholm, 2017, s. 89). Dette ble gjort for å gjøre det lettere å håndtere datamaterialet som var ganske omfattende.

Etter jeg hadde kodet paragrafene, opprettet jeg kategorier som var knyttet til teori. Jeg brukte ikke dataprogram til å kode og kategorisere. I høyre marg skrev jeg koder som forklarte hva innholdet i paragrafen handlet om og venstre marg ga jeg et teoretisk navn som viste

hvilken kategori utsagnene tilhørte. Navnene på disse kategoriene ble hentet fra Barton og Levstiks teorier om det kognitive og affektive aspektet ved historisk empati. De kognitive kategoriene var:

- a sense of otherness
- shared normalcy
- historical contextualization
- differentiation of perspectives
- contextualization of the present

Mens de affektive kategoriene var:

- Caring about
- Caring that
- Caring for
- Caring to

(Barton & Levstik, 2004).

For å ha mulighet til å gi en beskrivelse av hvordan spillet fungerte i undervisningen opprettet jeg også ekstra kategorier som stod utenfor kategoriene som omhandlet historisk empati. Dette var en enkel inndeling i de ulike spillfunksjonene. Spillfunksjonene er beskrevet i delkapittel 1.5.3, og er som følger:

- filmklipp
- action
- dagbøker
- artefakter
- historisk fakta

Aksial koding handler om å dele opp kategorier og sette de sammen igjen. Allerede i den åpne kodingsfasen skilte tre hovedkategorier seg ut. Dette var det kognitive aspekt, det affektive aspekt og spillfunksjoner. Som Postholm skriver kan ikke de ulike kodingsfasene ikke kan forstås som helt atskilte operasjoner (Postholm, 2017, s. 88-89). Dermed utskilte det seg tre hovedkategorier med sine underkategorier. I utgangspunktet hadde jeg trodd at historisk

kontekst skulle være en av hovedkategoriene, men under kodingsarbeidet ble det klart for meg at det ble umulig å skille historisk kontekst fra de to andre hovedkategoriene som omhandlet historisk empati, dermed falt den bort.

Selektiv koding beskrives som det siste steget i analysen. I denne kodingsfasen forsøker forskeren å finne en kjernekategori og relatere den til de andre kategoriene. Jeg valgte en litt annen tilnærming der jeg brukte to kjerne kategorier som var de samme som to av hovedkategoriene, kognitivt aspekt og affektivt aspekt. Den selektive kodingsfasen gikk dermed ikke ut på å relatere en kjernekategori til de andre kategoriene, men å relatere de to hovedkategoriene til hverandre (Postholm, 2017, s. 88-91). Hvordan de to hovedkategoriene relaterer til hverandre er særdeles viktig med tanke på problemstillingen som forsøker å avdekke hvordan historisk empati uttrykkes ved bruk av videospill. Den tredje hovedkategorien, spillfunksjoner, ble brukt for å supplere og kunne svare på forskningsspørsmålet som omhandler hvordan selve spillet brukes til å uttrykke empati. Den selektive kodingsfasen var altså fasen hvor delene ble knyttet sammen til en helhetlig fortelling og som forløp seg helt til oppgaven var ferdigstilt.

### 3.6: Pålitelighet, gyldighet og generalisering

I dette delkapittelet er *pålitelighet*, *gyldighet* og *generalisering* diskutert. Dette er tre begreper som ofte benyttes som indikatorer på kvalitet i forskning (Tjora, 2017, s. 231). “Enkelt sagt kan man hevde at pålitelighet handler om intern logikk eller sammenheng gjennom hele forskningsprosjektet” (Tjora, 2017, s. 231). I tillegg til en sammenheng gjennom forskningsprosjektet, er også forskerens posisjon fremtredende.

Sammenhengen i forskningsprosjektet er forsøkt skildret gjennom hele oppgaven. Dette innebærer at det skal være en sammenheng mellom oppgavens formål og problemstilling, hvilke teorier som er valgt til å belyse formål og problemstilling og hvordan dette har blitt utført i form av metode og analyse. Det er derfor gitt en så utfyllende beskrivelse av fremgangsmåten som mulig.

Min posisjon i forskningsprosjektet er beskrevet i kapittel 3.3. Dette gjelder både min relasjon til deltakerne og hvilken rolle jeg besatt som observatør. Tjora skriver at fullstendig nøytralitet er en umulighet, det er derfor ikke forsøkt fremstilt slik heller (Tjora, 2017, s. 235). Da jeg beveget meg ut i forskningsfeltet hadde jeg med meg både en forforståelse og en interesse av både historisk empati og videospill. Åpenhet rundt egen posisjon har vært viktig overfor deltakerne i studien, men også underveis i skriveprosessen. Da jeg designet



undervisningsopplegget som kasusstudien bygget på, hadde jeg allerede tanker om hva som måtte være fremtredende for å kunne svare på problemstillingen. Selv om jeg hadde en forforståelse som var til hjelp til å designe undervisningsopplegget, var det likevel nødvendig å gjøre endringer underveis. For eksempel ble oppgavene elevene fikk i samband med bruk av videospillet endret flere ganger før de ble gitt ut. Det samme gjelder måten jeg underviste på. Etter den første videospilløkten ble det for eksempel klart for meg at det måtte stilles mer åpne spørsmål for å kunne få svar fra elevene.

Gyldighet er knyttet til hvilken grad resultatene man kommer frem til faktisk er svar på spørsmålene som er stilt (Tjora, 2017, s. 232). Denne oppgaven stiller spørsmål om hvordan noe fremstår og må derfor svare på dette. For å styrke gyldigheten er det blitt gitt en utdypende beskrivelse av hvordan forskningen har blitt utført. Valg av metode og datainnsamling har blitt redegjort for slik at leseren kan ta kritisk stilling til forskningens relevans (Tjora, 2017, s. 234).

Generalisering kan defineres som i hvilken grad resultatene i en studie kan gjelde for andre settinger (Krumsvik, 2014, s. 159). Innen generalisering snakker man ofte om *naturalistisk generalisering*, *moderat generalisering* og *konseptuell generalisering* (Tjora, 2017, s. 239). Naturalistisk generalisering stiller store krav til at leseren selv skal kunne vurdere gyldigheten i en oppgave. I min studie er kunnskapen som er blitt produsert knyttet til et bestemt sted og et bestemt tidspunkt. Stedet er kjent for mange som vil lese teksten, nemlig klasserommet. Dermed er målet at leseren opplever erfaringene som beskrives i teksten som naturalistisk og som kan bidra og gi leseren innovative impulser (Postholm, 2017, s. 108 & 131). Det er ingen garantier for at resultatene ville blitt det samme om en annen forsker hadde gjennomført et helt identisk prosjekt. Beskrivelsene av metode og analyse er likevel så detaljerte at jeg mener en annen forsker kunne gjennomført et lignende prosjekt og at en lærer vil kunne gjenkjenne situasjonene som utspant seg. Resultatene som jeg har kommet frem til kan ikke sies å være direkte overførbare, det har heller ikke vært målet. Målet har vært å skrive en oppgave som kan fungere som en tankesmie for andre som er interessert i tilsvarende problemstilling. Nytteverdien av oppgaven er knyttet til en beskrivelse av omgivelser som vil være kjent for andre som er opptatt av historiedidaktikk og undervisning. Dermed kan leserne kjenne igjen sin egen situasjon i teksten og forhåpentligvis oppleve teksten som nyttig for egen praksis eller forskning. Dette vil si at teksten havner under det Postholm kaller naturalistisk generalisering (Postholm, 2017, s. 107).

### 3.7: Forskningsetikk

Underveis i hele forskningsprosessen har etiske hensyn vært viktig. Som forsker var det jeg som hadde ansvaret for at etiske retningslinjer ble ivaretatt (Krumsvik, 2014, s. 166; Postholm, 2017, s. 142-144). Prosessen ved å ivareta deltakernes rettigheter startet med å sjekke om de var interessert i å være med i et forskningsprosjekt. Total åpenhet omkring hva jeg forsket på, hvordan forskningen skulle gjennomføres og betydning av deres deltakelse i forskningsprosjektet har hele tiden blitt formidlet til deltakerne. Dette ble formidlet både muntlig og skriftlig. Jeg sendte også en utfyllende søknad til NSD hvor jeg beskrev forskningsprosjektet og søkte om mulighet til å gjøre lydopptak av klasseromsaktivitet. Dette ble godkjent (Vedlegg 5).

Siden deltakerne ikke var myndige har kommunikasjonen med foresatte vært viktig. Jeg sendte "ranselpost" om prosjektet (Vedlegg 1) og forklarte at jeg hele tiden var tilgjengelig for spørsmål angående forskningsprosjektet. Anonymisering av deltakerne har blitt ivaretatt både i transkripsjoner og presentasjon av forskningsfunn. Deltakerne har fått kodenavn som ikke kan gjenkjennes for andre, for eksempel G1P1 (Gruppe 1, person 1). De gangene gruppene blir nevnt samlet er kodenavnet f.eks G1 (Gruppe 1).

## Kapittel 4: Resultater, analyse og drøfting

### 4.1: Introduksjon

I det kommende kapittelet vil jeg presentere resultater som har fremkommet av analysen jeg har gjennomført. Fremstillingen er kronologisk og delt inn i de ulike fasene av forskningsprosjektet. Dette har jeg valgt å gjøre for å kunne gi en detaljert beskrivelse av hele prosessen (Postholm, 2017, s. 108).

Til å beskrive forskningsprosjektet brukte jeg fire faser. Disse fasene var introduksjon, undersøkelse, fremvisning og refleksjon (Endacott & Brooks, 2013, s. 46). I presentasjonen av resultater vil ikke introduksjonen bli tatt opp. Selv om jeg allerede hadde gjort noen observasjoner og fått et inntrykk av hva som hendte i introduksjonsfasen har jeg vektlagt det som skjedde under undersøkelse, fremvisning og refleksjon. En annen måte en kunne gjort det på er å plassere selve spillingen i plenum som en del av introduksjonsfasen. Det er tross alt gjennom spillingen elevene blir kjent med de ulike karakterene og begynner å sette seg inn i deres perspektiv. Det som hendte under spillingen i plenum ga likevel mer mening å plassere som en del av undersøkelsesfasen, fordi elevene allerede da begynte å gjøre undersøkelser knyttet til karakterene.

Presentasjonen av resultater og analyse er delt inn i fire deler. Først vil jeg presentere spilling i plenum, deretter gruppearbeid, før fremvisning og refleksjonsnotat blir behandlet. Dette følger også rekkefølgen til datainnsamlingen.

### 4.1: Spill i plenum

Dette delkapittelet omhandler selve øktene da Valiant Hearts ble spilt i plenum. For å kunne gi en detaljert beskrivelse av selve spillingen har jeg først rettet fokus mot hvordan spillets funksjoner ble operasjonalisert av elevene for å uttrykke historisk empati. Dette delkapittelet tar med andre ord utgangspunkt i den ene hovedkategorien, spillfunksjon, som er beskrevet i delkapittel 1.5.3. Det betyr at de to andre hovedkategoriene, kognitivt og affektivt aspekt er koblet til spillfunksjonene.

Det er fire grunner til denne operasjonaliseringen av hovedkategoriene. Den første var for å gjøre fremstillingen oversiktlig. Den andre grunnen var at mens klassene spilte Valiant Hearts var spillfunksjonene lettere å skille ut, samt si når og hvordan historisk empati ble uttrykket ved bruk av selve spillet. Den tredje grunnen var at det eksisterer lite forskning på

bruk av spill i plenum. Jeg har derfor gjort et forsøk på å beskrive prosessen og hvordan deltakerne interagerer med spillet og dets funksjoner. Den fjerde grunnen var at underveis i spillprosessen ble elevene gradvis kjent med karakterene og konteksten, det var dermed vanskelig å forstå karakterene allerede da. De senere kapitlene var det derimot gunstigere å se på hvordan deltakerne fremviste empati med karakterene og brukte spillfunksjonene som kilde.

Siden det var 39 deltakere i studien var det umulig å beskrive hvordan hver enkelt deltaker brukte spillfunksjoner og uttrykte historisk empati. Derfor var fokuset rettet mot hvordan spill i plenum og historisk empati utspilte seg i et konkret klasserom. Det varierte hvor delaktige de ulike deltakerne var, spesielt i den første fasen hvor alt foregikk i plenum. At det var mange deltakere med i studien førte til at det ble fokusert på hvordan historisk empati ble uttrykt, ikke når det ble uttrykt eller hvor ofte.

#### 4.1.1: Operasjonalisering av spillfunksjonene

For å kunne si noe om hvordan det var å spille Valiant Hearts i plenum og hvordan spillet fungerte som en kilde, har jeg delt inn i de ulike karakterene. Dette ble gjort for å gjøre det oversiktlig. Jeg har beskrevet hvordan de ulike spillfunksjonene ble benyttet og drøftet hvordan de ulike funksjonene til tider opererte i lag. Hvilke deler av historisk empati som ble uttrykket ved bruk av forskjellige spillfunksjoner har også blitt beskrevet. Dette delkapittelet handler derfor spesielt om forskningsspørsmål 1 som var:

*Hvordan brukes spillfunksjonene til å uttrykke historisk empati med karakterene?*

Spillfunksjonene ble brukt med alle karakterene, men jeg har brukt forskjellige eksempler fra forskjellige karakterer for å illustrere hvordan spillfunksjonene ble operasjonalisert da vi spilte i plenum. Da gruppene hadde fremvisning av deres gruppeoppgave valgte alle gruppene enten Anna eller Emile, dette bærer også dette delkapittelet preg av.

#### Anna

Belgieren Anna var den første karakteren som ble spilt i plenum. Da deltakerne startet å spille i plenum, var det et behov for å kontekstualisere fortiden for å kunne forstå hvem karakteren var og hva hun gjorde. Dette kan ses både ved hvilke spørsmål som ble stilt og hvordan elevene svarte. Nødvendigheten av å kontekstualisere fortiden er trukket frem av både Barton og Levstik og Endacott og Brooks som et viktig moment for å kunne ha empati med historiske

personer (Barton & Levstik, 2004, s. 215; Endacott & Brooks, 2013, s. 48). Helt i starten på den første sekvensen gikk G1P2 inn på en faktaboks som forklarte hvordan tyskerne nærmet seg Paris. Faktaboksen heter "The Germans are at the gate". Følgende diskusjon oppstod i klasse 1:

*Lærer: Hva vil dette si?*

*G4P1: At det er tyskere på gaten. I Paris.*

*Lærer: Ja (...) Hva beskriver faktaboksen?*

*G5P1: De er i Belgia.*

*Lærer: Hva har det å si for Anna da?*

*G4P3: At krigen kommer.*

*Lærer: Hvor da?*

*G4P3: Til Paris, der hun der Anna er.*

*G3P2: Er ikke hun fra Belgia?*

*Flere: Nei, nei.*

*G4P1: Jo, hun er det.*

*Flere: Nei.*

*Lærer: Tenk tilbake til introen.*

*G4P1: Var hun ikke i Paris og skulle bli sykesøster eller noe?*

*Lærer: Jo.*

I denne meningsutvekslingen var det den historiske konteksten som stod i fokus. For å presisere nærmere handlet det om å plassere Anna inn i krigsforløpet. G4P3 poengterte at Anna på en eller annen måte ville bli involvert i krigen fordi hun befant seg i Paris hvor tyskerne var på vei. I meningsutvekslingen kom det også til uttrykk usikkerhet om hvor Anna kom fra, men G3P2 og G4P1 stadfestet at Anna var belgisk, men oppholdt seg i Paris. Grunnlaget for diskusjonen kom fra to spillfunksjoner, en faktaboks og et filmklipp. I klasse 2 oppstod det en lignende diskusjon hvor Annas nasjonalitet og årsak for å være i Paris ble diskutert.

I delkapittel 2.3.3 diskuterte jeg tre ulike former for historisk kontekst. Denne meningsutvekslingen tar for seg vid kontekst. Dette kan sees i form av at den vide konteksten handlet om hvordan Anna havnet i krigsområdet. Den sa derimot ikke noe om hva dette har å si for Anna, annet enn at hun på en eller annen måte ville bli preget av å være i et krigsområde. For at elevene skulle hatt mulighet til å si noe om den smale kontekst ville det vært nødvendig å undersøke hennes rolle som sanitetspersonell. Om en ønsket å vite noe om den individuelle

kontekst, for eksempel hva Anna følte eller tenkte om å være i et krigsområde kunne en brukt spillfunksjonen dagbok. Dette ble ikke gjort i dette tilfellet, men ble brukt ved senere anledninger.

Et eksempel på hvor en faktaboks ble brukt for å si noe om den smale konteksten oppstod da G8P3 i klasse 2 klikket inn på en faktaboks. Denne faktaboksen fortalte om sanitetspersonell under første verdenskrig og at sykepleierne som var rekruttert av Røde Kors var frivillige. Den fortalte også hvordan sanitetspersonell hadde et mandat som sa at de måtte hjelpe skadde soldater på begge sider. En dialog som oppstod da vi diskuterte denne faktaboksen gikk som følgende:

*Lærer: Hva forteller faktaboksen oss?*

*G7P3: Den forteller om hva sykepleierne gjorde under krigen.*

*G7P2: Ja, at de var med Røde Kors.*

*Lærer: Ja (...) Hva betyr det for Anna da?*

*G7P2: At hun var frivillig og må hjelpe soldatene.*

Denne faktaboksen ble benyttet for å kunne si noe om hvilken rolle Anna hadde under krigen. Den sier også at Anna var frivillig med i krigen. Hvorfor hun var frivillig med var det derimot vanskelig å si noe om ved hjelp av faktaboksen. Det var ikke nødvendigvis slik at alle som meldte seg frivillig ville hatt samme grunn til å melde seg. Som Barton og Levstik påpekte ved “multiplicity of historical perspectives”, vil alle mennesker, frivillige i dette tilfellet, ha forskjellige perspektiver (Barton & Levstik, 2004, s. 215).

“Multiplicity of historical perspectives” kom også til uttrykk ved en annen spillfunksjon, artefakter. I klasse 2 plukket G6P1 opp en artefakt i form av et brev fra en belgisk sivilist som hadde flyktet til Paris. I denne situasjonen ytret både G6P1 og G7P1 at situasjonen til de som skrev brevet kunne sammenlignes med situasjonen til Anna som også var fra Belgia, men befant seg i Paris. G8P2 skjøt imidlertid inn at selv om begge var fra Belgia og oppholdt seg i Paris, var det ikke den samme situasjonen fordi Anna ikke hadde flyktet til Paris, hun oppholdt seg der frivillig i samband med studier.

I dette tilfellet ble artefakten brukt til å si noe om forskjellige perspektiver. Dette kan tolkes som at G8P2 klarte å differensiere mellom de historiske perspektivene til menneskene. Selv om det var en lignende situasjon betydde ikke det at Annas situasjon kunne direkte sammenlignes med den belgiske sivilisten. G8P2 var også inne på den individuelle konteksten fordi det ble nevnt at Anna er der på grunn av studier. G8P2 brukte altså informasjonen som

ble gitt i et filmklipp for å skille mellom Annas perspektiv og perspektivet til den belgiske sivilisten som er nevnt i brevet. Det kan derfor se ut som de to spillfunksjonene opererte i lag.

Et annet eksempel hvor spillfunksjonene opererte i lag vises gjennom en dialog som oppstod i klasse 2. Diskusjonen omhandlet en action scene hvor Anna traff en fransk soldat som holdt på å begrave en medsoldat.

*Lærer: Hva er det her for noe?*

*G9P1: Det er en grav.*

*Lærer: Ja, forteller dette oss noe?*

*G10P2: Det er et kors! (soldaten bruker et trekors som gravstøtte)*

*G8P3: Det er en veldig kristen person som ligger der (...) Det er en prest!*

Dialogen bar preg av å være en blanding av å peke på noe konkret i spillet, og så gjette hva det betydde. Det kom en del innspill, hvor noen av innspillene ga mening, mens andre påstander var grunnløse. G11P1 fulgte derimot opp og sa at korset sannsynligvis ble brukt fordi de fleste i Frankrike var kristne. På spørsmål om hvordan deltakeren vet dette, forklarte deltakeren at de leste det da de plukket opp en artefakt som var et kors. Igjen vises det hvordan de ulike spillfunksjonene supplerte informasjon som elevene knyttet sammen og brukte til å komme med gyldige argumenter. I dette tilfellet ble spillfunksjonen artefakter knyttet opp mot spillfunksjonen action. Spillfunksjonene i eksempelet ovenfor ble knyttet sammen for å kunne si noe om den vide, historiske konteksten. Spillet ga derimot ikke informasjon om Annas religiøse syn, dermed kunne ikke deltakerne bruke dette til å si noe om hennes tankegang.

Det de kunne si noe om er i hvilken grad Anna, som jobbet for Røde Kors, var pålagt å hjelpe soldater som kjempet for fienden. I et eksempel fra spillet lå det en tysk soldat og ropet etter hjelp. Før deltakerne som spilte interagerte med tyskeren, spurte jeg gruppene hva Anna burde gjøre. Det fremkom ulike svar i de to klassene. Etter en kort gruppediskusjon mente de fleste gruppene i klasse 1 at Anna ikke burde hjelpe tyskeren som lå skadet. G4P3 begrunnet dette med at hvis Anna hjalp tyskeren kunne han komme tilbake og krige mot franskmennene igjen. Flere av gruppene var enige i den argumentasjonen, men G3P3 mente at Anna kom til å hjelpe fordi hun virket snill.

I klasse 2 var tonen en annen. Her mente de fleste gruppene at Anna burde hjelpe tyskeren. G7P1 påpekte i tillegg at Anna ikke hadde et valg fordi hun var sykepleier.

*G7P1: Hun bør hjelpe han, men hun må hjelpe han også siden hun er sykepleier.*

*Lærer: Hvorfor må hun hjelpe?*

*G7P1: Hun må hjelpe fordi hun er sykepleier og de måtte hjelpe alle, samme hvilken side de var på.*

*Lærer: Hvordan vet du det?*

*G7P1: Fordi det stod i den der faktatingen om Røde Kors og hun var med i Røde Kors. Der stod det at alle sykepleierne måtte hjelpe soldater på begge sider.*

Dette utsagnet var interessant fordi G7P1 benyttet seg av spillfunksjonen faktaboks, til å komme med et argument som var basert på den smale konteksten, som sa noe om regler for sanitetspersonell. Informasjonen fungerte som et bevis som fortalte G7P1 om den smale konteksten. Dermed overførte deltakeren beviset direkte over til sin argumentasjon om hva Anna burde og måtte gjøre i dette tilfellet. Slutninger som blir basert på bevis blir kalt en av hjørnesteinene ved det kognitive aspektet av historisk empati, samme om det blir kalt “perspective taking” (Yeager & Foster, 2001), “perspective recognition” (Barton & Levstik, 2004) eller “rational understanding (Ashby & Lee, 1987).

Det må likevel legges til at det kun var en deltaker som benyttet seg av dette beviset for å komme med en slutning. Spørsmålet man står igjen med er hvorfor ikke flere benyttet seg av den samme argumentasjonen. En del av svaret på dette kan nok ha vært at hendelsen ble diskutert i plenum og elevene fikk lite tid til å bygge argumentasjon. Som vi skal se senere var det flere andre som benyttet seg av lignende argumentasjon under fremvisningen.

Senere i spillet var Anna nødt til å amputere bort armen til en skadd soldat. Dette skjedde ved spillfunksjonen action. Det var flere av elevene som reagerte på dette, noe som ble knyttet til det affektive aspekt. Først har jeg derimot tatt for meg hvordan “shared normalcy” ble uttrykket i den nevnte situasjonen.

*G9P1: Oi, shit. Det der må gjøre vondt.*

*G10P2: Og så med sag!*

*G7P1: Ja, hvorfor bruker hun sag?*

*Lærer: Ja, hvorfor gjør hun det?*

*G9P1: De hadde vel ikke noe annet. De hadde ikke redskaper til det der.*

*Lærer: Hva synes dere om det da?*

*G6P2: Ekkelt!*

*Lærer: Tror du Anna synes det var spesielt?*



*G6P2: Nei, eller jo, men de hadde jo ikke noe annet. Måtte jo gjøre det på en eller annen måte liksom.*

*Lærer: Bedøvelse da?*

*G6P2: Nei, de hadde nok ikke det heller. Hun brukte det hvert fall ikke.*

Her vises det først og fremst et eksempel på hvilken type diskusjon spillfunksjonen action fremmet. At G9P1 poengterte at de ikke hadde noe annet utstyr til å foreta en amputasjon med, knyttes først og fremst til å fortsette med å kontekstualisere fortiden. Et annet begrep jeg har diskutert er “shared normalcy”. G6P2 mente det ikke var noe spesielt for Anna å utføre amputasjonen med sag fordi hun ikke visste om noe annet utstyr (Barton & Levstik, 2004, s. 211). Jeg tolket det dithen at G6P2 var klar over hvilke rammer den historiske konteksten satte for Anna, og at det dermed var normalt å utføre en amputasjon med sag og uten bedøvelse. Om man er klar over rammene til den historiske konteksten, lar man være å betegne personene for dumme fordi de ikke hadde funnet opp bedøvelse eller amputasjonsredskaper man er kjent med i dag.

Det affektive aspekt var vanskelig å analysere angående de ulike spillfunksjonene og hva elevene følte om Anna. I observasjonsskjemaet som jeg førte inn i etter hver økt, var det nedtegnet mange affektive responser på hva som hendte underveis. I sekvensene vi spilte som Anna, var de fleste knyttet til spillfunksjonen action. I tillegg til det som ble sagt i dialogen ovenfor, var det masse korte ytringer som handlet om hvordan de syntes synd på både soldaten som fikk armen sin amputert, men også på Anna som måtte amputere armen hans.

Dette viste at elevene brydde seg om Anna og hva hun opplevde i løpet av krigen. Det er altså Barton og Levstiks “caring about” og “caring for” som ble uttrykket. De affektive responsene som er nedtegnet i observasjonsskjemaet om denne situasjonen, tolket jeg som om de nesten selv ønsket å gripe inn og hindre amputasjonen fordi de syntes det virket så fælt (Barton & Levstik, 2004, s. 236). At noen elever ytret “dette klarer jeg ikke se på” eller “tenk så vondt det må gjøre” viste at elevene også var involvert i det Endacott kaller fokus på andre og fokus på seg selv (Endacott, 2010, s. 11). De syntes synd både på Anna og soldaten, men forestilte seg også hvor fælt det ville vært om de måtte gjort det selv. Dette minnet mer om sympati enn empati. Med andre ord var også sympati tilstede i noen av utsagnene til deltakerne. Siden sympati impliserer at alle mennesker er like, kan dette være en utfordring om det preget deltakernes tolkninger (Lee & Shemilt, 2011, s. 40)

## Karl

Sekvensene elevene spilte som Karl var for det meste preget av spillfunksjonen *action*. Det var Karl som var involvert i færrest sekvenser, og dette førte til at elevene ikke klarte å bli like godt kjent med Karl som de andre karakterene. Siden ingen av gruppene har valgt å ta utgangspunkt i Karl vil dette avsnittet være kort.

En sekvens vi spilte som Karl er likevel nyttig for å fremstille bruk av spillfunksjonen dagbok. G2P2 i klasse 1 spilte en episode som er kalt “Rheims Forrest” hvor Karl var på flukt fra en fangeleir han satt i. Før episoden ba jeg G2P2 gå ut i hovedmenyen for å lese hva Karl hadde “skrevet” i dagboken sin. I dagboken stod det at han begynte å bli desperat og ønsket å rømme fordi sønnen hans var syk. Karl hadde vært fengslet i 11 måneder.

*Lærer: Kan vi si noe om motivasjonen til Karl ved å lese dette?*

*G1P2: Vi kan si at han ønsker å rømme fordi sønnen hans er syk.*

*G1P1: Ja, han vil hjelpe sønnen sin.*

*Lærer: Kan det være en sterk motivasjon da? G3P3?*

*G3P3: Ja, jeg ville hvert fall prøvd å rømt selv. Spesielt siden noen han er glad i er syk og trenger hjelp.*

*Flere: Mm.*

*G3P3: Og det er jo det han sier han vil gjøre.*

Dagbok-entreèn bidro her til å si noe om Karls individuelle kontekst og hva han ønsket å gjøre. Deltakerne brukte dagbok-entreèn til å komme med en slutning om hvorfor Karl ønsket å rømme. G3P3 kunne forstå hvorfor Karl ønsket å rømme, ved å speile Karls situasjon som om det skulle vært deltakeren selv som var i den situasjonen. Deltakerens utsagn bærer dermed preg av det Endacotts omtaler som “fokus på seg selv” for å kunne forstå Karls motivasjon (Endacott, 2010, s. 11). Som tidligere påpekt, skrev Endacott at fokus på seg selv er et fenomen som kan føre til at man faktisk føler sympati i stedet for empati (Endacott, 2010, s. 13).

I dette tilfellet ville det derfor vært vanskelig å kunne forklare Karls motivasjon ved å speile egne følelser over på Karl. Dette kunne også hindret at en anerkjenner at historiske mennesker kan ha hatt helt forskjellige perspektiver, og at disse perspektivene er fullt ut gyldige (Barton & Levstik, 2004, s. 228). Det sagt, dagbok-entreèn fortalte oss faktisk direkte hva som var Karls motivasjon. Dermed behøvde man ikke speile våre egne følelser for å forstå at han var motivert av sitt syke barn, man kan bruke informasjonen dagbok-entreèn ga oss. Det var

også dette G3P3 gjorde da deltakeren konkluderte med å si at det er faktisk det Karl skrev han var motivert av.

Siden sekvensene med Karl var preget av spillfunksjonen action var det mye skyting involvert. En diskusjon som oppstod spontant i klasse 2 handlet om hvem som var de snille i krigen. G6P1 forklarte at England, Frankrike og Russland var allierte, mens G6P4 føyer til at de sloss mot Tyskland og Østerrike-Ungarn. Da jeg spurte deltakerne om hvilke av de involverte landene som hadde skylden føyer G7P3 til at Tyskland virket mest skyldige fordi de skjøt Emile. Etter å ha spilt som Karl mente G7P3 at Tyskland ikke virket så skyldige nå lenger. Det kan se ut til at for noen deltakere var skylden til krigens utbrudd knyttet til enkeltkarakterer, noe som var vanskelig å argumentere for. G8P2 føyer til at Tyskland fikk skylden etter krigen. Da jeg spurte hvordan deltakeren visste det var svaret at det hadde stått i den ene faktaboksen vi hadde diskutert. Etter å ha diskutert hvilke av landene som hadde skylden spurte jeg deltakerne om de tyske soldatene virket mer skyldige enn de andre:

*Lærer: Men virker de tyske soldatene mer skyldige enn de andre?*

*G8P2: Nei, egentlig ikke. Eller kanskje han der generalen, men ellers ikke. De gjør jo akkurat det samme alle.*

*Lærer: Ja (...) Tror dere de hatet hverandre?*

*Flere: Ja.*

*Flere: Nei.*

*Lærer: Rekk opp handen. Ja, eh, G9P3?*

*G9P3: Tror de hatet hverandre. De prøver jo å drepe hverandre. Men det var jo det de skulle og da (...) kanskje det var likt for alle.*

*Lærer: Ja, kanskje det. Andre? G9P2?*

*G9P2: Jeg tror ikke de tenkte så mye på det. De ville nok prøve å drepe hverandre, men mer fordi det var jobben deres, ikke for de hatet hverandre.*

*G7P3: Han der Emile og Karl kan hvert fall ikke hate hverandre. De er jo i slekt selv om de er på forskjellige sider.*

*G6P1: Ja, kanskje det var mange som hadde det slik*

Som vi ser ble faktaboksen brukt til å si noe om handlingsforløpet i spillet, men også hva soldatene kan ha følt om motstanderne. G9P3 mente de hatet hverandre fordi de prøvde å drepe, men var også inne på at forskjellige mennesker kan ha hatt forskjellige perspektiver på dette. G9P2 argumenterte for at soldatenes jobb var å drepe hverandre, men at de ikke hatet

hverandre. Til slutt forklarte G7P3 at dette ikke stemmer for Emile og Karl fordi de var i slekt. Situasjonen fungerte altså til å vise at forskjellige mennesker til alle tider kan ha hatt ulike perspektiver (Barton & Levstik, 2004, s. 211).

## Freddie

Det var heller ingen av gruppene som valgte å jobbe videre med karakteren Freddie. Derfor vil også dette avsnittet være kort. Fra analysen min har jeg trukket frem et eksempel jeg bruker for å illustrere hvilke typer diskusjoner som kan oppstå i plenum. I den ene episoden var Freddie med i slaget ved Somme. I klasse 1 oppstod en diskusjon omkring effekten av tankser i første verdenskrig. Denne diskusjonen oppsto som følge av et filmklipp hvor en tanks rullet forbi. Jeg spurte de innledningsvis om det var vanlig med tanks under første verdenskrig. G1P2 og G4P1 kom med innspill som viste at tanks nettopp hadde blitt oppfunnet. De fleste andre elevene var stille eller ga uttrykk for at de ikke visste. For å finne ut mer om tanks klikket G2P3 inn på en faktaboks som bekreftet hva G1P2 og G4P1 sa.

*Lærer: Tanks, de ble tatt i bruk for første gang under første verdenskrig. Hvordan tror dere vi hadde reagert om vi plutselig så en slik komme mot oss?*

*G1P2: I dag?*

*G4P1: Blitt redde (...) sprunget!*

*Lærer: Hvordan tror dere de reagerte da?*

*G5P1: De har sikkert trodd det var et monster eller noe slik. De hadde jo sikkert ikke peiling på hva det var for noe.*

*Lærer: Hehe, hvorfor tror du det?*

*G5P1: De var vel vant til hester, eh, de visste jo ikke så mye på den tiden*

*Lærer: Visste de ikke mye?*

*G5P1: Nei, ikke i forhold til i dag. Nå vet vi jo hva en tanks er.*

*Lærer: Ok. Dere kan faktisk diskutere dette i gruppene. Visste menneskene under første verdenskrig lite? Bruk noen minutter på gruppen. Bli enige om et svar.*

Som man ser har denne diskusjonen lite med Freddie og hans perspektiv. Diskusjonen brakte oss likevel inn på Barton og Levstiks "a sense of otherness" og "shared normalcy" (Barton & Levstik, 2004, s. 210). En ser her at G5P1 anerkjente at mennesker tidlig på 1900-tallet hadde et annet perspektiv enn nåtidens mennesker. Det kan også være riktig at antakelsen til G5P1

om at en tanks ville virket skremmende fordi man ikke hadde sett det før. Ved å påstå at menneskene på den tiden ikke visste like mye som vi gjør nå, er likevel et problem. Om man tolker det slik at mennesker i fortiden ikke visste så mye, står man i fare for å miste aspektet ved “shared normalcy” (Barton & Levstik, 2004, s. 210). Videre viste diskusjonen et gjentakende problem med historisk empati i klasseromsundervisning, nemlig presentisme (Wineburg, 2001, s. 12).

*Lærer: Hva ble dere enige om G4?*

*G4P3: Om de visste lite? De visste jo ikke lite på den tiden, eh altså, i forhold til nå visste de kanskje ikke de samme tingene, men på den tiden visste de kanskje mye.*

*Lærer: Ok, andre?*

*G5P2: Vi tror de var litt dumme. De hadde ikke sett en tanks før liksom.*

*G1P2: Ja, men det betyr ikke at de var dumme. De hadde bare ikke kommet så langt som vi har nå, men på den tiden visste de jo mye.*

*Lærer: Ok, så du mener de visste mye i forhold til tidsalderen?*

*G1P2: Ja, de visste så mye som var mulig.*

*Lærer: Ok, ja. Hvis vi tenker hundre år frem i tid da, hva tror dere folk vil tenke om vi som lever nå?*

*G4P1: De kommer sikkert til å tenke vi var dumme, eller ikke visste noe. Kanskje noen ting vil virke rart.*

*Lærer: Ok, som hva da?*

*G4P1: Vet ikke. Sikkert mye forskjellig.*

*Lærer: Noen som kan tenke seg til noen eksempler?*

*G1P4: Kanskje biler? Jeg synes i hvert fall gamle biler ser rare ut, men de gjorde jo ikke det på den tiden. Kanskje synes bilene vi bruker i dag ser rare ut.*

*G1P3: Kanskje de ikke kommer til å ha biler i fremtiden engang!*

*G1P2: Kanskje de flyr.*

Som G4P3 sa, visste ikke menneskene de samme tingene som vi vet i dag. G5P2 holdt derimot frem at menneskene var dumme fordi de ikke hadde sett en tanks før, mens G1P2 sitt svar poengterer at menneskene visste så mye som faktisk var mulig på den tiden. Uenigheten mellom deltakerne peker på at det var forskjeller i hvilken grad de anerkjente fortidens holdninger som gyldige. Det var med andre ord en brytning mellom “a sense of otherness” og “shared normalcy”. Videre ga faktaboksen muligheten til det som Barton og Levstik kaller

“contextualization of the present” (Barton & Levstik, 2004, s. 219). Spørsmålet om hva mennesker som kommer etter oss vil tenke om avtrykkene vi som lever nå sette, bidro til å muliggjøre at vi ser oss selv som et produkt av historisk tid. G4P1 mente det var mye som vil virke rart for etterkommere, mens G1P4 brukte biler som et eksempel.

Diskusjonen ovenfor hjelper ikke deltakerne direkte til å forstå Freddie's perspektiv, men er nødvendig for å ha muligheten til å gjøre det. Ved å kontekstualisere nåtiden vil man bedre forstå at både mennesker i fortiden og vi som lever i dag er produkt av vår tid. Under fremvisningen da deltakerne hadde jobbet mer med de ulike perspektivene kom dette til uttrykk i varierende grad. Noen av gruppene viste at hva karakterene gjorde var et produkt av sin tid, mens andre grupper hadde større innslag av presentisme hvor de nærmest avfeide handlingene som ren idioti. Dette kan nok tenkes å henge sammen med at å forstå at våre egne tanker er et produkt av historisk tid er som Wineburg poengterer, “an unnatural act” (Wineburg, 2001, s. 12).

## Emile

Til nå har de fleste eksemplene omhandlet det kognitive aspektet. Det var ikke slik at det kun var enten kognitive eller affektive aspekt som kunne knyttes til de forskjellige karakterene. Begge deler kom til uttrykk da vi spilte som alle karakterene. Emile var likevel den karakteren hvor det følelsesmessige kom sterkest til uttrykk. Dette var fordi han etter min mening også har den sterkeste historien og det var han som var hovedkarakteren i spillet. Dermed er de fleste eksemplene på det affektive aspekt knyttet til han.

En av de siste sekvensene i spillet var en fremstilling av Nivelles-offensiven mot slutten av krigen. Emile var med i front troppene som stormet fremover mens de ble kraftig beskyttet av tyske soldater. Etter en stund ble Emile truffet og action scenen går over til et filmklipp.

*Lærer: Hva føler Emile nå?*

*G1P2: Han er kjempesur.*

*G1P3: Han er lei seg.*

*G4P1: Han er sint fordi alle rundt han dør.*

Det ble ytret at Emile var sur, lei og sint fordi alle rundt ham døde. I filmklippet fremkom det tydelig at han hadde alle de følelsene, dermed var det en lett konklusjon for elevene å fremme. Det som derimot ikke var enkelt å konkludere med var om disse få ytringene var del av det

kognitive eller affektive aspekt. Det er her skillet mellom Barton og Levstiks kognitive og affektive modell er annerledes enn Endacott og Brooks. I delkapittel 2.3.4 oppsummerte jeg at Barton og Levstiks kognitive aspekt også innebar hva historiske mennesker følte og at vi kan si noe om dette ved å anerkjenne at fortidens mennesker er like, og at kanskje noen av følelsene kan overføres. Hos Endacott og Brooks plasseres derimot historiske menneskers følelser som en del av det affektive aspekt, selv om fremgangsmåten er den samme (Barton & Levstik, 2004, s. 205; Endacott & Brooks, 2013, s. 43). Da jeg kodet transkripsjonene brukte jeg som nevnt underkategorier fra Barton og Levstik til å meningskode ytringene, vil jeg plassere ytringene under det kognitive aspekt. Siden fremgangsmåten er lik, kan man også argumentere for at Endacott og Brooks sin plassering av historiske menneskers følelser er like rett. Det er i grunnen ikke så mye som skiller de. Slutningene man trekker angående hva historiske mennesker kan ha følt, blir trukket på bakgrunn av at det til en viss grad eksisterer noe grunnleggende likt mellom det å være mennesker.

Et annet alternativ var å tolke utsagnene som at det kognitive og affektive aspekt virker i lag. Man bruker kognitive egenskaper til å observere at personene rundt Emile dør og at dette påvirker han og så bruker man affektive egenskaper til å forsøke å gjenkjenne disse følelsene hos oss selv. Dette minner igjen om Endacotts fokus på seg selv og fokus på andre (Endacott, 2010, s. 11). Barton og Levstiks teori om det affektive aspekt handler mer om hva vi selv føler om det som skjedde og, hvordan vi anerkjenner at fortidens mennesker hadde følelser. Endacott og Brooks teori går mer ut på å forsøke å undersøke hva dette menneske faktisk kan ha følt. Eventuelt kan man si som Foster at man kun kan anerkjenne at fortidens mennesker hadde følelser, og at historisk empati ikke handler om å finne ut hva disse følelsene var, fordi det er umulig. Foster slo som nevnt fast: “at its core, historical inquiry remains a primarily cognitive, not an affective act, and one that is chiefly dependant upon knowledge, not feeling or imagination” (Foster, 2001, s. 170).

Andre eksempler fungerer bedre for å vise hva deltakerne selv føler i forhold til karakterene. Dette vises spesielt i en action scene på slutten av sekvensen “Chemin des Dames”. I denne situasjonen forsøkte en general å presse de franske troppene til å angripe en bevoktet festning, og i “ødemarken” mellom festningen og soldatene var det et hav med kuler som ble avfyrt fra tyske mitraljøser. Alle soldatene som sprang ut i ødemarken døde, det samme gjaldt de som var i Emiles tropp. Spilletts narrativ er deterministisk, derfor var spilleren som spiller nødt til å slå generalen for å stoppe angrepet. Dette var derimot ikke innlysende for den som spilte, derfor benyttet jeg muligheten til å spørre deltakerne hva G1P2 i klasse 1 og G611P1 i klasse 2 skulle gjøre.

I begge klassene var det et skyhøyt engasjement og de nærmest skrek hva spilleren burde gjøre.

*Lærer: Hva skal G1P2 gjøre nå?*

*G5P4: Drepe generalen!*

*Flere: Slå han! Slå han! Slå han! (Flere skriker og er tydelig engasjert)*

*Lærer: Ja, hva blir det til G1P2? (G1P2 ser ikke ut til å finne ut hva man må trykke på)*

*Flere: Slå han! Slå han! (Det tar helt av i klasserommet, både fordi de ønsker å stoppe generalen fra å sende soldater ut til den sikre død, men også fordi G1P2 ikke klarer å finne ut hvilken knapp som må trykkes på)*

*G1P1: Bare trykk på alle knappene!*

*G4P1: Trykk firkant!*

Det affektive aspekt ved historisk empati som ble uttrykket her var “caring for”. Engasjementet i begge klassene tolket jeg som om de ønsket å gripe inn og endre historien, slik at det endte bra for Emile, og at han ikke døde. En vesentlig forskjell fra å lese historie og spille historie vises også her. Siden narrativet ble fortalt gjennom spill-form kunne man faktisk påvirke hva som skjedde. Selv om narrativet var deterministisk, måtte spilleren fortsatt eksekvere handlingen. Siden nesten alle deltakerne skrek at spilleren måtte slå generalen for å redde Emile, var dette det tydeligste eksempelet på Barton og Levstiks “caring for” (Barton & Levstik, 2004, s. 234-235). Deltakerne brydde seg helt klart om Emile og de hadde negative holdninger til generalen som har sendt flertallige menn ut til den sikre død. For å forhindre at Emile dør, skulle de ønske å “gripe inn”.

Senere i sekvensen rettfærdiggjorde flere av elevene at Emile slo (og drepte) generalen. Etter spillerne i begge klassene slo generalen, ble det vist et filmklipp som fortalte oss at generalen døde og at Emile ble satt i fengsel, anklaget for mytteri. Hvordan deltakerne responderte på urettferdighet kan knyttes til Barton og Levstiks “caring that”. Dette begrepet handler om våre moralske og etiske standpunkter om fortidens begivenheter. “Caring that” fokuserer mer på hva som er rett og galt, ikke hva som har hendt eller hvorfor det hendte. Da jeg spurte deltakerne om det var riktig å utføre et mytteri fikk jeg mange varierte svar:

G5P4 mente generalen “pushet” soldatene ut og mente det var helt riktig å ta livet av generalen. G2P3 mente at å sende soldatene ut i den situasjonen var omtrent det samme som å be dem ta selvmord. I klasse 2 sammenlignet også andre deltakere situasjonen soldatene stod



ovenfor med selvmord. En faktaboks fortalte om mytteri og hva det innebar, dermed oppsto følgende diskusjon:

*Lærer: Hva er mytteri?*

*G9P3: Det er sånn du svikter laget liksom.*

*Lærer: Ja, på en måte. Andre tanker?*

*G8P2: Du nekter å følge ordre.*

*Lærer: Ja, det er når flere nekter å følge ordre. Slik som vi så i episoden nå. Hvorfor blir Emile satt i fengsel da?*

*G8P2: Fordi han var med på mytteri og drepte generalen.*

*Lærer: Var det rettferdig at han ble satt i fengsel da?*

*Flere: Nei!*

*Lærer: Hvorfor ikke? Han brøt jo "loven"?*

*G8P2: Ja, men samme det. Han prøvde jo bare å redde de andre fra å dø. Han generalen burde jo vært satt i fengsel slik som han holdt på.*

*G6P1: Ja, det han gjorde var helt riktig. Han reddet mange og var bare snill. Han prøvde ikke å drepe han heller, bare slå han i svime.*

*Lærer: Å?*

*G6P1: Ja, det sa jo det nettopp i den filmen!*

Vi kan se i ytringene knyttet til situasjonen ovenfor at deltakerne klarte å kontekstualisere fortiden. De forstod hvorfor Emile ble dømt og påpekte at dette var fordi han hadde brutt loven om mytteri. Selv om elevene brukte kognisjon til å forstå hvorfor Emile ble dømt, mente de fortsatt det var urettferdig. Deltakerne gjorde en etisk vurdering og kom frem til at det var etisk riktig å utføre mytteriet. Grunnen til deltakerne mente det var riktig å utføre mytteriet tolker jeg som et uttrykk for "caring that" (Barton & Levstik, 234-235). De brydde seg om Emile og ville heller ofre generalen:

*G1P3: Ja, det var jo litt enten oss eller han general fyren.*

*G2P3: Ja, men han (generalen) drepte de jo så vi måtte gjøre det!*

*G7P3: Vi måtte gjøre det for å redde oss selv og alle vennene til våre.*

Det virket som om elevene brydde seg om Emile og det som hendte med han. Et interessant funn var at mange omtalte Emile som “oss”, “vi” og “jeg”. Dette kan vitne om at elevene ble oppslukt eller “immersed” i spillet. Salvati og Bullinger har definert dette som: “the sensation of being surrounded by a completely other reality, as different as water is from air that takes over all of our attention, or whole perceptual apparatus” (Salvati & Bullinger, 2013, s. 156). Slik fungerte spillopplevelsen til å få noen av deltakerne til å føle de var karakteren. Det som var overraskende var at dette ikke bare gjaldt den som faktisk spilte, men også en del av de som observerte.

Bruken av de personlige pronomenene ser ut til å kun gjelde karakteren Emile. Disse ble ikke benyttet ved noen av de andre karakterene. Det var heller ikke slik at alle deltakerne benyttet seg av disse pronomenene når de omtalte Emile. Deltakerne vekslet mellom å bruke personlige pronomen og “han” eller “Emile”. Li, Liao og Khoo har publisert en studie kalt “Player-Avatar Identification”. Denne studien tar ikke utgangspunkt i historiske spill, men sier noe om hvordan spillere identifiserer seg med karakterer. Her fant de at spillere som er veldig engasjert med en karakter kan utvikle emosjoner og lettere forstå karakterenes følelser (Li, Liao & Khoo, 2012, s. 260-262). En annen studie av Van Looy, Courtois og De Vocht viser lignende funn. Her fremmes det at identifisering med karakterer kan promotere motivasjon og empati (Van Looy, Courtois & De Vocht, 2010, s. 130-134). Dette er interessante funn og bruken av pronomenene i omtalen av karakterene kan vitne om at det er en form for identifikasjon i denne kasusstudien også. Spørsmålet er likevel om dette er ensidig positivt og om det er sympati, og ikke empati som utvikles om en identifiserer seg med en historisk karakter. Forskere som Barton og Levstik har også advart mot identifikasjon når det kommer til historisk empati (Barton & Levstik, 2004, s. 208).

Rughinis og Matei mener derimot det kan være en fordel med bruk av spill og at denne oppsluktheten kan bidra til å skape empati mellom spillerne og soldatene, og andre deltakere i krigen (Rughinis & Matei, 2015, s. 636). De fokuserer likevel på at det er empati som skapes, ikke sympati. Jeg mener heller ikke at deltakerne i denne studien identifiserer seg med karakteren Emile. Det er etter mitt syn større sannsynlighet for at bruken av de personlige pronomenene skjer i “kampens hete”. Dette vises også gjennom det resterende undervisningsopplegget, hvor de personlige pronomenene kuttes. Deltakerne uttrykker dermed “caring for”, ved at de i noen tilfeller ønsker å hjelpe karakteren, men at de også er i stand til å ta avstand og analysere hvorfor noe skjer. At noen av deltakerne muligens identifiserer seg med Emile er likevel vanskelig å utelukke.

Den siste sekvensen i spillet var “Maizy”. Her var det ikke noen form for spilling annet enn at man var nødt til å føre Emile over mot et henrettelsessted. Det ble lest en monolog mens han bevegde seg, i tillegg ble det spilt melankolsk musikk. Monologen symboliserte stemmen til Emile i et brev han sendte datteren sin Marie. Her uttrykte han hva han selv følte og at han ikke hadde noen anger fordi han sloss for å gjøre fedrelandet sitt stolt. Han fortalte også at han ikke mente å ta livet av generalen, men at han nå måtte ta sin straff. Underveis i sekvensen da spillerne i de to klassene bevegde Emile bortover mot henrettelsesstedet begynte en del å forstå hva som ville hende.

*G9P3: Skal de skyte han nå? (Dette er før vi begynner å bevege Emile mot henrettelsesstedet)*

*G10P2: Det høres nesten slik ut på lyden.*

*G10P3: Han har hvertfall på seg slike håndjern for føtter (fotlenker).*

*G8P3: Han ser ikke glad ut.*

*G8P2: Om vi skal bli drept?*

*G10P2: De skal ta oss i sånn giljotine.*

*G7P1: Hvorfor var han i fengsel?*

*G6P1: Fordi vi drepte generalen!*

Det var vanskelig å beskrive stemningen i klasserommet, men det var flere elever som uttrykte tristhet og sinne over det de trodde skulle skje. Jeg forsøkte å transkribere alle muntlige ytringer som kom under denne action scenen, men transkripsjonene ga et dårlig bilde av hvordan stemningen i klasserommet var:

*G10P1: Trist.*

*G9P1: Hæ? Ble han funnet skyldig?*

*G8P3: Men der er jo kompisen! (Emile går forbi Freddie)*

*G10P1: Respekt (De franske soldatene hilser Emile).*

*G6P1: Om han blir drept?*

*G10P2: Ikke “spoil” noe!*

*G9P3: Der er bikkja.*

*G9P2: Jeg begynner snart å grine, jeg gidder ikke se på det.*

*G8P3: Kan ikke Karl redde meg? (G8P3 spiller).*

*G6P1: Trist.*

*G10P2: Hvorfor forsvinner de? (Vennene til Emile vises, men forsvinner gradvis. De er altså ikke tilstede, men symboliserer trolig at han tenker på de. De siste han går forbi er datteren Marie og Victor som er barnebarnet).*

*G8P2: Skal jeg henge oss? (Tydelig opprørt når en stolpe som Emile skal bindes til vises).*

*G8P3: Skal de henge meg?*

*G9P2: For et trist dritt spill, nå gidder jeg ikke se mer!*

*G8P3: Døde jeg nå? (Noen slår i bordet).*

I den andre klassen var det mange lignende reaksjoner. Flere ytret at dette var trist, blant annet G1P3, G4P1 og G2P3. G5P4 mente at Emile bare var en “god mann” og at det var veldig ufortjent at han ble henrettet. Da jeg nevnte at det var strenge straffer på den tiden for dem som ikke fulgte ordre ble dette avfeid med en gang. Ikke fordi det var ukorrekt, men fordi det var urettferdig. Dette viste igjen at det kognitive og det affektive aspekt ikke er eksklusive, men kan interagere. I dette tilfellet derimot, overkjørte det affektive det kognitive. Dette er en utfordring om deltakernes følelser for karakteren gjør at de ikke klarer å forstå hvorfor Emile blir henrettet. Også Endacott poengterer at når man blir emosjonelt engasjert med en historisk person, er det vanskeligere å forstå fortiden (Endacott, 2014, s. 11).

Deltakerne var ikke interessert i å kontekstualisere fortiden for å se hvorfor Emile ble henrettet, de brydde seg om at han ble henrettet. Action scenen fremmet reaksjoner som Barton og Levstiks har beskrevet som “caring about”, “caring that” og “caring for” (Barton & Levstik, 2004, s. 228-240). Elevene brydde seg om skjebnen til en deltaker i første verdenskrig. De brydde seg om den spesifikke hendelsen, at Emile ble henrettet, og gjorde en etisk vurdering av hendelsen som urettferdig. De brydde seg også om karakteren Emile. Dette vises gjennom hvordan de forsøkte å kjempe i mot det uunngåelige faktum at Emile bevegtes mot henrettelsesstedet. De affektive responsene som uttrykte tristhet og sinne viste at de ønsket å gripe inn, men også at det var en viss maktesløshet fordi de ikke kunne overstyre spillet.

### 4.1.2: Oppsummering

For å kunne svare på forskningsspørsmål 1 og 2 om hvordan spillfunksjonene ble benyttet for å uttrykke empati med karakterene, og hvordan empati uttrykkes underveis, har jeg vist til ulike utdrag som eksemplifiserer hvordan dette foregikk i begge klassene.

Det affektive aspekt ble uttrykt underveis i hele spillet og var det som kom klarest til uttrykk gjennom spillingen i plenum. Det som må nevnes er at de affektive responsene ofte

kom til uttrykk hvor det var lite lærerstyring, altså da deltakerne bare spilte. Dette kan sammenlignes med funnene til Boltz. Boltz skrev: "...affective connection utterances generally arose unprompted during game play." (Boltz, 2017, s. 10). De affektive utsagnene ser dermed ut til å være spontane, i motsetning til de kognitive utsagnene som i denne studien oftest ble uttrykket da lærer stilte spørsmål. Bruken av de personlige pronomene i omtalen av karakteren Emile kan peke på at det oppstår en form for identifikasjon. Denne omtalen ser ut til å øke etterhvert som deltakerne blir bedre kjent med Emile, men er kun tilstede underveis i spillingen.

Det kan virke som at flere av deltakerne blir oppslukt i handlingen og at de definitivt bryr seg om karakterene. Det som var overraskende var at dette ikke bare gjaldt de som faktisk spilte, men også de som observerte spillingen. Dette kan minne om filmvisning og at selv om det kun er en som spiller om gangen, er de fleste andre engasjert og involvert i spillingen. Denne oppsluktheten er som Rughinis og Matei spådde, med på å skape empati med karakterene (Rughinis & Matei, 2015, s. 636). Det er først og fremst gjennom action scenene og filmklipp det affektive aspekt kommer til uttrykk. Her uttrykkes empati i form av Barton og Levstiks "caring that", "caring about" og "caring for" (Barton & Levstik, 2004, s. 228-240). Lignende funn kan vises hos Boltz. Her viser Boltz også til spilldesigner Raph Koster som mener: "the largest possibility for emotional engagement" and "the peak emotional moments we remember in games" are provided by cut scenes." (Koster, gjengitt i Boltz, 2017, s. 14). Dette stemmer også innenfor rammen av min studie. Dette henger etter min mening sammen med at det er gjennom action scenene og i filmklippene man ser hva som skjer med karakteren og faktisk føler noe om det som skjer. Faktaboks, artefakter og dagbøker har ikke samme effekt på det affektive aspekt, men blir aktualisert gjennom det kognitive aspekt.

Faktaboks, artefakter og dagbøker fremstår som gode hjelpemidler til å kontekstualisere fortiden. For at elevene senere skal kunne si noe om de ulike perspektivene er det nødvendig at de klarer å kontekstualisere fortiden (Barton & Levstik, 2004, s. 209). Faktaboksene gir informasjon som deltakerne er i stand til å bruke for å si noe om den vide og den smale konteksten. Artefaktene som plukkes opp underveis i spillet dreier seg oftere om informasjon som deltakerne knytter til den smale konteksten og den individuelle konteksten, spesielt i forhold til karakteren Anna. Dagbøkene ble benyttet i begrenset grad underveis i spillet. Dette kan forklares med at det er tidkrevende å bruke spill i undervisningen, og det faktum at man må gå ut av episoden for å benytte seg av dagbøkene hemmer spillopplevelsen og fremdriften i undervisningen. I de tilfellene dagbøker ble benyttet underveis i undervisningen, ble informasjonen brukt til å fremme et argument om den individuelle konteksten. Som vi skal se

senere ble dagbøkene oftere brukt da deltakerne arbeidet med å komme med slutninger basert på de bevisene som man blir presentert i spillet. Gjennom alle spillfunksjonene er det mulig å finne eksempler på at Barton og Levstiks “a sense of otherness”, “shared normalcy”, “multiplicity of historical perspectives” og “contextualization of the present” uttrykkes (Barton & Levstik, 2004, s. 206-226). Det er likevel begrenset i hvilken grad disse underkategoriene opptrer underveis i plenumsspillingen.

Jeg mener det er to grunner til dette: Den første grunnen henger sammen med at det er tidlig i undervisningsopplegget. Deltakerne har enda ikke blitt kjent med karakterene og det er vanskelig å uttrykke historisk empati før man har gjennomført et etterarbeid. Den andre grunnen er knyttet til fremdriften i undervisningsopplegget. Det er tidkrevende å bruke spill og dette kan være en svakhet ved spill som undervisningsmedium (Skaug, Staaby, & Husøy, 2017, s. 20). Hvis det hadde blitt lagt opp til å diskutere hvert moment i spillet utfyllende, ville man ikke hatt muligheten til å spille mer enn to-tre sekvenser. For at deltakerne på et senere punkt skulle være i stand til å komme med konklusjoner om hva de ulike karakterene tenkte og følte var det nødvendig å få overblikk over hele historien. Dermed er innspillene som kommer, til en viss grad preget av gjetning og ikke gjennomarbeidede slutninger.

De ulike spillfunksjonene opererer sammen i noe av argumentasjonen til deltakerne. Ved flere tilfeller henviser deltakerne til scener, filmklipp, faktabokser og artefakter som har blitt undersøkt tidligere for å komme med en slutning. I flere tilfeller blir likevel informasjon som er gitt i spillet oversett og ikke brukt. Dette kan henge i sammen med at argumentasjonen skjer her og nå, og at det derfor er lite betenkningstid.

Som undervisningsform fungerte spillingen i plenum overraskende effektivt. Før jeg startet undervisningsopplegget var jeg redd for at det kun var den som spilte spilte som ville bli engasjert. Den frykten viste seg å være unødvendig. Det var et høyt engasjement i timene, og det var mange av deltakerne som bidro i diskusjoner og kom med kommentarer underveis. Noe av fordelen med å spille i plenum og at undervisningen er lærerstyrt er at spillfunksjonene blir brukt. Roth rapporterte om at spillfunksjonene, forutenom action scener og filmklipp, ikke ble brukt da spillerne spilte individuelt (Roth, 2018, s 110). Dette er enklere å sørge for når det spilles i plenum fordi man da kun har et spill å konsentrere seg om, og læreren kan ha en viss kontroll over hvilke spillfunksjoner som benyttes.

Etterhvert som deltakerne ble bedre kjent med karakterene økte deres interesse av å finne ut mer om de spesifikke menneskene. I starten ble undervisningen preget av å være til dels overfladisk og å gå lite i dybden. En del av aspektene ble heller ikke knyttet konkret opp mot karakterene, men kontekstualiserte tiden man undersøkte. Det vises også at når det

kognitive og affektive aspekt virker i lag, har deltakerne vanskeligere for å ta avstand og å forstå hvorfor noe skjer. Dette kan anvendes som et argument for at historisk empati er en prosess som krever tid og etterarbeid (Endacott, 2014, s. 30). Dette etterarbeidet er tema for neste delkapittel.

## 4.2: Gruppearbeid

Da gruppearbeidet startet ga det meg muligheten til å gå rundt å observere, samt kommunisere med deltakerne om hvordan de arbeidet. Gruppene de arbeidet i var de samme gruppene som satt sammen da Valiant Hearts ble spilt. Målet med gruppearbeidet var at deltakerne skulle bevege seg fra gjetning til å kunne produsere veloverveide slutninger, basert på informasjonen de hadde tilgjengelig. Som McCall skriver bør et opplegg knyttet til videospill inneholde noe annet enn bare selve spillingen (McCall, 2011, s. 92-94). Jeg publiserte selve oppgaven (Vedlegg 2) og kilder knyttet til spillet, men også kilder som sa noe om den vide og den smale konteksten. Deltakerne hadde tilgang til alle faktabokser, artefakter, filmklipp og dagbøker gjennom skjermbilder jeg publiserte. Dette viste det å være unødvendig da elevene allerede hadde funnet youtube-videoer som behandlet de ulike spillfunksjonene separat (Youtube, 2019).

De to forskningsspørsmålene danner også fokuset for observasjonen ved gruppearbeidet. Forskningsspørsmål 2 var vanskelig å besvare gjennom observasjon av gruppearbeidet. Det affektive aspekt kom likevel til uttrykk da elevene skulle velge hvilken karakter de ønsket å ta utgangspunkt i da de skulle svare på oppgaven.

Som nevnt i forrige kapittel valgte alle gruppene enten Anna eller Emile. Seks grupper valgte å fokusere på Anna, mens fem grupper valgte å fokusere på Emile. Ingen av gruppene valgte å fokusere på Freddie eller Karl. Da jeg spurte gruppene hvorfor de hadde valgt deres respektive karakterer svarte gruppene ganske forskjellig.

Alle gruppene utviste en form for “caring about” siden de valgte en karakter over de andre. Dette valget av karakter viste at de synes noen av karakterene var mer interessante enn de andre (Baron & Levstik, 2004, s. 230). Det er likevel forskjell i begrunnelsen gruppene kommer med. G1 og G2 valgte Anna på bakgrunn av at hun var jente og at de er jenter selv. Som G2P3 sier:

*“Hvorfor valgte vi Anna? Først og fremst fordi hun var jente og vi er jenter”.*

Selv om ikke de andre gruppene brukte samme argumentasjon angående valg av karakter, har alle gruppene med overvekt av jenter valgt Anna, mens alle gruppene med overvekt av gutter har valgt Emile. Det er vanskelig å peke på noe konkret ved dette valget annet enn G1 og G2 sine uttalelser hvor de sier rett ut at de har valgt karakterene på bakgrunn av at karakteren har samme kjønn. De andre gruppene uttalte seg ikke om hvilket kjønn karakteren har, men brukte adjektiv som “interessant”, “kul” “god” og så videre for å forklare sitt valg. I neste delkapittel vil valget av karakter diskuteres mer utdypende.

Det var utfordrende å oppdage det affektive aspekt i mine observasjonsnotater. Dette var fordi deltakerne var opptatt av å løse oppgavene. Noen av gruppene og gruppe medlemmene uttrykte stor interesse av å finne ut mer om karakterene. Andre grupper begynte derimot å bli lei av å arbeide med spillet. G3, G4 og G10 uttrykker at de synes det var gøy å spille “men dette var bare kjedelig”. Det var også varierende i hvilken grad de forskjellige gruppe medlemmene engasjerte seg i arbeidet. Jeg observerte hele tiden grupper hvor for eksempel to deltakere arbeidet og virket interesserte, mens de to andre deltakerne var uinteresserte eller holdt på med andre ting. Dette var også noe jeg forventet på forhånd. Det er vanskelig å gi en pekepinn på hvor mange eller hvilken prosent som virket interessert i å finne ut mer om karakterene eller syntes arbeidet generelt var interessant.

At det affektive aspekt ikke uttrykkes i samme grad under gruppearbeidet som ved selve spillingen i plenum kan ha en sammenheng med at deltakerne har en avstand til karakterene. Under spillingen så deltakerne hendelsene mens de skjedde, mens under gruppearbeidet arbeidet de med hvorfor og hvordan det skjedde. Gruppearbeidet har dermed et kognitivt fokus. Det er ikke kategoriene som er observerbare, men hvordan deltakerne arbeider og forstår seg på kilder og kildebruk.

Det mest interessante med gruppearbeidet var å observere hvilke kilder og spillfunksjoner deltakerne benyttet for å fremme argumenter og slutninger angående oppgaven de var gitt. Dette dreier seg altså mer om forskningsspørsmål 1 enn forskningsspørsmål 2. Som nevnt innledningsvis publiserte jeg en rekke kilder som omhandlet første verdenskrig i et vidt perspektiv og kilder som ga mer spesifikk informasjon om ulike roller under første verdenskrig (Vedlegg 2). Disse kildene var det få av gruppene som benyttet. De eneste gruppene som benyttet de supplerende kildene var G4 og G8. Det at nesten alle gruppene kun tar utgangspunkt i kildene eller informasjonen som blir gitt i spillet fører til at deltakerne ikke får utøvd den type kildekritikk som mange historikere mener må til. Lee og Ashby, samt Yeager og Foster fokuserer omfattende på at det er nødvendig å vurdere flertallige kilder opp mot en annen for å kunne ta et historisk perspektiv (Lee & Ashby, 2001; Yeager & Foster, 2001). Endacott og



Brooks legger også vekt på denne nødvendigheten (Endacott & Brooks, 2013). Når Endacott og Brooks presenterer sin modell for å fremme historisk empati legger de vekt på primært og sekundært kildemateriale. “An investigation phase in which students study primary and secondary source material in depth to develop a deeper understanding of historical context, historical perspective and related affective considerations” (Endacott & Brooks, 2013, s. 46). Fokuset på et multiplum av kilder vektlegges også hos nesten samtlige som har skrevet om historisk empati. Dermed må en stille spørsmål om hvordan spillets kilder benyttes til arbeidet med historisk empati.

I delkapittel 1.5.2 beskrev jeg Valiant Hearts som en historisk kilde. Valiant Hearts er bygd opp av både primær og sekundærkilder, men spillet som helhet gir ikke innblikk i andre kilder enn kildene spilldesignerne har valgt ut. Kildekritikk som vektlegges sterkt av mange forskere på området historisk empati er derfor fraværende. Dette kan ses på som en svakhet med undervisningsopplegget og bruken av spillet.

Eventuelt kan det snus på hodet og fungere som en bevisstgjøring. Siden historiske spill er noe mange elever møter i dagliglivet og kommer til å møte senere, kan en bevisstgjøring om hva slags kilde et historisk spill egentlig er, være nyttig. Da jeg gikk rundt i klasserommene og observerte, diskuterte jeg dette med alle gruppene. Først spurte jeg hvilke kilder eller spillfunksjoner de benyttet når de skulle svare på oppgavene. G1, G2, G7, G8 og G11 benyttet youtube-klipp som viste de ulike spillfunksjonene. Disse gruppene brukte altså spillfunksjonene faktaboks, artefakter, dagbøker og filmklipp som bevis og kilder. Jeg spurte gruppene hva slags kilde dette kunne betegnes som. G1P3 mente disse kildene måtte være riktige siden vi brukte de i skolen. G1P2 utdypet og sa:

*“Det trenger ikke være at kildene er riktige, men det blir for mye om vi liksom skal ta med alle kildene i verden også.”*

G1P2 er altså bevisst at kildene som spillet tilbyr bare er et sett av kilder. Det blir også poengtert at det blir for omfattende om man skal ta med “alle kildene i verden”. Dette er selvsagt en overdrivelse, men gir samtidig et bilde på at G1P2 synes arbeidsmengden som kreves om en må ta med et multiplum av kilder, er for stor.

G2 diskuterer spørsmålet jeg stiller dem i lag i gruppen. De mener at siden karakterene er fiktive, holder det å bruke kildene som er i spillet. Det blir uttalt at det er vanskelig å blande det som er “ekte” med karakterene som er i tegneserieform. Dette er også grunnen til de kun

konsentrerer seg om informasjonen som er gitt i spillet, og ikke de supplerende kildene jeg publiserte.

G7 sier de bruker alle spillfunksjonene i spillet, men at det som hendte i action scenene ser de ikke på nytt fordi de husker hva som skjedde. En lignende argumentasjon finner man hos G8 og G11. G8 benytter seg også av kildene jeg publiserte. Denne gruppen er altså den eneste som kombinerer både informasjonen som er gitt av spillet og de supplerende kildene. I en ideell skolehverdag hadde alle gruppene hatt kapasitet til å bruke alle disse kildene, men slik er det altså ikke.

De resterende gruppene tar for det meste utgangspunkt i spillfunksjonene action og filmklipp. Det vil si at de bruker selve hendelsesforløpet til å svare på oppgavene. G4 mener de husker det som hendte og derfor ikke trenger å bruke faktaboks, artefakter eller dagbøker. G3 forsøker selv å sette seg inn i karakterens posisjon. Denne strategien minner dermed mer om Endacotts fokus på seg selv, hvor ens eget perspektiv blir brukt til å speile hva den historiske karakteren tenker og føler (Endacott, 2010, s. 12). Det samme gjelder G6, G9 og G10. Dette fører til at jeg må presse dem til å finne konkrete bevis i noen av de andre spillfunksjonene. De forstår hvorfor de må gjøre det, men som G9P2 sier: "Det er så stress". Dette viser bare hva alle som har undervist på ungdomstrinnet allerede vet, elever har ulike forutsetninger og motivasjon for å gjøre skolearbeid. Spillingen i plenum viste at det affektive aspekt var knyttet til spillfunksjonene action og filmklipp. Det oppstår en utfordring om deltakerne kun fokuserer på disse spillfunksjonene, og det kognitive aspektet vil da være vanskelig å aktivere.

Det fremstår som at noen av deltakerne slet med å forstå hvorfor de behøvde å finne bevis for å kunne si noe om karakterene. Derfor brukte jeg mye tid på å bevisstgjøre noen av dem på hvorfor det var nødvendig. Gruppearbeidet fungerte med andre ord både som en bevisstgjøring av hvilke kilder som er i spill, men også en bevisstgjøring i form av hvorfor man må bruke kilder i historiefaget og i annen praksis.

### 4.2.1: Oppsummering

Det var utfordrende å observere hvordan historisk empati ble uttrykt underveis i gruppearbeidet. Dette kan ha flere årsaker. En årsak kan være at deltakerne under gruppearbeidet holdt en avstand til karakterene i motsetning til da de spilte. Denne avstanden kan også være nødvendig for å unngå at man blir for preget av umiddelbare reaksjoner på hendelsesforløpet. Under spillingen overkjørte det affektive i noen tilfeller det kognitive, dette

skjer ikke på samme måte når deltakerne har fått avstand fra handlingene. En annen grunn omhandler lengden på gruppearbeidet. På skolen hadde deltakerne kun tre timer disponibelt til å arbeide med oppgaven. Dette førte til at mye av arbeidet ble gjort hjemme, hvor det rent praktisk ikke var mulig for min del å observere. En tredje grunn er at det var i selve fremvisningen deltakerne skulle uttrykke historisk empati, mens gruppearbeidet var nyttig å observere for å kunne se hvordan deltakerne angrep problemstillingen.

Det som vises gjennom observasjonsnotatene er likevel at det affektive aspekt kommer til uttrykk da deltakerne skulle velge karakter. Deltakerne har forskjellige argumenter for hvorfor de ønsker å jobbe med forskjellige karakterer. Dette i seg selv er et uttrykk for Barton og Levstiks “caring about” (Barton & Levstik, 2004, s. 229). Noen av karakterene er mer interessante for deltakerne enn andre. Det varierer hvilke karakterer deltakerne synes er mest interessante, men gjennom gruppenes valg vises det at seks grupper synes Anna var mest interessant, mens fem grupper synes Emile var mest interessant. Det kan tenkes at det er en sammenheng med at det er Anna og Emile man spiller mest som i *Valiant Hearts*. Det er også deltakere som gir uttrykk for at det er disse karakterene de kjenner best.

Ingen av de kognitive kategoriene sees direkte i observasjonsnotatet. Dermed er gruppearbeidet lite til hjelp for å besvare forskningsspørsmål 2. Dette fordi det er i selve fremvisningsfasen deltakerne skal vise sine slutninger. Disse vil derfor bli belyst i neste delkapittel. Det som derimot kan sees er hvordan deltakerne arbeider for å kunne komme til disse slutningene. Dette vises gjennom hvordan de arbeider med kildene som spillet tilbyr, og hvordan to grupper benytter seg av supplerende kilder som er blitt gjort tilgjengelige for dem.

Det fremgår av beskrivelsen at fire grupper tar i bruk historisk fakta, artefakter, dagbøker og filmklipp for å argumentere for sine påstander. Kun en gruppe tar i bruk alle spillfunksjonene, i tillegg til de supplerende kildene. En gruppe benytter seg kun av ekstra kildene, mens fem grupper må presses til å benytte spillfunksjoner for å kunne svare på oppgaven. Selv om jeg observerte at fem grupper ikke brukte spillfunksjoner under gruppearbeidet, fremgår det av neste delkapittel at alle gruppene har benyttet spillfunksjoner i sin argumentasjon, dog i varierende grad.

Gruppearbeidet gir innblikk i prosesser ved historisk empati, men også prosesser som omfatter historiefaget som helhet. Det fremgår at kildekritikk og bevisstgjøring rundt kildebruk er noe som i dette tilfellet burde vært brukt mer tid på, enten i forkant av undervisningen eller i undervisningen som helhet. Spillet og undervisningsopplegget fungerer dermed i lag for å øke bevisstgjøringen av nødvendigheten med å være kritisk til kilden og det å faktisk benytte kilder i det hele tatt. I utgangspunktet var dette et funn jeg ikke hadde forventet å finne, men det var

et interessant aspekt ved hvordan historisk empati, og også historiefaget som helhet, kan fungere som en prosess.

Selv om dette undervisningsopplegget ikke har et ekstensivt fokus på bruk av flertallige kilder og kildekritikk, oppstår det en bevisstgjøring av kildebruk. I neste delkapittel vil jeg diskutere hvilke slutninger deltakerne kommer med og hvordan kildene og spillfunksjonene brukes som argumentasjon.

### 4.3: Fremvisning

I Endacotts “Negotiating the process of historical empathy” konkluderte han med at historisk empati fremstår som en evigvarende prosess, men at empatien som kommer til uttrykk under fremvisningsfasen gir et øyeblikksbilde av nåværende empatisk forståelse (Endacott, 2014, s. 30). Undervisningsopplegget i denne masteroppgaven gir samme funn. Under spillingen i plenum er deltakerne usikre og en del av innspillene bærer preg av både gjetning og refleksjon. Da deltakerne arbeidet i grupper diskuterte de sammen og ble bedt om å komme med svar på de ulike spørsmålene for å fremvise historisk empati. Hvordan denne empatien ble fremvist vil bli beskrevet i de kommende delkapitlene.

Opgaven deltakerne fikk utdelt inneholdt 8 spørsmål (Vedlegg 2). Noen av disse spørsmålene var det naturlig å slå sammen. Siden mange av gruppene har slått sammen spørsmålene, har jeg delt inn delkapitlene etter oppgavens temaer. Fremvisningsfasen er analysert ved hjelp av de to hovedkategoriene, kognitivt og affektivt aspekt. Deltakerne refererer ikke alltid til hvilke spillfunksjoner de bygger argumentasjonen sin på, men bruker powerpoint med bilder av ulike spillfunksjoner. Dermed er det mulig å koble spillfunksjonene til slutningene deltakerne kommer med. De tre hovedkategoriene er satt sammen også i dette delkapittelet.

Det er viktig å poengtere at de forskjellige spørsmålene er laget for å hjelpe deltakerne til å gjenkjenne perspektiv og avdekke deltakernes følelser ovenfor karakterene/hendelsene. Hele undervisningsopplegget er designet for å legge til rette for historisk empati og resultatene må ses i lys av dette. Som påpekt tidligere er målet med oppgaven å drøfte hvordan historisk empati uttrykkes i en autentisk klasseromssituasjon. Undervisningsopplegget kunne like gjerne vært designet likt selv om man ikke forsket. Fokuset er ikke å undersøke hvordan historisk empati tilfeldigvis uttrykkes, men hvordan det uttrykkes når historisk empati er et eksplisitt mål.

### 4.3.1: Karaktervalg, periode og rolle

Det første spørsmålet deltakerne skulle diskutere var: *Hvilken karakter har dere valgt og hvorfor?* De ulike gruppene brukte forskjellige argumenter for hvorfor de valgte sine respektive karakterer. Selv om argumentasjonen var ulik, viser svarene at Barton og Levstiks *caring about* er fremtredende da deltakerne skulle velge karakter.

Fra analysen av fremføringene deltakerne holdt, fremstår tre hovedgrunner til valg av karakter. Disse hovedgrunnene kan kategoriseres som *kjønn*, *personlighet* og *tilknytning*. Kategorien *kjønn* brukes som hovedgrunn hos tre grupper. G7P2 forklarte:

*“Grunnen til vi valgte Anna var fordi hun var den vi fikk mest inntrykk av og så er hun jente. Så derfor ønsket vi å undersøke hvordan det var å være jente under krigen eller vi var interessert i det liksom.”*

Barton og Levstiks “caring about” handler om hvilke historiske hendelser og personer man personlig bryr seg mer om enn andre (Barton & Levstik, 2004, s. 230). Gruppe 7 har valgt Anna fordi de er interessert i å undersøke hvordan det var å være jente under krigen. Som påpekt tidligere valgte grupper hvor det var en overvekt av jenter karakteren Anna, mens grupper hvor det var en overvekt av gutter valgte Emile. G7P2 uttaler seg ikke direkte om at det er kjønnen til karakteren Anna som er avgjørende, men for å kunne undersøke hvordan det var å være jente under krigen, valgte de Anna. En annen gruppe er mer eksplisitt om hvordan kjønnen til karakteren er avgjørende for deres valg. Gruppe 2 valgte også Anna, og G2P3 forklarer valget på følgende måte:

*“Hvorfor valgte vi Anna? Først og fremst fordi hun var jente og vi er jenter”*

Gruppe 1 valgte også Anna uttalte:

*“Vi har valgt karakteren Anna, ja, hun er annerledes i forhold til de andre som var menn og hun var frivillig sykepleier”*

Hvilket kjønn karakteren var viser seg dermed å være avgjørende for valget til tre av gruppene. For disse deltakerne er karakteren meningsfull fordi kjønn er jente og slik sett uttrykkes Barton og Levstiks "caring about". Andre grupper viser "caring about" på andre måter. Gruppene som har tatt sitt valg ut fra hvilken personlighet de mener karakteren har, bruker dermed en annen argumentasjon. Gruppe 4 har valgt Emile fordi han er tøff, modig, god og kul mann. Gruppe 3 tok sitt valg på bakgrunn av at Emile var enkel, interessant og en lærerik person å ta utgangspunkt i, mens gruppe 5 valgte Anna fordi hun virket snill og var en interessant person. Gruppe 9 og 11 har latt være å svare på hvorfor de har valgt Emile, men tilføyer på oppfølgingsspørsmål at de synes Emile var den mest interessante karakteren.

Som man ser har en del av gruppene valgt sine karakterer på bakgrunn av personlighet. De bruker adjektiv for å beskrive personen og gir uttrykk for at interessen deres er knyttet til personlige kvaliteter. Dette kan være en indikasjon på at noen deltakere prioriterer å arbeide med karakterer de synes har noen personlige kvaliteter som appellerer til dem, men også hvilke historier som er mest interessante. Dette samsvarer med hva Brooks fant i sin studie. I studien skriver Brooks om hvordan en lærer velger personlige historier ut fra deres potensial til å holde elevene våkne, men også for å humanisere fortiden (Brooks, 2011, s. 178).

De siste gruppene har tatt sitt valg på bakgrunn av hvilken tilknytning de har til karakteren. Denne tilknytningen dreier seg først og fremst om erfaringene de fikk av å spille med denne karakteren. Det varierte hvor mange av karakterene de ulike gruppene fikk spille som. Noen grupper fikk spilt mye som en enkelt karakter, mens andre grupper fikk muligheten til å spille litt som flere karakterer. Gruppe 6 har valgt Anna fordi de fikk vite mye om henne da de spilte og at hun hadde en viktig jobb. Det var også Anna de spilte mest som. G8P1 forklarer valget til gruppe 8 med:

*"Vi valgte karakteren Anna fordi vi fikk vite veldig mye om hun da vi spilte som hun og vi ville fordype oss i tankegangen hennes og hvordan hun opplevde krigen."*

Gruppe 10 har valgt Emile og G10P1 forklarer sitt valg med:

*"Vi har hatt om Emile fordi vi følte, vi hadde spilt mest som han og vi følte han var mest interessant."*

Man ser altså at tre grupper har gjort sitt valg på bakgrunn av hvilke karakterer de har spilt som. Det kan tenkes at når man spiller som en karakter, skapes det en annen tilknytning eller

kjennskap til den spesifikke karakteren, enn om man bare observerer. Roths masteroppgave gir en indikasjon på at hvilke karakterer deltakerne spiller som kan være med å påvirke hvilke karakterer de synes er mest interessante, noe som også eksemplene ovenfor er med å forsterke (Roth, 2018, s. 96). Det fremstår likevel ikke som at dette er den eneste grunnen til valg av karakter. Som diskutert ovenfor har også kjønn og personligheten til karakterene noe å si for deltakernes valg.

Spørsmål 2 gir ikke så mye data om hverken problemstillingen eller forskningsspørsmålene. Spørsmålet var: *Hvilken hendelse og hvilken periode er det dere undersøker?* Alle gruppene har på dette spørsmålet avgitt lignende svar. Svarene peker på at det er første verdenskrig som blir undersøkt og at perioden det er snakk om er 1914-1917/1918. Det er likevel en gruppe som forklarer den historiske konteksten mer utdypende. Gruppe 8 forteller om grunnleggende årsaker til verdenskrigen og peker på imperialisme og kolonisering. De forklarer også hvordan alliansene fungerte og hvordan dominoeffekten ble satt i spill. Gruppe 8 har i tillegg til spillets funksjoner benyttet seg av flere andre kilder, og har slik sett den bredeste forståelsen av den historiske konteksten.

Også spørsmål 3 ble skrevet med en tanke om å hjelpe deltakerne til å kontekstualisere. Oppgaven var følgende: *Fortell om hvilken rolle karakteren deres har under første verdenskrig.* Under spillingen i plenum var det vanskelig for deltakerne å si noe om hva rollen til karakterene var, fordi de ikke hadde funnet ut av det enda. Under fremvisningen kunne alle gruppene si noe om hvilken rolle karakteren deres hadde.

Alle gruppene som valgte Anna fortalte at rollen til karakteren var å hjelpe skadde mennesker fordi hun var sykepleier. Slik sett kobler deltakerne sammen den vide, den smale og den individuelle konteksten til å komme med en slutning om hva Anna gjorde under første verdenskrig. G2P2 forteller om både den smale konteksten og den individuelle konteksten:

*“Sykepleiertjenesten var organisert likt hos begge sider i løpet av krigen. grunnen til at vi vet at hun var sykepleier er fordi vi ser et “pluss-tegn” på vesken hennes og at hun reiste rundt ved fronten og hjalp skadde soldater.”*

Dette er en relativt grei slutning å komme med fordi man ser det direkte gjennom spillfunksjonen *action*. At G2P2 også peker på likheter hos sykepleiertjenestene vitner om at deltakeren enten har lest de supplerende kildene eller undersøkt den faktaboksen som forteller om sanitetspersonell. Denne informasjonen brukes også senere til å si noe om hvorfor Anna valgte å hjelpe en skadd tysker. G1P1 har fått med seg at Anna var frivillig og egentlig var

veterinær. Dette stemmer overens med hva man blir fortalt i det innledende filmklippet når historien til Anna fortelles.

Gruppene som hadde valgt Emile slet mer med å beskrive hans rolle under krigen. Dette er trolig fordi Emile har flere roller. I starten er han soldat, før han er krigsfange, kokk og ender opp på slagmarken igjen. Han blir også fengslet av både tyskere og franskmenn. G4P1 sier at Emile sin rolle var soldat, men at dette ikke var frivillig. G3P2 mener Emile hadde flere roller:

*“Rollen hans under krigen var fransk soldat, tysk fange og fransk fange.”*

Mens G11P1 sier følgende om Emile:

*“Eh, han var en fransk bonde som ble tvunget til å være soldat i den franske hæren. Han hadde en kone og et barn som han måtte reise i fra. Det tror vi var grunnen til han ikke ga opp. Han fikk et slikt brev, eh, som sa han måtte melde seg til hæren, en, eh, mobilisasjonsordre.”*

G11P1 peker på en artefakt som er et bilde av en mobilisasjonsordre. Denne informasjonen brukes til å si at Emile ikke hadde valg, men ble tvunget til å være med i krigen. G11P1 sier også at Emile måtte reise fra kone og barn, men her blander deltakeren Emile sammen med svigersønnen Karl. De resterende gruppene som hadde valgt Emile er enige om at karakteren var en fransk soldat.

For å kunne forstå perspektivene og kunne svare på de senere oppgavene er deltakerne nødt til å forstå den historiske konteksten (Yeager & Foster, 2001, s. 14). I beskrivelsen ovenfor viser det at deltakerne er i stand til å kontekstualisere fortiden og vet hvilken rolle karakterene hadde under krigen. Dette kan beskrives som “historical contextualization“ (Barton & Levstik, 2004, s. 214). Det er likevel varierende i hvilken grad deltakerne uttaler seg om rollen til deres respektive karakter. For eksempel kan noen av gruppene forklare hva Emile gjorde under krigen, men ikke hvorfor han var soldat. Gruppe 11 er den eneste gruppen som hadde valgt Emile som kan forklare hvorfor Emile ble tvunget til å være med i den franske hæren ved å peke på en artefakt. Dette er ganske vital informasjon som kan være med å forklare Emiles tanker, holdninger og perspektiv. Hvorfor de andre gruppene ikke har fått med seg den informasjonen er uvisst. Det som likevel må påpekes er at spillet tilbyr ganske mye informasjon og at det dermed kunne vært gunstigere om jeg hadde tildelt spesifikke kilder eller spillfunksjoner deltakerne kunne konsentrert seg om.



### 4.3.2: Likheter og ulikheter

Spørsmålene som var knyttet til likheter og ulikheter tok sikte på å fremme utsagn av den kognitive arten av historisk empati. Resultatene viser at Barton og Levstiks “a sense of otherness”, “shared normalcy” og “historical contextualization” uttrykkes. De to siste kategoriene kommer ikke til uttrykk ved disse spørsmålene (Barton & Levstik, 2004). Spørsmålene deltakerne skulle svare på var:

- *På hvilken måte er denne personen ulik mennesker som lever i dag?*
- *Ser dere noen likheter og ulikheter mellom fortiden og nåtiden i spillet?*

“A sense of otherness” og “shared normalcy” kommer blant annet til uttrykk hos G2P4 som forklarer:

*“I spillet ser vi at de er ulike mennesker i dag fordi de hadde annerledes klesstil, de brukte andre redningsmetoder, annet utstyr og utstyret vi bruker i dag er mye enklere, enklere å redde liv med. De hadde også kanskje en annen holdning, de brydde seg veldig mye om landet sitt, slik nasjonalisme eller hva det heter.”*

Slik sett anerkjenner G2P4 at fortiden er forskjellig fra nåtiden ved å peke på klær og utstyr. På powerpointen viser gruppen skjermbilde av artefakter og faktabokser. Nasjonalisme blir også inkludert og her pekes det på holdninger som kanskje ikke er like fremtredende i dag. G2P4 er dermed i stand til å anerkjenne en annerledeshet ved menneskene som levde i fortiden, dog i ganske generaliserende form. Videre fortsetter G2P4:

*“Krigen nå er likevel ganske lik som det var da. Flere land er sinte på hverandre og starter kriger, de bruker fortsatt dødelige våpen og det er fortsatt mange folk, eh, nøytrale folk som blir sendt til å krige og blir drept, som ikke fortjener det. På en måte viser det at mennesker ikke er så ulike, eller at det er noe grunnleggende som er likt enda.”*

G2P4 avviser ikke fortidens menneskers holdninger og verdier. Selv om det poengteres at det eksisterer en del forskjeller mellom fortiden og nåtiden, er det fortsatt noe grunnleggende likt. Ved å peke på likheter mellom fortiden og nåtiden tolker jeg det som et uttrykk for “shared

normalcy” ved at selv om første verdenskrig kan oppfattes som meningsløs, klarer G2P4 å vise til at kriger fortsatt skaper meningsløs vold. Meningsløs vold er ikke noe som hører fortiden til.

G1P3 viser en lignende tankegang og kobler første verdenskrig opp mot Syria-konflikten. Her påpekes det at også i Syria-konflikten er det mange frivillige slik som Anna var under første verdenskrig. Svarene som kommer bærer likevel noe preg av å være en oppramsing av forskjeller og likheter mellom fortiden og nåtiden. Det kan derfor være mulig at oppgaven burde vært formulert klarere. Dette vises for eksempel hos G7P2 som uttaler at:

*“Før hadde de heller ikke skikkelig god teknologiske oppdateringer så derfor sendte de brev”*

Utsagnet i seg selv er ikke spesielt iøynefallende, men ordbruken bærer preg av presentistisk tankegang. Ved å påpeke at teknologien ikke var “god”, trekkes nåtidens holdninger inn i forståelsen av fortiden og faren for presentistiske tolkninger oppstår (Wineburg, 2001, s. 12; Barton & Levstik, 2004, s. 212).

Andre utsagn som ikke kan knyttes til historisk empati finner man hos en del andre grupper også. G9P2 og G9P1 uttaler at utstyret ikke var like bra og at klær og uniformer *“var mye dårligere enn det er i dag”*. Lignende utsagn er tilstede i presentasjonene til de andre gruppene. En del av gruppene har også koblet spørsmålet til hvordan karakteren de har valgt er annerledes i forhold til de andre karakterene, ikke om karakterene er forskjellige fra mennesker i dag.

### 4.3.3: Motivasjon og perspektiver

Som nevnt innledningsvis handlet de første fem spørsmålene seg om å sette karakterene inn i kontekst og kontekstualisere fortiden. De neste spørsmålene dreier seg om å bruke informasjonen spillet og kildene tilbyr til å komme med en slutning om hva karakterene faktisk tenkte, følte, besluttet, gjorde og møtte konsekvenser (Endacott & Brooks, 2013, s. 10). Spørsmålene som ble stilt var derfor:

- *Hva er karakteren deres sin motivasjon?*
- *Hvilke ulike perspektiv vises i spillet? Hvordan fremstilles karakterene? Hva skiller deres karakter fra de andre?*

De fleste gruppene som valgte Anna mener at motivasjonen hennes var å redde flest mulig soldater. En del av gruppene trekker frem det faktum at Anna frivillig meldte seg til tjeneste som en faktor som peker på at hun var motivert av å hjelpe. Gruppene som har valgt Emile forklarer hans motivasjon på en annen måte. De fleste gruppene påpeker at Emiles motivasjon først og fremst var å overleve krigen og at han ønsket å dra hjem. Både Anna og Emile var ifølge gruppene også motivert av familiære årsaker. Anna var på let etter faren, mens Emile ønsket å returnere til sin datter og barnebarn.

Noen utsagn danner gode eksempler for hva deltakerne svarte på spørsmålet om både motivasjon og perspektiv:

*G1P1: Motivasjonen til Anna er at hun skal finne faren sin.*

*G1P4: Hvorfor vil hun finne faren sin?*

*G1P1: Fordi hun var redd for han. I brevene sier hun også at hun savner han.*

*G1P4: Hvilke ulike perspektiv vises i spillet? Det vises når Anna må hjelpe andre folk, både tyskere og franskmenn. Hun fremstilles også som snill og omsorgsfull fordi det viser at hun tenker på andre, ikke bare seg selv. Siden hun vil finne faren sin, så tenker hun nok at det er andre deltakere i krigen som også sikkert vil hjem.*

*G1P2: Hun er også motivert av å hjelpe andre.*

*G1P1 Hun er en av flere frivillige, hun hjelper andre folk (...) Ja.*

*G1P3: Hun hjelper på begge lagene.*

*Lærer: Hvorfor gjør hun det?*

*G1P3: Fordi hun er pliktet til å hjelpe både de som er på det andre laget og hvis hun ikke hadde gjort det så hadde hun ikke holdt den avtalen hun hadde om pliktene til sykepleierne.*

I denne meningsutvekslingen brukes både smal og individuell kontekst for å svare på hva Annas motivasjon og perspektiv var. Den individuelle konteksten brukes til å si noe om hva gruppe 1 mener er hovedmotivasjonen til Anna, nemlig å finne faren. Her brukes spillfunksjonen dagbok som bevis fordi det er noe Anna eksplisitt skriver. Endacott fant i en studie ut at dagbøker og brev var mest effektivt for å kunne få en følelse av hva en historisk figur tenkte og følte (Endacott, 2010, s. 15).

For å forstå hvorfor Anna hjelper soldater på begge sider benyttes den smale konteksten. Den smale konteksten benyttes gjennom å vise til sanitetspersonells plikt til å hjelpe alle soldater som er skadde. Denne informasjonen kommer fra en faktaboks. Da gruppe 1 forklarer hvorfor hun er motivert av å hjelpe andre folk peker de på at det kan være en

sammenheng mellom at Anna selv er frivillig, og at det også er andre soldater som savner noen, og derfor ønsker å komme seg hjem.

Gruppe 2 sier også at Annas motivasjon er å hjelpe “flest mulig liv” og “finne familien sin” og at hun virker “redd for å ikke redde nok mennesker”. Gruppen benytter derimot ikke noen form for argumentasjon som tilsier at dette skal stemme i motsetning til gruppe 1. En tilnærmet lik konklusjon kommer gruppe 5 med. Gruppe 7 sier at Annas motivasjon var å hjelpe folk som var i nød, og baserer argumentasjonen sin på hvordan Anna fremstilles i spillet. De mener at det viser at hun hadde angst for å ikke kunne hjelpe nok mennesker, noe som de mener filmklippene gir uttrykk for. Gruppe 6 påpeker at Annas motivasjon var større i starten da man spilte som henne, og at hun ble sliten av å hele tiden hjelpe andre. De viser også til artefakter av utstyret som Anna måtte bruke og mener at dette utstyret førte til at påkjenningen ble større for Anna enn hva den ville vært med dagens utstyr.

Emiles motivasjon blir tolket som annerledes enn Annas. G9P4 uttaler at Emile ikke var motivert, men var vernepliktig og derfor ikke hadde valg. G9P1 og G9P3 følger opp:

*G9P1: Han kunne ikke bare reise hjem, da hadde han sviktet landet sitt. De hadde sterke følelser for landet sitt.*

*G9P3: Han ville bare krigen skulle ende, så han kunne reise hjem.*

Slik sett uttrykkes en form for “historical contextualization” ved å peke på at siden Emile var vernepliktig kunne han ikke velge. Barton og Levstik skriver at “a sense of otherness” betyr å ha en slags følelse av hvordan andre tenker. Dette kommer til uttrykk ved at gruppen påpeker at Emile ikke ville svikte landet sitt. Her trekkes også den historiske konteksten inn ved å peke på at han hadde følelser for landet sitt og derfor ikke ønsket å svikte (Barton & Levstik, 2004, s. 210).

Siden det ikke oppgis en spesifikk grunn i spillet til hvorfor Emile ønsker at krigen skal ta slutt, konkluderer en del av gruppene med at han ønsket å dra hjem til familien sin. Noen av gruppene peker på at de fikk dette inntrykket på grunn av det Emile “skrev” i dagboken sin. Underveis i spillet kan man gjennom dagbok-entrèene til Emile se at han blir mer og mer negativt innstilt til krigen og lengter hjem. Dette kan tolkes som et uttrykk for “shared normalcy”, fordi det blir uttrykt at Emiles ønsker er normale. At Emile kan ha samme ønske som kanskje andre som også har vært i en krigssituasjon virker å være en plausibel årsak. Selv om dette ikke er noe vi kan være sikre på (Barton & Levstik, 2004, s. 211).

De andre gruppene som har valgt Emile, forklarer at hans motivasjon var at krigen skulle ta slutt. Det som likevel er et gjentakende problem ved flere av utsagnene til deltakerne er at de ikke begrunner svarene sine. Det er få av gruppene som viser til dagbok-entrèene til Emile og bruker dem i argumentasjonen. Gjennom spillets narrativ klarer deltakerne å tenke seg til hva de tror karakterene vil, men de sliter med å komme med en forklaring på hvorfor og å bruke bevis for å argumentere for deres syn.

#### 4.3.4: Dilemma og valg

Ved de foregående spørsmålene er det “historical contextualization” som ble uttrykket sterkest. Deltakerne bruker den historiske konteksten til å komme med et svar på ulike spørsmål. I arbeid med historisk empati anbefales det ofte å ha et konkret spørsmål eller dilemma hvor deltakerne skal “trenge inn i hodet” på personen de arbeider med for å forstå personens holdninger, valg og følelser (Foster, 1999; Lee & Ashby, 2001; Barton & Levstik, 2004; Endacott & Brooks, 2013). Endacott skriver:

“The final phase of historical empathy is the construction of a narrative framework through which historical conclusions are reached” (Endacott, 2010 s. 11).

Den siste oppgaven var derfor:

- *Fokuser på en bestemt situasjon som gjorde inntrykk på dere. Forklar og diskuter hva som skjer, hvorfor det skjer og hva karakteren sannsynligvis føler i den situasjonen*

Gruppene som fokuserte på Anna har valgt en situasjon hvor Anna står ovenfor et valg om å redde en fiendtlig soldat. De som har valgt Emile diskuterer dilemmaet hvor generalen sender soldatene ut i ødemarken og fokuserer på hvorfor han stoppet han og hvilke konsekvenser det fikk for Emile.

#### Annas dilemma

Gruppene som har valgt Annas dilemma har fokusert på plikten til sanitetspersonell og Annas menneskelige kvaliteter. Både det kognitive og affektive aspekt er tilstede i forklaringene hos de ulike gruppene. Gruppe 5 forklarer sin tolkning av situasjonen.

*G5P2: Hva som gjorde inntrykk på oss: Anna fant en skadet, tysk soldat på bakken. tyskeren var på den andre siden. Det ga inntrykk fordi hun valgte å redde tyskeren.*

*Lærer: Hvorfor tror dere hun hjalp han tyskeren da? Hvis dere forsøker å sette dere inn i hennes situasjon?*

*G5P1: Eh, fordi hun er veldig snill og tenker på andre*

*G5P2: Fordi alle sykepleiere måtte hjelpe de uansett hvilken side av krigen de var på.*

Hos gruppe 5 uttrykkes “caring about” og “caring for”. At Anna reddet tyskeren ga inntrykk hos gruppen, og er en situasjon de har valgt å fokusere på fordi de finner den interessant. Gruppen fremviser også en form for omsorg for tyskeren ved at de synes Anna var snill som reddet han. De affektive og kognitive aspektene virker også sammen i dette tilfellet. Dette vises ved at G5P2 benytter den smale konteksten for å forklare hvorfor Anna måtte redde tyskeren uansett. Gruppen har funnet bilde av en faktaboks som forteller om rollen til sanitetspersonell under krigen. Her bruker de informasjonen fra faktaboksen til å komme med en konklusjon.

G2P3 forklarer også Annas valg om å redde tyskeren ved å peke på sanitetspersonells rolle under første verdenskrig:

*G2P3: Hun velger da å hjelpe den tyske soldaten fordi sykepleiere som tjenestegjorde under første verdenskrig måtte tilby medisinsk hjelp til soldater på begge sider. De måtte være nøytrale (...) Hun må ha vært veldig generøs. Hadde jeg vært i den situasjonen tror jeg ikke jeg ville hjulpet noen som befant seg på den andre siden av krigen.*

Her trekkes også den smale konteksten inn for å forklare Annas valg. Vi kan også se at “a sense of otherness” og “shared normalcy” uttrykkes. G2P3 anerkjenner at Anna må ha hatt et annet livssyn enn deltakeren selv. På den andre siden avfeies ikke valget til Anna på noen måte, men oppfattes heller som et tegn på at Anna må ha vært en generøs person som valgte å hjelpe.

Gruppe 1 har også fått med seg rollen til sanitetspersonell under krigen. De forklarer derimot valget til Anna på en annen måte:

*G1P2: Ja, det kan være litt dumt at hun hjalp motstanderen fordi han kan jo komme med i krigen igjen.*

*G1P3: Men det kan og være at han også var en person som ikke hadde lyst til å være med i krigen i det hele tatt, men at han ble tvunget til å være med.*

*G1P4: Jeg synes også det var riktig at hun hjalp han, fordi han har heller sikkert ikke lyst til å være med i krigen.*

*G1P2: Ja, og så er det trist om han bare skulle ligge der å ha vondt.*

G1P3 anerkjenner at historiske mennesker kan ha hatt forskjellige perspektiver. Som Barton og Levstik skriver er vi nødt til å anerkjenne at ikke alle mennesker til alle tider har tenkt likt, men at vi må differensiere mellom historiske perspektiv (Barton & Levstik, 2004, s. 215). Også i denne meningsutvekslingen virker det affektive og det kognitive aspekt i lag. G1P2 uttrykker en form for “caring about” og “caring for” da deltakeren uttaler at det er trist om personen skulle lide.

Alle tre gruppene har bygget sin argumentasjon på faktaboksen som forteller om sanitetspersonell sin rolle under krigen. Dette viser at deltakerne som har valgt Anna er i stand til å bruke en kilde til å komme med en slutning. Det er likevel kun snakk om en kilde. Ofte anbefales det å undersøke flere kilder og bygge argumentasjonen på mange kilder. Siden spillet ikke tilbyr flere kilder som behandler denne situasjonen, er det en ganske enkel slutning å komme med. Dette kan også tolkes som en svakhet med bruk av spillet i undervisning. Spillet har sine begrensninger angående hvor mange kilder de tilbyr til hver enkelt situasjon, og her hadde det vært ønskelig om deltakerne kunne benyttet seg av de supplerende kildene.

Gruppe 6, 7 og 8 har mistolket oppgaven. De har hatt fokus på Anna, men valgt Emiles dilemma. Dette har ført til at de har fokusert på to personer, men svarene deres bærer ikke preg av å være noe mindre reflekterte enn de andre gruppenes.

## Emiles dilemma

Svarene på Emiles dilemma har et sterkere affektivt preg enn de som hadde valgt Annas dilemma. Selv om noen av gruppene utviste en form for “caring for” om både Anna og den tyske soldaten, kommer dette sterkere til uttrykk ved gruppene som har valgt Emile. Også det kognitive aspekt kommer til uttrykk og gruppene klarer å argumentere for hvorfor Emile slo og drepte generalen.

Det virker som gruppene som har valgt Emile forstår hvorfor han slo i hjel generalen. Det poengteres at Emile var lei av krigen, og sint fordi kameratene hans ble drept, og at dette førte til at han ønsket å stoppe generalen. Slik sett anerkjenner gruppene Emiles perspektiv og forklarer hans valg ved hjelp av den individuelle konteksten. De forstår også hvorfor han må bli straffet ved å peke på en faktaboks som forteller om mytteri. Det fremstår likevel som at

gruppene forsøker å rettferdiggjøre Emiles valg. Selv om de forstår hvorfor han blir henrettet som følge av hans valg, mener de dette er urimelig. Det utvises i stedet “caring about” og “caring for” ved at de bryr seg mer om urettferdigheten knyttet til Emiles henrettelse, enn å forsøke å forstå hvorfor han ble straffet. Det kan også argumenteres for at Barton og Levstiks “caring that” er tilstede i utsagnet. Dette vises gjennom at de gjør en etisk vurdering og finner konsekvensen urettferdig (Barton & Levstik, 2004, s. 233).

Gruppe 9 sitt svar illustrerer en holdning som var gjentakende hos mange av deltakerne:

*G9P2: Jeg synes det var trist. Følte liksom at vi ble litt kjent med Emile og så synes jeg det var urettferdig at han ble drept, selv om han sikkert fortjente å bli dømt til å dø*

Her vises det at G9P2 ikke forklarer hvorfor Emile ble drept, men at det var urettferdig. Det affektive aspektet er derfor sterkere enn det kognitive og det uttrykkes “caring about”, “caring that” og “caring for”, fremfor de kognitive aspektene.

Hos gruppe 11 er både det affektive og det kognitive aspektet inkludert i svaret:

*G11P2: Grunnen til Emile ble henrettet var at han så kameratene sine ble sendt ut og skutt og drept. Til slutt blir Emile så sint på generalen at han slår han i hodet med en spade og generalen dør. Jeg synes det var veldig urettferdig siden han tross alt hadde reddet mange liv. Det fantes likevel lover mot mytteri og forræderi, så det kan jo hende det var riktig at han ble dømt, men jeg synes det var urettferdig uansett.*

Gruppe 4 og 10 bruker samme argumentasjon for å forklare hvorfor Emile slo generalen. De peker på at han var lei av krigen og reagerte da han så kameratene hans ble drept. G11P2 bruker “historical contextualization” ved å peke på hvorfor konsekvensen var dødsstraff. Selv om G11P2 aksepterer at det fantest lover mot mytteri og forræderi, virker det som “caring that” veier tyngre enn de kognitive aspektene. Barton og Levstik mener denne formen for empati er nødvendig for at elevene skal vurdere fortiden basert på etikk og moral. “Caring that” beskrives som nevnt, som basisen for våre moralske ståsted i forhold til fortiden. Konsekvensene drapet fikk for Emile dømmes derfor av deltakerne som umoralsk, selv om de klarer å kontekstualisere og forstå hvorfor drapet fikk konsekvenser (Barton & Levstik, 2004, s. 233).

Gruppe 7 klarer også å kontekstualisere handlingene til Emile og bruker samme grunn som de andre gruppene. Deres reaksjoner er likevel mer forklarende enn hos de andre gruppene:



*G7P2: Den situasjonen som gjorde inntrykk på oss var når Emile ble skutt og drept fordi han hadde gjort en dårlig handling. Men han hadde gjort en dårlig handling fordi han hadde en god grunn. Fordi han synes synd og var lei av krigen og så alle kompisene hans ble drept. Derfor slo han og drepte generalen. vi synes også det var veldig dumt at han ble henrettet og ble lei oss. Det var liksom han liksom vi hadde hørt mest om og det var han som, det var litt som den der “Gullfiskloven”, når du liksom har hørt mer om en person og kjenner en person bedre så er det mye tristere om den personen dør eller om en person som du ikke vet hvem er dør.*

G7P2 trekker frem “Gullfiskloven” som er en “lov” formulert av Georg Klein. Gullfiskloven beskrives som:

“Den sinnsstemning vi opplever når vi leser om en million kinesere som sulter i hjel, er like stor som når ti tusen indere dør i en flom, et par franske ungdommer blir myrdet på en teltferie, en svenske dør i et terroristangrep, en tidligere klassekamerat kommer ut for en bilulykke, nabokona brenner beinet – og gullfisken dør i vårt eget akvarium” (Georg Klein).

I delkapittel 1.4.1 diskuterte jeg “the dark side of empathy”. Empati er avhengig av følelser og en utfordring ved empati er når det eksisterer en distanse. I historiefaget eksisterer det alltid en distanse fordi vi undersøker livene til personer som levde før oss selv. Retz skriver at om man er separert av en distanse er det mindre sannsynlighet for at vi bryr oss. Han følger opp med å si: “If empathy cannot motivate us to cross a street, how can it inspire us to journey into a past full of characters who take work to understand?” (Retz, 2018, s. 7).

Kanskje er det nettopp her virkeområdet til videospill er. Som G7P2 uttaler at de har blitt kjent med karakteren Emile og at de synes det er trist at han blir henrettet. Sitatet uttrykker både “caring that” og “caring for” ved at de både dømmer konsekvensene og at de bryr seg om Emile. Om videospill kan være med å minske distansen mellom nåtid og fortid vil man kanskje til og med kunne se at elever utøver den siste formen ved Barton og Levstiks affektive aspekt, “caring to” (Barton & Levstik, 2004, s. 229). Dette vil bli tatt opp igjen i delkapittel 4.5.

### 4.3.5 Oppsummering

Under fremvisningsfasen er det utfordrende å peke på hvilke spillfunksjoner som ble brukt for å ha empati med karakterene. Dette fordi det er stor spredning på hvordan de blir inkludert i presentasjonene. Dermed fungerer delkapittelet “spilling i plenum”, “gruppearbeid” og

“refleksjonsnotat” bedre til å diskutere spillfunksjonene. Fra observasjonsnotatene mine vises likevel noen fellestrekk. Disse fellestrekkene er at i mange tilfeller når gruppene bruker kognisjon til å svare på spørsmål, operasjonaliseres spillfunksjonene faktaboks, artefakter og dagbøker oftest.

Disse spillfunksjonene operasjonaliseres for å uttrykke de tre første kognitive kategoriene: “a sense of otherness”, “shared normalcy” og “historical contextualization”. Deltakerne kontekstualiserer ved å peke på både likheter og ulikheter ved fortiden. Her brukes oftest faktabokser og artefakter til å vise til eksempler. Faktaboksene brukes til å si noe om den vide og den smale konteksten. For å si noe om den individuelle konteksten brukes i stor grad dagbøkene, fordi der står det ofte hva karakterene tenker om ulike aspekter ved narrativet. Denne kontekstualiseringen hjelper mange deltakere til å uttrykke “a sense of otherness” og “shared normalcy”. Siden de tre spillfunksjonene viser direkte til en annen tid klarer deltakerne å se at handlingene også er et produkt av den tiden. Siden mange klarer å se at handlingene er et produkt av en annen tid, uttrykkes “shared normalcy” ved at handlingene sjelden avfeies som et resultat av dumskap, men heller forskjeller mellom fortid og nåtid.

De to siste kognitive underkategoriene, “multiplicity of historical perspectives” og “contextualization of the present” er vanskeligere å få øye på under fremvisningsfasen. Kanskje kan fokuset på en spesifikk karakter ha ført til at mangfoldet av historiske perspektiv ikke kommer frem. En annen mulig årsak er at deltakerne er vant med å generalisere fordi lærerne gjør det (Fisher, 2011, s. 82). Dette trenger ikke å bety at deltakerne ikke er klare over at historiske mennesker kan ha hatt ulike perspektiv, men det kommer ikke særlig til uttrykk i fremvisningsfasen.

Til en viss grad gjelder dette også “contextualization of the present”. Under spillingen i plenum og gruppearbeidet hadde lærer større påvirkningskraft, dermed kunne nåtiden kontekstualiseres ved å stille spørsmål som fikk deltakerne til å tenke annerledes. Siden oppgaven ikke har noen spørsmål som kan knyttes spesifikt til dette, samt at det å forstå at vår samtid er preget av historien er komplekst, er det vanskelig å finne belegg for å drøfte i hvilken grad dette uttrykkes under fremvisningsfasen. Igjen, dette betyr ikke at deltakerne ikke er i stand til å kontekstualisere nåtiden, men det uttrykkes ikke spesifikt i fremføringene.

Spillfunksjonene action og filmklipp fremmer stort sett utsagn som knyttes til den affektive hovedkategorien. Underveis i spillingen får deltakerne virkelig se hvilke konsekvenser de ulike handlingene har for karakterene, og dette er også tatt med inn i fremvisningsfasen. Her uttrykkes “caring about”, “caring that” og “caring for”. I stor grad fremstår det som deltakerne er interessert i første verdenskrig. De velger også en karakter og

situasjon de synes er mer interessant enn de andre. Det er forskjellige grunner til hvorfor de finner en karakter mer interessant enn andre, og begrunnelsene kan deles inn i kjønn, personlighet og tilknytning. Dette viser at om “caring about” skal uttrykkes, må deltakerne undersøke noe de synes er personlig relevant (Barton & Levstik, 2004, s. 228).

At deltakerne prioriterer noen karakterer fremfor andre er ifølge Barton og Levstik ikke nok, de må også utvise “caring that”, det å vurdere fortiden ut i fra etiske og moralske prinsipper. Dette vises best igjen ved at det kognitive og det affektive aspekt interagerer med hverandre. Selv om deltakerne forstår hvorfor f.eks Emile blir henrettet, dømmer de konsekvensene som umoralske og utøver derfor denne form for empati. Så lenge deltakerne klarer å kontekstualisere konsekvensene, kan presentisme unngås når de utøver denne formen for empati. Hvis en kun hadde hatt et kognitivt fokus, ville ikke deltakerne kunne vurdert fortiden basert på moral og etikk. Om dette var tilfellet ville nok Barton og Levstiks utsagn om at empati uten omsorg er selvmotsigende vært gjeldende (Barton & Levstik, 2004, s. 228).

“Caring for” uttrykkes sterkere under spillingen i plenum enn under fremvisningsfasen. Siden “caring for” innebærer et ønske om å “hjelp” var dette lettere å se da karakterene stod ovenfor valg og konsekvenser. Under fremvisningsfasen har deltakerne en større avstand til handlingene i spillet, derfor kommer ikke dette til uttrykk like sterkt. Det vises likevel at når deltakerne har analysert f.eks dilemmaene Anna og Emile stod ovenfor, at de bryr seg mer om hva konsekvensene ble, enn hvorfor de ble. Slik sett kan man tolke utsagnene om urettferdighet og umoralskhet som uttrykk for at deltakerne heller ønsker å hjelpe karakterene enn å kontekstualisere hvorfor noe skjedde.

Den siste underkategorien av det affektive aspekt kan ikke sees direkte i utsagnene. “Caring to” vil kreve at man følger opp deltakerne i fremtiden og ser om det faktisk skjer en endring i deres egne holdninger og om de historiske kunnskapene blir omsatt i praksis. Flere av gruppene uttaler at de føler de blir kjent med karakterene og at avstanden mellom narrativet og individet blir mindre. Den ene gruppen trekker frem “Gullfiskloven” og mener siden de har spilt som Emile føler de at de kjenner han. Derfor ble det lettere å bry seg om ham, kontra andre figurer i historien de ikke har lik kjennskap til. Om spillet hjelper til å oppheve “Gullfiskloven” og gjøre at man blir bedre kjent med historiske karakterer og hendelser vil man kanskje kunne høste fruktene av dette senere. Disse fruktene vil da forhåpentligvis ikke bare være økt historisk kunnskap, men empati. Evnen til å ha empati med historiske mennesker kan forhåpentligvis overføres til dagliglivet og hjelpe elevene til å bli mennesker som kan være bidragsytere i samfunnet gjennom samarbeid, aksept, kritisk tenkning og et felles mål om å forbedre

samfunnet. I følge Barton og Levstik bør dette være sluttmålet med all historieundervisning (Barton og Levstik, 2004, s. 237).

## 4.4: Refleksjonsnotat

Endacott og Brooks argumenterer for at det er nødvendig å avslutte arbeid med historisk empati med en refleksjonsfase. De skriver følgende: “Students must be guided through the process of using their understanding of the past to inform their thoughts, emotions, and actions in the present” (Endacott & Brooks, 2013, s. 53). I denne studien ble dette som tidligere nevnt løst ved bruk av et refleksjonsnotat. Refleksjonsnotatet kan ses i vedlegg 4. Dette refleksjonsnotatet hadde i utgangspunktet flere spørsmål, men på grunn av tidsskjema valgte jeg å forkorte det. Dessverre er det ikke alle deltakerne som har svart på alle spørsmålene, likevel vil det være nyttig å drøfte noen av svarene som ble gitt. Jeg har valgt å kategorisere svarene ved bruk av en tabell. Kategoriene er fellesbetegnelser på hva deltakerne har skrevet og er ment for å generalisere hovedpoengene i svarene.

<i>Det er nå 100 år siden første verdenskrig, er det fortsatt vits å lære om den? Hvorfor/hvorfor ikke?</i>	“Forhindre at det skjer igjen”  14 deltakere	“Del av vår historie”  12 deltakere	“Viktig historisk hendelse”  4 deltakere	“Ikke vits/ikke besvart”  9 deltakere
---	--	---	--	---

(Tabell 2)

14 deltakere vektlegger å forhindre at det oppstår en ny verdenskrig. Det er med andre ord viktig å lære om første verdenskrig for å lære av tidligere feiltakelser. G2P3s svar kan illustrere denne type svar:

*“Ja, uten den krigen hadde nok ikke verden sett slik ut den er i dag. Det er viktig å lære om hvordan verden ble som den ble fordi da gjør vi ikke de samme feilene.”*

Andre deltakere mener det er viktig å lære om fordi første verdenskrig er en del av vår historie, f.eks G4P2s svar:

*“Ja, selv om det er 100 år siden synes jeg det er viktig å lære om den. Det er en del av historien vår.”*

4 deltakere trekker frem viktigheten av hendelsen første verdenskrig, mens 9 deltakere mener det ikke er vits å lære om. Dette begrunnes av noen med at det er så lenge siden at det spiller ikke noen rolle i dag, mens de fleste i denne kategorien har ikke besvart.

<i>Kan det å sette seg inn i historiske menneskers liv gjøre noe med hvordan vi lever våre egne liv?</i>	“Lære av andres feil”  11 deltakere	“Akseptere ulikhet”  4 deltakere	“Bli kjent med historiske personer”  9 deltakere	“Nei/Ikke besvart”  15 deltakere
--	---	--	--	--

(Tabell 3)

På det andre spørsmålet brukes lignende argumentasjon som ved det første. 11 deltakere mener det å sette seg inn i andres menneskers liv kan gjøre at vi unngår å repetere deres feil. 4 deltakere mener det kan hjelpe oss til å akseptere at ikke alle er like. G8P3 har svart følgende:

*“Ja, kanskje om man forstår litt mer hvorfor noen gjorde som de gjorde i historien kan vi gjøre det samme med mennesker vi møter ellers i livet.”*

Dette er selve formålet med historisk empati. Om det stemmer at man kan overføre egenskapen til å ha empati med historiske karakterer til å ha empati med medmennesker ville mye vært løst. Barton og Levstik trekker som nevnt frem dette som hovedmålet med historisk empati og hører til kategorien “caring to” (Barton & Levstik, 2004, s. 238). Som nevnt i delkapittel 2.3.5 kan intensjonene om å endre oppførsel oppdages ved å se hva deltakerne sier og skriver, men det er likevel ikke mulig innenfor denne masteroppgaven å undersøke om det skjer i praksis. Det er også kun 4 deltakere som trekker dette frem som et poeng.

9 deltakere mener å bli kjent med historiske personer er viktig for hvordan vi lever våre egne liv, men dette utdypes ikke i stor grad. De resterende 15 deltakerne har svart enten “nei” eller ikke svart i det hele tatt.

<i>Hvordan vil du beskrive dine egne følelser rundt karakterene i spillet?</i>	“Caring about”  12 deltakere	“Caring that”  2 deltakere	“Caring for”  15 deltakere	“Ikke besvart/forstår ikke spørsmål”  10 deltakere
--	------------------------------------	----------------------------------	----------------------------------	--

(Tabell 4)

Når deltakerne blir bedt om å beskrive sine følelser angående karakterene dreier de fleste svarene seg om at de enten forklarer hvorfor de er interessert i en av karakterene eller at de beskriver hva de føler om karakterenes skjebner. “Caring about” uttrykkes for eksempel i dette utsagnet:

*“Jeg likte best Emile fordi han var interessant og han var hovedpersonene så det var han vi så mest.”*

Som jeg diskuterte i delkapittel 4.3.1 valgte deltakerne karakter ut i fra tre kriterier. Her er både personlighet og tilknytning tilstede i forklaringen om hvorfor deltakeren likte Emile best.

“Caring that” uttrykkes av to deltakere hvor det ene eksempelet er:

*“En karakter jeg synes synd på var Emile. Han ble tvunget av Frankrike til å være med i krig og så henrettet av Frankrike for forræderi, dette var ikke rettferdig.”*

Her kan en argumentere for at både “caring that” og “caring for” er tilstede. Grunnen til jeg har valgt å plassere utsagnet i kategorien “caring that” er at deltakeren dømmer det som har skjedd som urettferdig.

Den siste kategorien, “caring for”, uttrykkes av femten deltakere. Her fokuserer deltakerne på tilknytningen de har fått til de ulike karakterene. Tolv av de femten deltakerne

har valgt å beskrive sine følelser om karakteren Emile. Et eksempel illustrerer hvilke svar som kom inn:

*“Spillet får meg til å føle som jeg var en god venn av Emile og at de som har lagt spillet lager det til med vilje at du skal bli truffet når han blir drept.”*

Under spillingen i plenum var “caring for” veldig fremtredende, men det ser ut som at selv om det under refleksjonsfasen er en stund siden de spilte, er fortsatt dette aspektet fremtredende. Deltakeren reflekterer også over meningen med spillet og poengterer at utviklerne forsøker å skape empati med karakterene. Dette stemmer overens med hva f.eks spilldesigner Chocquet-Bottani har uttalt (Chocquet-Bottani, 2014).

<i>Hva synes du var mest lærerikt med selve spillet? (Filmklipp, faktaboks, action, dagbøker eller artefakter)</i>	“Filmklipp”	“Faktaboks”	“Action”	“Dagbøker”	“Artefakter”	“Kombinasjon”
	6 deltakere	14 deltakere	5 deltakere	9 deltakere	3 deltakere	2 deltakere

(Tabell 5)

Et av forskningsspørsmålene i denne oppgaven var å undersøke hvilke spillfunksjoner som ble benyttet for å utvise empati. Deltakerne sine meninger om hvilke spillfunksjoner som var lærerike viser at det er ganske variert. At faktaboks er den spillfunksjonen flest deltakere synes er mest lærerik gjenspeiles også av gruppearbeidet og fremvisningen. Det er den spillfunksjonen som er blitt mest brukt. Det er også en del interessante refleksjoner om hvorfor de forskjellige spillfunksjonene var mest lærerike. G2P2 skriver følgende om dagbøker:

*“Den som var mest lærerik er nok dagbøker. Der fikk jeg vite hvordan personene hadde det og hva de følte”*

G9P1 trekker frem faktabokser som den mest lærerike spillfunksjonen:

*“Spesielt faktaboksene fordi der sto det nyttig fakta som gjorde at vi forsto personene bedre”*

Det er også en del deltakere som trekker frem kombinasjoner, noe som er helt naturlig siden spillfunksjonene interagerer med hverandre. F.eks G1P2:

*“En blanding av filmklipp, action og faktabokser. Jeg tror det jeg lære mest av. For uten en av de hadde ikke spillet gitt like mye mening”.*

Dette gjenspeiler også en utfordring med forskningsspørsmålet. Siden spillfunksjonene interagerer med hverandre er det vanskelig å skille ut hvilke spillfunksjoner som påvirker empati. Som jeg har drøftet i de foregående delkapitlene, er det likevel mulig å beskrive generelle trekk, men dette må problematiseres. Dette vil bli gjort i neste delkapittel.

#### 4.4.1: Oppsummering

Refleksjonsnotatene er ment å trekke linjer mellom det deltakerne har studert gjennom undervisningsopplegget og nåtiden. Det vises at 30 deltakere synes første verdenskrig er viktig å lære om. Begrunnelsene varierer, men tre hovedkategorier utskiller seg. Alle de tre kategoriene kan kobles til den historiske signifikansen og at 14 deltakere argumenterer for at det er viktig å lære om historien for å ikke gjenta samme feil. “Caring about” uttrykkes ved at første verdenskrig er betydningsfull å lære om fordi vi kan bruke lærdommen i nåtid. Den andre kategorien kan man koble til interesse av å lære om “vår historie”, men dette utdypes ikke i nevneverdig grad. Det samme gjelder de som har svart at første verdenskrig var en “viktig historisk hendelse”.

Det andre spørsmålet besvares lignende, ved å peke på at man bør ta lærdom av historien og er slik sett også et uttrykk for “caring about”. Kategorien å “akseptere ulikhet” er etter min mening den mest interessante. Her ser man at deltakerne både anerkjenner at historiske mennesker kan ha hatt forskjellige perspektiv, men også at de perspektivene er normale og et produkt av historisk kontekst. Det ene sitatet peker på den kanskje viktigste



kategorien, “caring to”, og forteller om en intensjon om at lærdommen vil kunne bli anvendt i møtet med medmennesker. Å “bli kjent med historiske personer” er en lignende kategori som de som mener at første verdenskrig er en “del av vår historie” og de som sier det var en “viktig historisk hendelse”.

Angående karakterene beskriver en del deltakere følelser som kan knyttes til tre av de affektive hovedkategoriene, “caring about”, “caring that” og “caring for”. Eksemplene gir en pekepinn på hvordan de beskriver disse følelsene, men kan på ingen måte generaliseres. Jeg har likevel valgt å bruke enkelte eksempler for å vise til hvordan noen responderer i refleksjonsfasen.

Det siste spørsmålet omhandler hvilke spillfunksjoner deltakerne synes var mest lærerike. Her er det variasjonen i hva deltakerne trekker frem. Det var nok vanskelig for deltakerne å plukke ut én spillfunksjon, fordi spillfunksjonene er nyttigst når de interagerer med hverandre.

## 4.5: Refleksjoner rundt forskningsspørsmålene

### 4.5.1: Forskningsspørsmål 1

I forskningsspørsmål 1 har jeg undersøkt hvordan de ulike spillfunksjonene brukes til å uttrykke historisk empati. I lys av forskningsresultatene kan det se ut som at faktabokser, artefakter og dagbøker knyttes til det kognitive aspektet, mens action og filmklipp knyttes til det affektive aspektet av Barton og Levstiks empatibegrep.

I likhet med studien til Boltz fremkommer de affektive ytringene som regel uprovosert mens det spilles (Boltz, 2017, s. 10). De affektive ytringene er dermed ikke avhengig av lærerstyring, men noe elevene ytrer når de oppdager hva som skjer med karakterene underveis i spillet. På den andre siden må de kognitive ytringene fremprovoseres ved å stille spørsmål som deltakerne kan svare på. I studien til Roth påpekes det at deltakerne ofte ikke benyttet andre spillfunksjoner enn action og filmklipp mens de spilte individuelt (Roth, 2018, s. 110). Om det stemmer at deltakerne kun forholder seg til action og filmklipp når de spiller individuelt, kan man argumentere for om målet er å fremme historisk empati som inneholder både kognitivt og affektivt aspekt, er det en fordel at en lærer er involvert i spillingen. Siden faktabokser, artefakter og dagbøker oftest benyttes for å uttrykke det kognitive aspektet av historisk empati kan dette avhenge av lærerstyring. På bakgrunn av dette kan man også

argumentere for at å spille Valiant Hearts i plenum er fordelaktig om man skal fokusere på å fremme todimensjonal historisk empati med karakterene, i motsetning til at hver enkelt elev spiller individuelt.

Dette gir støtte til McCalls argumenter om at læreren må være aktiv i spillprosessen (McCall, 2016, s. 534). Siden selve spillingen i dette forskningsprosjektet ble gjort i plenum har jeg som lærer vært aktiv i spillprosessen. Dette har ført til at også det kognitive aspektet har blitt uttrykt av deltakerne. Denne studien kan derimot ikke si noe om hvordan historisk empati og Valiant Hearts virker i lag om noen spiller spillet på fritiden. Det har heller ikke vært målet. Hele undervisningsopplegget er designet for å undersøke problemet i autentiske klasseromssettinger. Om en ønsker å finne ut mer om hvordan historisk empati og Valiant Hearts påvirker enkeltindivider er Boltz studie mer nyttig (Boltz, 2017).

McCall argumenterer også for at en økt med videospill bør inneholde mer enn bare spilling (McCall, 2011, s. 92-94). Gruppearbeidet i denne studien rettet dermed fokus på hvordan spillfunksjonene og spillet kunne brukes som en kilde når deltakerne skulle uttrykke historisk empati. Funnene i studien kan si noe om hvordan deltakerne ser på Valiant Hearts som kilde.

Det var stor variasjon i hvilken grad deltakerne benyttet informasjonen som spillet tilbyr når de arbeidet med oppgavene. Enkelte grupper mente det var nok å basere argumentene sine på action og filmklipp, altså kilder som forteller om selve hendelsene i spillet. Dette strider i mot metodikken innenfor historisk empati som vektlegger nødvendigheten av å bruke forskjellige kilder (Lee & Ashby, 2001; Yeager & Foster, 2001). Det er likevel lett å forstå argumentene til noen av deltakerne om at det ikke er nødvendig å bruke kilder, siden hendelsene er fiktive. Selv om dette stemmer, betyr ikke det at man ikke kan øve seg på å forstå historiske mennesker. Som alle andre historiske narrativ, er også narrativet i Valiant Hearts kommet i stand gjennom en prosess som består av utvalg, sammensetning og presentasjon (Kapell & Elliott, 2013, s. 6-7). Min anbefaling til deltakerne var dermed at de så bort fra det fiktive og fokusere på hvordan de best mulig kunne forstå disse karakterene. Å forsøke å se på dem som illustrasjoner på hvordan det kan ha vært å levd i denne historiske konteksten (McCall, 2016, s. 524).

Diskusjonene som oppsto angående Valiant Hearts som kilde, kan være nyttige i seg selv. Siden vi kan anta at mange av deltakerne vil møte historiske spill, men også andre fiktive, historiske narrativ gjennom deres liv, er diskusjonen om hvordan og hvorfor man må bruke kilder nyttig. Denne kildekritiske bevisstheten som dette undervisningsopplegget kan legge opp

til, er som historisk empati, et av de nye kjerneelementene i den nye læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Under fremvisningen var det vanskeligere å få tak i hvordan deltakerne faktisk benyttet de ulike spillfunksjonene i sin argumentasjon. Det var få av deltakerne som refererte muntlig til hvilke kilder de hadde brukt. Likevel brukte mange av deltakerne bilder av faktabokser, artefakter og dagbøker i powerpoint-presentasjonene. Siden jeg hadde med meg observasjonsnotat fikk jeg dannet meg et bilde av hvilke spillfunksjoner de brukte. Spillfunksjonene action og filmklipp blir det ikke referert direkte til, men argumentene til deltakerne bygger ofte på både action og filmklipp. Dette kan tenkes å være fordi det er gjennom action og filmklipp selve narrativet blir fortalt. Faktabokser, artefakter og dagbøker fungerer slik sett som supplerende kilder til selve narrativet. Dette gir støtte til Peterson, Miller og Fedorkos påstand om at:

“Video games that employ historical artifacts, characters, settings, or events, either as a mode of storytelling or as a function of play, create a unique opportunity to affect historical understanding and improve its conventional interpretation” (Peterson, Miller & Fedorko, 2013, s. 34).

En annen utfordring med fremvisningsfasen var at deltakerne ofte baserte sine argumenter på en kilde. Mange av svarene bærer preg av at deltakerne finner et eksempel på historisk fakta eller artefakt og bygger hele argumentet sitt på denne spillfunksjonen. Det må likevel sies at det er begrenset hvor mye informasjon de ulike spillfunksjonene tilbyr som omhandler de enkelte hendelsene i spillet. Siden fremvisningene til elevene var bygget på spørsmål de hadde fått utdelt, var det begrenset hvor nyttige spillfunksjonene var til å komme med svar. Det må også nevnes at studien dreier seg om ungdomsskoleelever, dermed er det helt naturlig at det er forskjeller i hvor kapable de er til å benytte flere kilder for å komme med en slutning.

Fra refleksjonsnotatene virker det som deltakerne hadde nokså delte meninger om hvilke spillfunksjoner som var nyttigst. Selv om faktabokser var den kategorien som flest deltakere valgte, var det stor spredning. Det er dermed vanskelig å konkludere med om noen av spillfunksjonene kan atskilles. Dette har ført til at jeg har reflektert over forskningsspørsmålets relevans. Selv om det er vanskelig å skille funksjonaliteten til de ulike spillfunksjonene vil jeg fortsatt argumentere for at det er nyttig å stille dette spørsmålet. De ulike spillfunksjonene benyttes på ulike måter og dette er viktig å få frem. Det har også ført til at jeg har kunnet komme med beskrivelser hvor spillfunksjonene blir benyttet i forskjellige

settinger. Det er under spillingen i plenum det er lettest å skille ut, dermed kunne kanskje forskningsspørsmålet vært begrenset til å si noe om hvordan spillfunksjonene ble benyttet mens Valiant Hearts ble spilt. Dette ville likevel gitt et feilaktig bilde av undervisningsopplegget. Undervisningsopplegget legger opp til elevenes anvendelse av spillet som kilde for å uttrykke historisk empati, dermed kan ikke spillfunksjonene separeres og kun omhandle selve spillingen.

Et funn jeg ikke hadde forventet å finne er knyttet til oppslukthet og identifikasjon. Selv om jeg ikke forventet å finne tegn på dette, har det implikasjoner for hvordan man benytter Valiant Hearts om man ønsker å fokusere på historisk empati. Som tidligere nevnt omtalte en del av deltakerne karakterene med de personlige pronomenene “jeg”, “vi” og “oss”. Dette mener jeg kan knyttes til Salvati og Bullingers begrep, “immersion” (Salvati & Bullinger, 2013, s. 156). En del av deltakerne virket som de virkelig levde seg inn i spillet. Lignende funn finner man også hos O’Neill & Feenstra, hvor ca halvparten av deltakerne rapporterte om at de følte de var tilstede ved den historiske begivenheten (O’Neill & Feenstra, 2016). Dette fenomenet var kun fremtredende da spillingen pågikk og gjaldt kun karakteren Emile. Dette er også noe som opptrer ved spillfunksjonene action og filmklipp, med andre ord de to funksjonene som knyttes til det affektive aspektet. Bruken av disse personlige pronomenene og denne oppsluktheten kan settes i sammenheng med identifikasjon med karakterene. Selv om karakterene er historiske og fiktive, virker det som at for noen av deltakerne er det noe grunnleggende menneskelig som gjør at de til en viss grad identifiserer seg med karakterene. Li, Liao og Khoo fant at spillere som er veldig engasjert med en karakter kan utvikle emosjoner og lettere forstå karakterers følelser (Li, Liao & Khoo, 2012, s. 260-262). Dette funnet blir støttet av Gilberts studie. Undersøkelsen til Gilbert tar for seg elever og spillet Assassins Creed. Gilbert fant at: “Students thus emphasized both immersion and emotion as keys to this sense of experience that offered direct access to the past” (Gilbert, 2019, s. 120).

At spillere blir oppslukt og får en følelse av direkte tilgang til fortiden ser ut til å være dokumentert gjennom flere studier. I både min og Boltz studie fremkommer det at denne oppsluktheten først og fremst oppstår under spillfunksjonene action og filmklipp (Boltz, 2017, s. 10). Spillfunksjonen action, altså når spillerne faktisk styrer karakteren, ser ut til å ha den største effekten på denne oppsluktheten og det affektive engasjementet. Dermed kan man argumentere for at om målet er å fremme en affektiv forbindelse til fortiden, kan det å faktisk kun spille gjennom narrativet til Valiant Hearts være fordelaktig. Om en derimot ønsker å fremme både det kognitive og det affektive aspektet ved historisk empati, har denne studien vist at faktaboks, artefakter og dagbøker kan være nyttige. Det er likevel mer behov for

lærerstyring for å støtte deltakerne i arbeidet med det kognitive aspekt, noe som gir implikasjoner for hvordan spill kan brukes.

#### 4.5.2: Forskningsspørsmål 2

For å svare på forskningsspørsmål 2 har det vært nyttig å bruke Barton og Levstiks kategorier for å undersøke hvordan empati uttrykkes under de ulike fasene av undervisningsopplegget. I det forrige forskningsspørsmålet unnlot jeg å inkludere hvilken type empati som ble uttrykt, fordi det vil bli behandlet her.

Bakgrunnen for å stille spørsmål med hvordan empati uttrykkes under de ulike fasene er knyttet til diskusjonen om historisk empati som en prosess, versus historisk empati som et resultat. De fire fasene var inspirert av Endacott og Brooks modell for å kultivere empati, og forstås etter mitt syn best som en prosess (Endacott & Brooks, 2013, s. 46). Man ser av resultatene at deltakernes konklusjoner gradvis utvikler seg frem mot fremvisningsfasen. Dette er naturlig da deltakerne ikke er kjent med hverken karakterene eller den historiske begivenheten før de har spilt gjennom spillet og arbeidet med spillfunksjonene. Det fremstår ikke som at historisk empati er et resultat, eller evner man enten besitter eller ei (Lee & Ashby, 2001, s. 24). Det er selvsagt forskjeller i hvor gode forutsetninger elevene har til å forstå perspektivene til karakterene, men det betyr ikke at deltakerne ikke kan lære seg dette. Man ser tydelige tegn på at mange av innspillene i den første fasen, og spilling i plenum er preget av gjetninger. Under fremvisningsfasen har derimot deltakerne tatt en slutning og presenterer disse slutningene.

Slik sett kan fremvisningsfasen tolkes som et øyeblikksbilde av deltakernes daværende forståelse. Den siste fasen, refleksjon, gjør at deltakerne vurderer sine slutninger, og enda viktigere, retter fokus på hva disse slutningene betyr for deres forståelse av fortid, nåtid og fremtid. Prosessen bringes dermed videre og om forskningsprosjektet hadde vart lenger, ville denne prosessen ikke stoppet. Denne utviklingen kan ses i lys av Endacotts resultater. Også Endacott vurderer resultatene fra sitt forskningsprosjekt som en prosess, hvor deltakernes slutninger utvikles gjennom hele opplegget (Endacott, 2014, s. 30).

Lee og Ashbys definisjon påpeker at historisk empati er et resultat man oppnår når en er i stand til å forstå hva fortidens mennesker tenkte, hvilke målsettinger de hadde og kan koble dette til det de gjorde (Lee & Ashby, 2001, s. 24). Om jeg skulle tolket resultatene i lys av dette, kunne en sagt at ingen av deltakerne er i stand til å nå dette resultatet. Siden historisk empati er på vei inn i de nye læreplanene, ville dette vært et negativt utgangspunkt når

historielærere skal implementere historisk empati i sin undervisning (Kunnskapsdepartementet, 2018). Da må en nesten vurdere om historisk empati i det hele tatt burde være et av kjerneelementene i historiefaget.

Siden mitt teoretiske grunnsyn angående historisk empati var klart før forskningsprosjektet startet, kan man selvsagt argumentere for at tolkningen min angående historisk empati som en prosess eller et resultat er deduktiv, ikke induktiv. Jeg forsøkte likevel å være åpen for at dette grunnsynet kunne endres underveis. Det gjorde det ikke. Jeg vil igjen rette fokuset mot tomrommet som oppstår om man betegner historisk empati som et resultat og stille spørsmål til hvordan man kommer frem til dette resultatet. Dermed lener jeg meg på Yeager og Foster, Barton og Levstik, og Endacott og Brooks sine forståelser av at historisk empati er begge deler (Yeager & Foster, 2001, s. 14; Barton & Levstik, 2004, s. 205; Endacott & Brooks, 2013, s. 41). At deltakerne under fremvisningsfasen kom frem til et resultat, tolker jeg som et øyeblikksbilde av hvor langt deltakerne har kommet i prosessen, før prosessen fortsetter gjennom refleksjonsfasen (Endacott, 2014, s. 30). Jeg tror vi har mer å tjene på å fremme historisk empati som en prosess hvor elevene kan ta resultatene videre i prosessen med å reflektere og forme deres eget syn på verden.

Siden jeg har brukt Barton og Levstiks kategorier om både det kognitive og affektive aspektet ved historisk empati, gjenspeiler resultatene fra analysen at både noen av de kognitive og noen av de affektive kategoriene uttrykkes. Det er likevel interessant å se hvilke av disse kategoriene som kommer til uttrykk og når de kommer til uttrykk.

Som resultatene fra de forskjellige fasene viser uttrykkes “a sense of otherness”, “shared normalcy” og “historical contextualization” av de kognitive kategoriene. Slik sett kan en argumentere for at undervisningsopplegget legger til rette og kan bidra til at disse kompetansene nås. En utfordring med dette, er likevel at dette er de tre kompetansene Barton og Levstik skriver er enklest å oppnå. “Multiplicity of historical perspectives” og “contextualization of the present” er de komponentene som er vanskeligst å vise frem (Barton & Levstik, 2004, s. 218). Dette fordrer at man stiller spørsmål med hvorfor de to siste komponentene ikke kommer til uttrykk. En mulig årsak til dette kan være at det handler om den nevnte vanskelighetsgraden. En annen årsak kan knyttes til fokuset på enkeltkarakterer. Selv om spillet har fire forskjellige karakterer og slik sett burde kunne tilrettelegge for å undersøke hvordan perspektivene kan variere, førte trolig oppgaven elevene fikk til at de konsentrerte seg om å undersøke perspektivet til sin valgte karakter. En tredje grunn kan dreie seg om tidligere nevnte “Best Possible Story”. Hvis tidligere undervisning har vært preget av

generaliseringer og referanser til historiske narrativ som “alle” er enige om, kan dette gjøre det vanskelig for elevene å i det hele tatt vurdere alternativer (Fisher, 2011, s. 82).

I Gilberts studie viser resultatene at spillet Assassins Creed kan fremme “shared normalcy” og “multiplicity of historical perspectives” (Gilbert, 2019, s. 128). Slik sett kan man se at det er mulig at et spill kan hjelpe til å forstå at fortidens mennesker kan ha hatt ulike perspektiver. Kanskje må en tenke at forskjellige spill har forskjellige styrker og svakheter og at dette er noe en må ha i bakhodet når en velger hva en ønsker å fokusere på.

Den siste komponenten “contextualization of the present” og presentisme kan etter mitt syn sees på som to motpoler. Som Wineburg skriver er det umulig å skru av våre etablerte måter å tenke på, men vi må likevel gjøre et forsøk om vi ønsker å gjøre nettopp dette (Wineburg, 2001, s. 12). Det har vært utfordrende å identifisere forsøk hos deltakerne å gjøre dette. Det kan også tenkes at det ikke har blitt fokusert nok på dette. Siden mye av gruppearbeidet ble gjennomført hjemme, var det også begrenset i hvilken grad jeg som lærer kunne tilby støtte til nettopp dette. Dette peker på at det kanskje trengs lærerstøtte for å oppnå den siste komponenten. Forskningsfeltet historiedidaktikk kan nok dra fordel av at det forskes på hvordan nettopp denne komponenten kan oppnås, noe denne masteroppgaven ikke har klart å finne ut av. Det kan også hende at man aldri vil være i stand til å perfektionere denne komponenten. Her vil jeg lene meg på Lèvesque som påpeker at å totalt unngå presentisme er vanskelig, om ikke umulig (Lèvesque, 2008, kap. 7.2).

I mine øyner er Valiant Hearts sterke side koblet til det affektive aspektet. Tre av komponentene til Barton og Levstik uttrykkes under de ulike fasene, og spesielt under spilling i plenum. Disse komponentene er “caring about”, “caring that” og “caring for”. Det affektive aspektet handler ikke om å komme frem til sikker viten om fortiden, men om interesse og engasjement rundt fortidens begivenheter. Som Barton og Levstik skriver:

“We cannot interest students in the study of history—something they enjoy outside of school but often despise within it—if we reject their cares and concerns or if we dismiss their feeling and emotions. Moreover, without care, we could not possibly engage them in humanistic study: Students will not bother making reasoned judgments, expanding their views of humanity, or deliberating over the common good if they don’t care about those things.” (Barton & Levstik, 2004, s. 228-229).

I den første setningen påpeker Barton og Levstik at historie er noe mange koser seg med utenom skolen, men misliker innenfor skolens rammer. Denne studien vitner om at Valiant Hearts

ivaretar elevenes interesser og kan brukes til å fostre komponentene knyttet til “care” (Barton & Levstik, 2004, s. 228). Mange av elevene bryr seg om den spesifikke perioden. De bryr seg også til å gjøre moralske og etiske vurderinger av opplevelsene til karakterene og de bryr seg om karakterene. For å kunne engasjere elevene til å utvikle deres syn på samfunnet, og gjøre dem til bidragsytere i diskusjonen om det felles gode er dette viktige aspekt i historiefaget. Den viktigste komponenten er likevel den siste, “caring to”. Denne komponenten har det vært umulig å avdekke fordi det krever at man følger opp elever i ettertid. Studien gir likevel indisier på at dette er noe som undervisningsopplegget kan legge til rette for. Et eksempel er den allerede nevnte “Gullfiskloven”. Empati er avhengig av følelser, og en utfordring ved empati er tilstede når det eksisterer en distanse. Denne distansen vil som nevnt alltid være tilstede i historiefaget. Når da G7P2 trekker frem at erfaringen av å spille som Emile førte til at denne “Gullfiskloven” ble opphevet, står dette som det sterkeste eksempelet på hva Valiant Hearts optimalt sett kan gjøre ved bruk i klasserommet. Hvis dette er overførbart til andre spill og at disse spillene fører til at elevene blir bedre kjent med historiske karakterer, kan dette forhåpentligvis også overføres til deres virke i samfunnet. Som Retz poengterer er det nytteløst med empati om det ikke hjelper oss å “krysse gaten og hjelpe” (Retz, 2018, s. 7).

Gjennom refleksjonsnotatene forsterkes disse indikasjonene ved at mange av elevene poengterer at å sette seg inn i tidligere menneskers liv kan gjøre at vi unngår å repetere deres feil. Det fremstår med andre ord som at noen av elevene er villige til å bruke det de lærer til å endre og bedre deres holdninger og valg i nåtiden og i fremtiden. Dette er etter min mening den viktigste funksjonen til historiefaget.

Så kan man selvsagt diskutere fallgruvene ved det affektive aspektet. Som nevnt tidligere førte spillingen i plenum til at både sympati og identifikasjon til tider var fremtredende. Endacotts advarsel om at å speile sine egne følelser over på karakterene ser ut til å gjelde også innenfor denne studien. Det må fremmes et sterkt skille mellom sympati og empati, fordi sympati impliserer at man fullt ut kan forstå hvordan tidligere mennesker har følt ved å speile våre egne følelser. Dette er ikke mulig. Det samme gjelder identifikasjon. Hvis identifikasjon fører til at deltakernes følelser overstyrer deres evne til å bruke sine analytiske evner, vil dette være et problem ved bruk av spill (Foster, 2001; Li, Liao & Khoo, 2012, s. 260-262). Det virker likevel som andre studier mener dette faktisk kan føre til empati (Van Looy, Courtois & De Vocht, 2010, s. 130-134). Med andre ord vil det trenge flere empiriske undersøkelser for å kartlegge akkurat dette aspektet.



Det viktigste vil likevel være at vi finner en effektiv måte å undervise på som kan hjelpe elevene til å kunne gjøre kritiske undersøkelser, på samme tid som de faktisk bryr seg om det de finner ut (Gilbert, 2019, s. 131).

## Kapittel 5: Avslutning

### 5.1: Konklusjon

For å besvare min problemstilling har mine to forskningsspørsmål stått sentralt. Forskningsspørsmål 1 omhandlet *“Hvordan brukes spillfunksjonene til å uttrykke historisk empati med karakterene?”*, mens forskningsspørsmål 2 var følgende: *“Hvordan uttrykkes historisk empati under de ulike fasene av undervisningsopplegget?”*. Formålet med disse to forskningsspørsmålene var å svare på problemstillingen: *“Hvordan uttrykkes historisk empati i to niendeklasser i et undervisningsopplegg knyttet til videospillet Valiant Hearts?”*.

Forskingsspørsmål 1 omhandler selve funksjonene innad i videospillet og er nødvendig for å kartlegge forskjeller i hvordan spillets funksjoner ble benyttet. Forskingsspørsmål 2 tok sikte på å undersøke hvordan historisk empati faktisk ble uttrykt i de forskjellige fasene, i tillegg å undersøke problemet angående prosess versus resultat. Oppgaven kan slik sett sees som en undersøkelse av to komplekse problemområder, videospill og historisk empati.

Jeg kan konkludere med at spillfunksjonene blir brukt til å uttrykke historisk empati på forskjellige måter. Spillfunksjonene faktaboks, artefakter og dagbøker blir brukt til å uttrykke det kognitive aspektet ved historisk empati, mens spillfunksjonene filmklipp og action knyttes til det affektive aspektet. Fra det kognitive aspektet uttrykkes hovedsakelig *“a sense of otherness”*, *“shared normalcy”* og de tre komponentene av *“historical contextualization”*, mens fra det affektive aspekt uttrykkes *“caring about”*, *“caring that”* og *“caring for”*. Det er umulig å konkludere med at dette gjelder alle elevene. Skildringene av hvordan dette foregikk underveis i de forskjellige fasene gir likevel et innblikk i både variansen og de generelle trekkene, i tillegg til de komponentene som ikke ble uttrykt i stor grad. Gjennom de ulike fasene kan man se at arbeidet med historisk empati fremstår som en prosess hvor deltakerne gradvis former sine slutninger. Under spillingen i plenum blir deltakerne kjent med karakterene og begynner å forme sine slutninger. Gjennom gruppearbeidet arbeides det med å fremme slutninger basert på kildene som er gitt i de ulike spillfunksjonene. Deretter fremmer deltakerne sine slutninger under fremvisningsfasen som forstås som et øyeblikksbilde av resultatet, før prosessen fortsetter gjennom refleksjonsnotatet hvor deltakerne reflekterer over hva de har lært og hvordan denne læringen påvirker deres forståelse.

Oppgavens formål var at teksten skulle kunne fungere som en tankesmie for andre som er interessert i både bruk av videospill og historisk empati. Beskrivelsene muliggjør

forhåpentligvis dette. Det er dog viktig å minne om at denne rapporten bare er én persons møte med en kompleks sak.

## 5.2: Implikasjoner for bruk i undervisning

Selv om resultatene fra denne studien ikke kan sies å være generaliserbare, vil jeg komme med noen refleksjoner basert på erfaringene jeg har gjort meg underveis. Den nye læreplanen legger blant annet vekt på to temaer som står sentralt i denne oppgaven, digitalisering og historisk empati (Kunnskapsdepartementet, 2018). Resultatene fra denne oppgaven viser at selve spillet Valiant Hearts kan deles inn i fem spillfunksjoner. Siden disse spillfunksjonene har forskjellige virkemåter er dette noe en må ha i bakhodet om en ønsker å benytte seg av spill i undervisning. Som jeg har konkludert med fremmer de ulike spillfunksjonene forskjellige aspekt ved historisk empati. Om målet er at deltakerne skal forholde seg kognitivt til tidligere mennesker, kan spillet brukes som en kilde, hvor informasjonen i spillfunksjonene faktaboks, artefakter og dagbøker benyttes. Om en ønsker en affektiv tilknytning til karakterene i Valiant Hearts vil det derimot kanskje holde å spille gjennom spillet og følge med på filmklippene. Hvordan dette gjenspeiles ved andre spill har jeg ikke mulighet til å si noe om, men en anbefaling jeg kan komme med er at dette må kartlegges og forskes videre på. Det eksisterer lite studier på historiske spill, særlig koblet opp mot historisk empati, derfor er behovet stort om dette skal være sentrale elementer i fagfornyelsen til historiefaget.

Det kanskje mest spennende aspektet med denne studien er etter min mening kapittelet om spilling i plenum. Siden jeg ikke har funnet forskning som beskriver denne prosessen, kan dette kapittelet være til inspirasjon for andre som ønsker å teste ut spilling i plenum. Erfaringene jeg fikk fra denne prosessen var positive, og som resten av analysen viser er det behov for lærerstyring både ved bruk av spill og når fokuset er historisk empati. Denne lærerstyringen er mulig å fremme når man kun konsentrerer seg om et spill.

Selv om jeg sannsynligvis kommer til å integrere bruk av videospill i min undervisning i fremtiden, vil jeg likevel komme med en advarende pekefinger. Vi vet fortsatt ikke nok om hva videospill bringer inn i historiefaget. Det vi vet er at historiske spill er en del av elevers hverdag. Gruppearbeidet som ble beskrevet i analysedelen viser at ikke alle elever forstår hvordan de skal forholde seg til historiske spill som en kilde til kunnskap. For noen er dette bestemt underholdning. Det kan tenkes at noen elever vil oppfatte at lærere invaderer noe som tilhører dem om vi tar i bruk spill i undervisning. Det er derfor nødvendig at en bevisstgjør

elever på hvordan de kan ta i bruk spill for å øke læring og bevisstgjøre de på hva slags kilde dette er.

Denne studien kan heller ikke slå i bordet og si at alle elevene klarer å uttrykke historisk empati med karakterene i spillet. Siden datamaterialet som er samlet inn er preget av hvor aktive de enkelte elevene var, vil det være noen elever det eksisterer mindre mengder data som forteller hvordan de forholder seg til spillet og om de har historisk empati. Det er ikke sikkert historisk empati er noe alle vil være i stand til å uttrykke, spesielt om de ikke får støtte i dette arbeidet.

Den siste advarende pekefingeren vil jeg rette mot historisk empati som begrep. I denne oppgaven tok jeg i bruk konsepter fra Barton og Levstik og Endacott og Brooks. Det vises at noen av komponentene i Barton og Levstiks definisjoner kommer til uttrykk. De tre viktigste komponentene, “multiplicity of historical perspectives”, “contextualization of the present” og “caring to” ser ut til å være vanskelig å fremme. Om en ønsker å fremme disse komponentene mener jeg en må gå bort fra generelle beskrivelser av historiske fenomen (Fisher, 2011, s. 72-74). Dette er likevel et paradoks. Alle som har vært i en undervisningssituasjon vet hvor begrenset tiden man har til rådighet er. Det er forståelig at man derfor ofte tyr til generelle beskrivelser. Å unngå å tolke fortiden etter vårt eget syn er også en veldig vanskelig, om ikke en umulig øvelse (Wineburg, 2001, s. 12; Lèvesque, 2008, kap. 7.4). Det trengs derfor øvelse både hos lærere og elever for å få til dette. Den siste komponenten, “caring to”, fremstår som håpet om at historiefaget har en innvirkning på hvordan elevene i fremtiden bidrar i samfunnet. Om historiefaget skal rettferdiggjøre sin plass i skolesystemet, er kanskje denne komponenten en god plass å starte og undersøke om dette faktisk skjer. Alle de andre komponentene ved historisk empati vil være tapt om disse egenskapene ikke blir praktisert i nåtiden.

### 5.3: Veien videre

Valiant Hearts er bare et av mangfoldige historiske spill som kan tenkes å benyttes i undervisning og som elever kan forholde seg til på fritiden. Det trengs etter min mening å forskes på hvordan også andre videospill kan brukes i undervisning. Valiant Hearts tilhører puzzle-sjangeren. Hva vil skje om vi bruker FPS-spill? God-games? Historisk empati er også bare et av de nye kjerneelementene. Hvordan påvirker spill for eksempel historiebevissthet? Kildekritikk? Fagfornyelsen krever at historiedidaktikere og lærere gjør seg erfaringer og kan gi empiriske beskrivelser av hvordan disse spillene og begrepene brukes. Det vil kanskje være litt ubehagelig for lærere å gå ut av komfortsonen og benytte seg av nye læremetoder, men det

vil også være nødvendig. Om lærere skal kunne ta dette steget, vil det også være nødvendig at praksisen deres blir backet opp av forskning som tilsier at dette er noe som er verdt å gjøre. Dette har vi etter min mening ikke nok av pr. i dag. Det er derfor mitt håp at det vil fortsettes å forskes på både historiske spill og historisk empati.

Det trengs likevel ikke bare forskning på hvordan spill kan brukes i klasserommet eller hvordan historisk empati uttrykkes i en klasseromssetting. Spill er noe ungdommer omgås med på daglig basis. Det vil derfor også være like viktig å forske på hva som skjer når ungdommer bruker historiske spill på fritiden.

Siden denne studien ikke har funnet svar på om Barton og Levstiks “caring to” blir omsatt i praksis, kunne også dette vært interessant å undersøke. Spørsmålet er likevel hvordan vi kunne undersøkt dette. Dette vil kreve oppfølging over tid, eller eventuelt stilt spørsmål til tidligere elever om hvordan historiefaget har påvirket hvordan de lever sine liv i dag. Som historielærer både håper og tror jeg at denne påvirkningen er stor og positiv.

## Litteraturliste:

- Aarseth, E. (2003). *Playing research: Methodological approaches to game analysis*.  
Publisert: August 2003. Hentet (12.10.2018) fra: <http://www.bendevane.com/VTA2012/wp-content/uploads/2012/01/02.GameApproaches2.pdf>
- Ashby, R. & Lee, P. (1987). Children's Concepts of Empathy and Understanding in History. I Christopher Portal (Red.), *The History Curriculum for Teachers* (s. 62–89). London: Falmer Press.
- Barton, K. & Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berger, W. & Staley, P. (2014). Assassin's Creed III: The complete unofficial guide, a teacher's limited edition. *Well Played: A Journal on Video Games, Value, and Meaning*, 3, s 1–10.
- Blake, C. (1998). Historical empathy: A response to Foster and Yeager. *International Journal of Social Education*, 13(1), 25-31.
- Boltz, L. O. (2017). "Like Hearing from Them in the Past": The Cognitive-Affective Model of Historical Empathy in Videogame Play. *International Journal of Gaming and Computer Mediated Simulations*, 9(4).
- Brooks, S. (2008). Displaying Historical Empathy: What Impact Can a Writing Assignment Have?. *Social Studies Research and Practice*, 3.
- Brooks, S. (2011). Historical Empathy as Perspective Recognition and Care in One Secondary Social Studies Classroom. *Theory & Research in Social Education*, 39:2, s. 166-202.
- Cannadine, D., Keating, J. & Sheldon, N. (2011). *The Right Kind of History. Teaching the Past in Twentieth-Century England*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Carr, E.H. (2008). *What is history?* Harmondsworth: Penguin Group

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

Chapman, A. (2016b). It`s hard to play in the trenches. *The international journal of computer game research*, 16(2). Hentet (12.10.2018) fra: <http://gamestudies.org/1602/articles/chapman>

Chocquet-Bottani, S. (2014). Valiant Hearts: The Great War out today. Hentet (20.10.2018) fra: <https://blog.us.playstation.com/2014/06/24/valiant-hearts-the-great-war-out-today-on-ps4-ps3>

Coghlan, D. & Coughlan, P. (2010). Notes toward a philosophy of action learning research. *Action Learning. Research and Practice*, 7(2), s. 193-203.

Collingwood, R. G. (1946). *The Idea of History*. Oxford: Clarendon.

Cunningham, D.L. (2007). Understanding Pedagogical Reasoning in History Teaching through the Case of Cultivating Historical Empathy. *Theory and Research in Social Education*, 35(4), s. 592-630.

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

Davis JR, O.L. (2001). In Pursuit of Historical Empathy. I O. L. Davis Jr, S. Foster, & E. Yeager (Red.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (s. 1-12). Boulder: Rowman and Littlefield.

de Groot, J. (2009). *Consuming History: Historians and Heritage in Contemporary Popular Culture*. London: Taylor & Francis.

Downey, M. T. (1994). *Defining and assessing historical thinking: A technical report*. Berkeley, CA: National Center for the Study of Writing.

Eilertsen, A. (2014). Data- og videospill. I *Store norske leksikon*. Publisert 14.02.2009. Hentet (23.09.2018) fra: <https://snl.no/.taxonomy/2330>

Endacott, J.L. (2010). Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy. *Theory and Research in Social Education*. 38.

Endacott, J.L. & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research & Practice*, 8, s. 41–58.

Endacott, J.L. (2014). Negotiating the Process of Historical Empathy. *Theory & Research in Social Education*, 42:1, s. 4-34.

Endacott, J.L. & Sturtz, J. (2015). Historical empathy and pedagogical reasoning. *The Journal of Social Studies Research* 39:1, s. 1-16.

Endacott, J.L. & Brooks, S. (2018). Historical Empathy. I S.A. Metzger & L.M. Harris (Red.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons.

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)*, s. 71-89.

Foster, S. & Yeager, E. (1998). The Role of Empathy in the Development of Historical Understanding. *International Journal of Social Education*, 13. s. 1-7.

Foster, S. (1999). Using Historical Empathy to Excite Students about the Study of History: Can You Empathize with Neville Chamberlain?, *The Social Studies*, 90:1, s. 18-24.

Foster, S.J. (2001). Historical Empathy in Theory and Practice: Some Final Thoughts. I O. L. Davis Jr, S. Foster, & E. Yeager (Red.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (s. 167-181). Boulder: Rowman and Littlefield.



Gilbert, L. (2017). "The Past is Your Playground": The challenges and Possibilities of Assassin's Creed: Syndicate for Social Education. *Theory & Research in Social Education*, 45:1, s 145-155.

Gilbert, L. (2019). "Assassin's Creed reminds us that history is human experience": Students' senses of empathy while playing a narrative video game. *Theory & Research in Social Education*, 47:1, s. 108-137.

Hancock, D.R. & Algozzine, B. (2017). *Doing Case Study Research. A Practical Guide for Beginning Researchers* (3 utg.) New York: Teachers College Guide.

Hartley, L. P. (1953). *The go-between*. London: H. Hamilton.

Kapell, M.W. & Elliott, A. (2013). *Playing with the Past. Digital Games and the Simulation of History*. New York and London: Bloomsbury.

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

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

Knight, P. (1989). Empathy: Concept, Confusion and Consequences in a National Curriculum. *Oxford Review of Education* 15, No. 1. s. 42-43

Kotaku. (2014). Here are the winners for the game awards. Hentet (24.04.2019) fra: <https://kotaku.com/here-are-the-winners-for-the-game-awards-1667608099>

Krumsvik, R.J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode. Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Kunnskapsdepartementet. (2018). *Fornyelse innholdet i skolen*. Hentet (01.09.2018) fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyelse-innholdet-i-skolen/id2606028/?factbox=factbox2606070>

Kvande, L. & Naastad, N. (2016). *Hva skal vi med historie?* Oslo: Universitetsforlaget.

Lee, P. J. & Ashby, R. (2001). Empathy, perspective taking, and rational understanding. I O. L. Davis Jr, S. Foster, & E. Yeager (Red.). *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (s. 21–50). Boulder: Rowman and Littlefield.

Lee, P.J. (2004). Understanding history. I Peter Seixas (Red.), *Theorizing Historical Consciousness* (s. 129-183). Toronto: University of Toronto Press.

Lee, P & Shemilt, D. (2011). The concept that dares not speak its name: Should empathy come out of the closet?. *Teaching History*. 143. s. 39-49.

Lèvesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century* [iBooks]. Toronto: Toronto University Press. Hentet (20.09.2018) fra [www.apple.com](http://www.apple.com)

Li, D.D., Liao, A.K., & Khoo, A. (2012). Player-Avatar Identification in video gaming: Concept and Measurement. *Computers in Human Behaviour*, 29(1), s. 257-263.

Lund, E. (2012). Historiebevissthetsbegrepet i engelsk historiedidaktikk: teoriutvikling og didaktisk konkretisering i en ny læreplan. I Eliasson, P et. al. 2012: *Historiedidaktikk i Norden 9. Del 1: Historiemedvetande – Historiebruk*. Malmö högskola och Högskolan i Halmstad. Trykket ved Holmbergs, Malmö.

Lund, E. (2016). *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere* (5 utg). Oslo: Universitetsforlaget

MacCallum-Stewart, E. & Parsler, J. (2007). *Controversies: Historicizing the computer game. I Situated Play*, Proceedings of the DiGRA 2007 Conference. Hentet (13.10.2018) fra: <http://www.digra.org/wp-content/uploads/digital-library/07312.51468.pdf>

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

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

Medietilsynet. (2018). *Barn og dataspill - tall Barn og medier-undersøkelsen 2018 og foreldreundersøkelsen 2018*. Hentet (27.03.2019) fra: <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/dataspill-tallgrunnlag-februar-2018.pdf>

Merriam, S.B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education* (2 Utg). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

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

Mills, K.A & Unsworth, L. (2017). Multimodal Literacy. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Hentet (23.09.2018) fra: <http://education.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-232?print=pdf>

Moss, M. H. (2008). *Toward the visualization of history: The past as image*. Lanham: Lexington Books.

Ohman Nielsen, M.-B. (2004). Historiebevissthet og erindringsspor. I S. Ahonen et.al. (red.), *Hvor går historiedidaktikken? Nr. 45 i Skriftserie for historie og klassiske fag*. Trondheim: Institutt for historie og klassiske fag, NTNU.

O'Neill, K. & Feenstra, B. (2016). "Honestly, I would stick with the books": Young adults's ideas about a videogame as a source of historical knowledge. *The international journal of computer game research*. Publisert Desember 2016. Hentet (28.03.2019) fra: <http://gamestudies.org/1602/articles/oneilfeenstra>

Peterson, R.D., Miller, A.J. & Fedorko, S.J. (2013). The Same River Twice: Exploring Historical Representation and the Value of Simulation in the Total War, Civilization, and Patrician Franchises. I Kapell, M.W, & Elliott, A.B (Red.), *Playing with the Past. Digital Games and the Simulation of History* (s 33-48). New York: Bloomsbury Academic.

Postholm, M.B. (2017). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Rantala, J. (2011). Assessing historical empathy through simulation - How do Finnish teacher students achieve contextual historical empathy?. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*. 1.

Retz, T. (2018). *Empathy and history: Historical understanding in Re-enactment, Hermeneutics and Education*. New York & Oxford: Berghahn Books.

Roth, B. (2018). "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. Stavanger: UiS

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.

Salvati, A.J. & Bullinger, J.M. (2013). Selective Authenticity and the Playable Past. I: Kapell, M.W, & Elliott, A.B (Red.), *Playing with the Past. Digital Games and the Simulation of History* (s 153-167). New York: Bloomsbury Academic.

Sawula, C. (2014). Valiant Hearts, The Great War, and The Shaping of Historical Memory. Hentet (21.10.2018) fra: <http://www.playthepast.org/?p=5063>

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

Shemilt, D. (1984). Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom. I Dickinson, A.K. Lee, P.J, and Rogers, P.J (Red.), *Learning History* (s. 39-84). London: Heinemann.

Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Stearns, P. N. (1998). *Why Study History?* Hentet (28.09.2018) fra: [https://www.historians.org/about-aha-and-membership/aha-history-and-archives/historical-archives/why-study-history-\(1998\)](https://www.historians.org/about-aha-and-membership/aha-history-and-archives/historical-archives/why-study-history-(1998))

Squire, K. D. (2011). *Video games and learning: Teaching and participatory culture in the digital age*. New York, NY: Teachers College Press.

Skaug, J.H., Staaby, T., & Husøy, A. (2017). *Dataspill i skolen*. Senter for IKT i utdanningen. Hentet (23.09.2018) fra: [https://www.udir.no/globalassets/filer/spill\\_i\\_skolen\\_-\\_notat\\_-\\_revidert\\_2018.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/spill_i_skolen_-_notat_-_revidert_2018.pdf)

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3 utg.). Bergen: Fabokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Tjora, A.H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Tjora, A.H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Tranøy, K. (2018). Metode. I Bøhn, E.D (Red.), *Store norske leksikon*. Hentet (20.11.2018) fra: <https://snl.no/metode>.

Ubisoft. (2014). Valiant Hearts: The Great War - The Making of. Hentet (25.10.2018) fra: <https://news.ubisoft.com/article/valiant-hearts-great-war-making-part-three>

Van Looy, J., Courtois, C., & De Vocht, M. (2010). Player identification in online games: validation of a scale for measuring identification in MMORPGs. In 3rd International conference on fun and games (s. 126–134). New York, New York, USA: ACM.

VanSledright, B. A. (2001). From Empathic Regard to Self-Understanding: Im/Positionality, Empathy, and Historical Contextualization. I O. L. Davis Jr, S. Foster, & E. Yeager (Red.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (s. 51–68). Boulder: Rowman and Littlefield.

Wackerfuss, A. (2013). “This Game of Sudden Death” Simulating Air Combat of the First World War. I M.W. Kapell & A.B Elliott (Red.), *Playing with the Past. Digital Games and the Simulation of History* (s 233-246). New York: Bloomsbury Academic.

Wainwright, A. M. (2014). Teaching historical theory through video games. *The History Teacher*, 47, s 579–612

Whelchel, A. (2007). Using Civilization Simulation Video Games in the World History Classroom. Hentet (22.11.2018) fra: <http://worldhistoryconnected.press.uillinois.edu/4.2/whelchel.html>

Whitton, N. (2014). *Digital games and learning : research and theory*. New York: Routledge

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural Acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press

Yeager, E.A & Foster, S.J. (2001). The Role of Empathy in the Development of Historical Understanding. I O. L. Davis Jr, S. Foster, & E. Yeager (Red.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (s. 13-20). Boulder: Rowman and Littlefield.

## Figuroversikt

Alle bildene fra Valiant Hearts er skjermdump fra:

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

## Tabelloversikt

Tabell 1 - Oversikt over forskningsprosjekt

Tabell 2 - Refleksjonsspørsmål 1

Tabell 2 - Refleksjonsspørsmål 2

Tabell 3 - Refleksjonsspørsmål 3

Tabell 4 - Refleksjonsspørsmål 4

Tabell 5 - Refleksjonsspørsmål 5

## Videospilloversikt

Assassins Creed: Origins (2017). Ubisoft

Battlefield 1 (2016). Electronic Arts.

Call of Duty (2003). Activision.

Civilization IV (2005). 2K Games

Command & Conquer: Red Alert (2009). Electronic Arts.

Europa Universalis IV (2013). Paradox Interactive.

Medal of honor: Frontline (2002). Electronic Arts.

Valiant Hearts: The Great War (2014). Ubisoft.

## Transkripsjoner

Alle transkripsjoner kan ettersendes ved behov (ca 30 000 ord/150 sider).





Universitetet  
i Stavanger

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *”Hvordan uttrykkes historisk empati i klasserommet når spillet Valiant Hearts brukes”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke historisk empati i forhold til bruk av dataspill. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan historisk empati kommer til uttrykk i klasseromsdiskusjon når vi spiller Valiant Hearts i plenum. Vi vil bruke Valiant Hearts gjennom 6 undervisningsøkter hvor ulike spørsmål knyttet til spillkarakterene vil diskuteres. Dette vil det gjøres observasjoner, lydopptak og transkripsjoner av som vil bli brukt til å belyse problemstillingen. Denne studien er i samband med mitt mastergradsprosjekt.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Ansvarlig institusjon er Universitetet i Stavanger og veileder for prosjektet er Professor Alexandre Dessingué

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Grunnen til du blir spurt om å delta er fordi prosjektet er en del av forskning på egen praksis. Siden jeg er faglærer for ditt barn i samfunnsfag, er utvalget valgt på grunn av undervisningsopplegget skal gjennomføres i klassen uansett. Det er likevel nødvendig å hente inn tillatelser til å gjøre lydopptak av klasserommet.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det egentlig kun at du kommer til samfunnsfagstimene og stiller opp som vanlig. Det er ingen ekstra krav om deltakelse eller utførelser av noen oppgaver utenom det som ville blitt gjort til vanlig.

Informasjon vil bli samlet inn ved bruk av lydopptak av klasseromsaktivitet og utdeling av spørreskjema/refleksjonsnotat. Lydopptakene er det kun jeg som vil ha tilgang til og vil bli gjort ved bruk av en ekstern lydopptaker og lagret på skolens område.

Refleksjonsoppgaver vil deles ut i etterkant av undervisningsøkter og brukes som lekser i forbindelse med hva elevene gjør på skolen.

Foreldre som ønsker å se spørreskjemaene/refleksjonsnotat på forhånd ved å ta kontakt med meg.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen eller meg som faglærer, og det er helt greit å trekke seg uten forvarsel.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene (lydopptak og oppgaver) om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Hverken veileder eller institusjon vil ha tilgang til opplysningene som samles inn, det er kun jeg som vil ha tilgang. Lydopptakene vil bli gjort med en ekstern lydopptaker og lagres på skolens område.

Det vil ikke bli brukt navn i oppgaven og alle lydopptak vil bli transkribert og anonymisert. Transkripsjonen vil bli gjort av meg.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, det eneste som vil bli opplyst om er hvilket trinn undersøkelsen er utført på og aktuelle momenter som kommer til uttrykk underveis i forskningsprosjektet.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.07.19. Etter forskningsprosjektet er avsluttet vil lydopptakene slettes slik at det kun er de anonymiserte transkripsjonene som beholdes. Disse vil også slettes når oppgaven er innlevert.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Universitetet i Stavanger* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- *Universitetet i Stavanger* ved *prosjektansvarlig Alexandre Dessinguè eller meg som faglærer.*
- Vårt personvernombud: *Marianne Gjerlaugsen*
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Prosjektansvarlig

Student

Alexandre Dessinguè

Andreas Kverneland Vagle

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvordan uttrykkes historisk empati i klasserommet når spillet Valiant Hearts brukes?*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *lydeopptak av klasseromsaktivitet*
- å delta i *spørreskjema/refleksjonsnotat*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. *01.07.2019*)

---

(Signert av foresatt, dato)

Mvh  
Andreas Kverneland Vagle  
Faglærer i Samfunnsfag

Ta gjerne kontakt hvis du har spørsmål

Tlf: 99028664

## Vedlegg 2

### Gruppearbeid samfunnsfag – første verdenskrig

Vi har nå spilt Valiant Hearts og fått innsikt i flere ulike fortellinger om mennesker i første verdenskrig. Disse menneskene er fra forskjellige plasser, gjør forskjellige ting, har ulike tanker og opplever krigen på forskjellige måter.

I dette gruppearbeidet skal dere ta utgangspunkt i en av de fire karakterene vi har spilt som og diskutere den valgte karakterens opplevelse av første verdenskrig. Noen av disse spørsmålene henger i sammen og vil være naturlig å knytte sammen. Dere skal nå lage en presentasjon på 5-7 minutter hvor dere presenterer svar og refleksjoner dere har. Ta utgangspunkt i spørsmålene nedenfor.

Hvilken karakter har dere valgt og hvorfor?	
---	--

Hvilken hendelse og hvilken periode er det dere undersøker?	
Fortell om hvilken rolle karakteren deres har under første verdenskrig:	
På hvilken måte er denne personen ulik mennesker som lever i dag?	
Ser dere noen likheter og ulikheter mellom fortiden og nåtiden i spillet?	

Hva er karakteren deres sin motivasjon? (tanker, følelser, holdninger?)	
Hvilke ulike perspektiv vises i spillet? Hvordan fremstilles karakterene? Hva skiller deres karakter fra de andre?	
Fokuser på en bestemt situasjon som gjorde inntrykk på dere. Forklar og diskuter hva som skjer, hvorfor det skjer og hva dere tror karakteren føler i den situasjonen	

Fagstoff:

Valiant Hearts iPad

<https://www.youtube.com/watch?v=LXV9zSZHEbo> (alle faktabokser og artefakter)

<https://www.youtube.com/watch?v=653FZl8uqeY> (alle filmklipp)

<https://www.youtube.com/watch?v=SxipTMx0Q0g> (alle dagbok entr er)

Andre kilder er publisert på OneNote

Makt og menneske kap. 3 (historieboken)

## Vedlegg 3

### Refleksjonsnotat samfunnsfag

Denne oppgaven skal gjøres individuelt. Dere har nå arbeidet med første verdenskrig på ulike måter. Vi har undersøkt årsaker og konsekvenser, individuell spilling, spill i plenum og gruppe og klasseromsdiskusjon. Dette refleksjonsnotatet skal ta opp tråden ved hva vi har arbeidet med de siste ukene, i tillegg til å reflektere over hvordan opplegget har vært. Målet er å vise hva du har tilegnet deg av kunnskap og forståelse de siste ukene.

Det er nå 100 år siden første verdenskrig, er det fortsatt vits å lære om den? Hvorfor/hvorfor ikke?	Refleksjoner:
Kan det å sette seg inn i historiske menneskers liv gjøre noe med hvordan vi lever våre egne liv?	Refleksjoner:
Hvordan vil du beskrive dine egne følelser rundt karakterene i spillet?	Refleksjoner:
Hva synes du var mest lærerikt med selve spillet? (Filmklipp, faktaboks, action, dagbøker eller artefakter)	Refleksjoner:

## Vedlegg 4

<b>Fokus:</b>	<b>Notat:</b>	<b>Når: (spillfunksjon/stopp )</b>	<b>Tolkning:</b>
<b>Historisk kontekst:</b>			
<b>Kognitivt aspekt:</b>			
<b>Affektivt aspekt:</b>			
<b>Umiddelbare reaksjoner:</b>			
<b>Hva gjør elevene?</b>			
<b>Samarbeid:</b>			
<b>Annet:</b>			

## Vedlegg 5

2.5.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Historisk empati i forhold til bruk av spill i undervisningen

### Referansenummer

773639

### Registrert

05.10.2018 av Andreas Kverneland Vagle - ak.vagle@stud.uis.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for kultur- og språkvitenskap

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Alexandre Dessinguè, alexandre.dessingue@uis.no, tlf: 51831380

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Andreas Kverneland Vagle, ak.vagle@stud.uis.no, tlf: 99028664

### Prosjektperiode

16.11.2018 - 01.07.2019

### Status

03.12.2018 - Vurdert

### Vurdering (2)

---

#### 03.12.2018 - Vurdert

NSD har vurdert endringene som ble meldt 9.11.2018. Vi har nå registrert at personopplysninger skal behandles frem til 1.7.2019. I tillegg er papirbasert spørreskjema registrert som datakilde.

Vi viser ellers til vår vurdering 9.11.2018.

Kontaktperson hos NSD: Håkon J. Tranvåg  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



**09.11.2018 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 9.11.2018, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

**MELD ENDRINGER**

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.1.2019.

**LOVLIG GRUNNLAG**

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

**PERSONVERNPRINSIPPER**

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

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

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

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

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

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til med prosjektet!