



Universitetet i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Lektorprogrammet 8-13 Historiedidaktikk masteroppgave LMHIMAS	Vårsemesteret, 2019 Åpen
Forfatter: Oddgeir Skretting	 (signatur forfatter)
Veileder: Alexandre Dessingué	
«Et spill som er mer enn underholdning» En studie av «My Child Lebensborns» nærhet til teoretiske tilnærminger til historisk empati. «A Game Beyond Entertainment» A study of «My Child Lebensborn's» proximity to theoretical approaches to historical empathy.	
Emneord: Historiedidaktikk Historisk empati Kjerneelement Videospill	Antall ord: 27114 + vedlegg/annet: 0 Stavanger, 15.05.2019

Sammendrag

Ved den kommende læreplanen vil historisk empati være et av kjerneelementene i historiefaget. Historisk empati er et omdiskutert begrep, og fremdeles er det stor uenighet om hva begrepet innebærer. Denne masteravhandlingen undersøker problemstillingen «i hvilken grad er «My Child Lebensborn» nært knyttet til teoretiske tilnærminger til historisk empati».

For å besvare problemstillingen har oppgaven et teorikapittel hvor det kommes frem til en forståelse av historisk empati. Sentrale forskere på temaet, som Endacott og Brooks, og Barton og Levstik, er med på å danne det teoretiske bakteppet i denne avhandlingen. Denne forståelsen blir brukt for å analysere empirien, som i dette tilfelle er et videospill. Ved hjelp av teorien som rammeverk forsøker denne avhandlingen å analysere teksten i spillet, for å gi svar på problemstillingen.

Resultatene viser at spillet i stor grad kan fremme sympati, identifikasjon og forestilling, istedenfor empatisk forståelse. I tillegg legger spillet til en viss grad til rette for perspektivanerkjennelse, men bare for noen av perspektivene. Den historiske konteksten i spillet gir spilleren hjelp til å forstå karakterene i spillet, men det er ikke grunnlag nok til å få en dyp forståelse av de sosiale og kulturelle normene, for å kunne anerkjenne alle perspektiv i spillet. Analysen kommer også frem til at spillet er nært knyttet til den affektive delen av historisk empati, på grunn av skapernes mål med spillet.

Denne avhandlingen viser at «My Child Lebensborn» bare delvis legger til rette for at en spiller skal kunne anerkjenne perspektiv, kontekstualisere og få affektive relasjoner, og er derfor bare til en viss grad knyttet til teoretiske tilnærminger til historisk empati.

Abstract

By the upcoming curriculum, historical empathy will be one of the core elements of the history subject. Historical empathy is a controversial term, and still there is much debate about what the term entails. This Master's thesis examines the issue: «to what extent is «My Child Lebensborn» close to theoretical approaches to historical empathy».

In order to answer the issue, this thesis has a theoretical chapter in which we come to an understanding of historical empathy. Central researchers on the subject, such as Endacott and Brooks, and Barton and Levstik, help to form the theoretical backdrop of this thesis. This understanding is used to analyze the empiricism, which in this case is a video game. Using the theory as a framework, this thesis attempts to analyze the text of the game, in order to answer the issue.

The results show that the game can greatly promote sympathy, identification and imagination, rather than empathetic understanding. In addition the game make available some degree of perspective recognition, but only to some of the perspectives. The historical context of the game helps the player understand the characters in the game, but it is not enough to gain a deep understanding of the social and cultural norms, in order to recognize all perspectives in the game. The analysis also reveals that the game is closely linked to the affective part of historical empathy, because of the game creators' goal with the game.

This thesis shows that «My Child Lebensborn» only partially facilitates a player's possibility to recognize perspective, contextualise and gain affective engagement, and is therefore only to some extent close to theoretical approaches to historical empathy.

Forord

Det føles veldig godt å være ferdig med min masteravhandling. Denne prosessen har vært krevende, samtidig som den har vært veldig lærerik. Jeg har gjort meg gode erfaringer som jeg forhåpentligvis vil kunne dra nytte av som lærer.

Jeg ønsker først og fremst å takke min veileder, Alexandre Dessingué, for å ha hjulpet meg med å utforme dette forskningsprosjektet, samt veiledet og motivert meg, slik at jeg har klart å komme i mål. Jeg vil også takke medstudenter og veiledere i masterseminargruppen FPG for tilbakemeldinger og kommentarer på seminar.

Takk til mine nærmeste medstudenter på UIS gjennom fem år, uten dere ville ikke disse årene vært like bra.

Til slutt vil jeg takke familien som har støttet meg hele veien.

Stavanger, mai 2019

Oddgeir Skretting

«Et spill som er mer enn underholdning»

En studie av «My Child Lebensborns» nærhet til teoretiske tilnærminger til historisk empati.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Abstract	3
Forord	4
Kapittel 1: Innledning.....	7
1.1: Bakgrunn	7
1.2: Problemstilling	9
1.3: Tidligere forskning	10
1.4: Oppgavens relevans.....	14
Kapittel 2: Teori	17
2.1: Historiedidaktikk.....	17
2.2: Historisk empati	19
2.2.1: Bakgrunnen til historisk empati	19
2.2.2: Hva inngår ikke i begrepet?.....	20
2.2.3: Historisk empati som perspektiv anerkjennelse	21
2.2.4: Den affektive delen av historisk empati	23
2.2.5: Oppsummering- en forståelse av historisk empati	25
Kapittel 3: Metode.....	26
3.1: Beskrivelse av empiri («My Child Lebensborn»)	26
3.2: Teori som rammeverk	29
3.3: Samling av empiri	29
3.4: Tekstanalyse	31
5.4: Metodiske utfordringer.....	32
Kapittel 4: Analyse.....	34
4.1: Innledning.....	34
4.2: Et lineært og deterministisk narrativ	34
4.3: Hvilke mål har produsenten med spillet?	35
4.4: Sympati, identifikasjon og forestilling	39
4.5: Perspektivanerkjennelse	46

4.6: Historisk kontekstualisering	57
4.7: Affektive relasjoner	65
Kapittel 5: Diskusjon	75
5.1: Fører spillet til sympati, identifikasjon og forestilling?	75
5.2: Perspektivanerkjennelse for hvilke karakterer?	76
5.3: Hva kan vi si om den historiske konteksten?	79
5.4: Hva kan vi si om de affektive relasjonene?	80
Kapittel 6: Konklusjon og avsluttende refleksjoner	83
6.1: Konklusjon	83
6.2: Avsluttende refleksjon	84
6.3: Videre forskning	86
Kapittel 7: Litteraturliste	87
7.1: Litteratur	87
7.2: Kilder	90

Kapittel 1: Innledning

1.1: Bakgrunn

Da jeg gikk mitt første år på Lektorprogrammet ved Universitetet i Stavanger, hadde jeg undervisning i historie. Jeg forstod fort at familie, venner og bekjente forventet at jeg tilegnet meg bred kunnskap om historiske fakta som for eksempel; årstall, kjente personer og viktige hendelser. Det ble forventet at jeg kunne svare på det meste, likevel måtte jeg ofte skuffe dem. Jeg ble ikke et levende leksikon av å studere historie. En hendelse jeg spesielt kan huske var da jeg og en kollega på deltidsjobben, som jeg hadde ved siden av studiene, skulle spørre ut hverandre i historie. Han ønsket å teste ut om jeg som studerte historie, kunne mer enn han. Jeg visste at han ikke hadde hatt noe særlig med historieundervisning på skolen, men på tidspunktet visste jeg ikke hvor mye tid han brukte på historiske videospill.

Han briljerte med sin historiske faktakunnskap. Kjente personer, årstall, viktige hendelser, slag, kriger og mye mer hadde han veldig god kontroll på. Jeg derimot slapp unna med skrekken, selvsagt kunne jeg årstall som man er nødt til å kunne, som for eksempel når Norge fikk grunnlov, eller når andre verdenskrig sluttet. Jeg måtte likevel innrømme at han hadde mer faktakunnskap enn meg. Min kollega var forbauset, og lurte på hva vi lærte i historieundervisningen på universitetet. Hvordan kunne det ha seg at han som ikke hadde hatt mer enn litt historie på videregående, kunne mer fakta enn jeg som studerte historie på universitetet? Den gangen begrunnet jeg min mangel på faktakunnskap med at vi brukte mye tid på andre deler av historiefaget, som for eksempel historiebevissthet, historiebruk og kildegransking. Dette var deler av historiefaget han ikke var like godt kjent med, og mente bestemt at dette ikke var en god nok forklaring.

Jeg vil ikke si at jeg tok dette «nederlaget» svært tungt, da jeg visste hvor stort historiefaget er, og viktigheten av å ha med mye mer enn bare vite-at kunnskap. Likevel var jeg forbauset over at han kunne så mye fakta bare ved å spille og se historiske filmer- og serier. Da vi knappe to år senere startet med masterfaget «Digitale og multimodale historier», hadde vi forelesninger om hvordan historiske fiksjonsfilmer, TV-serier og videospill er en stor del av samfunnet. Vi diskuterte her mulighetene og utfordringene dette har for historieformidlingen- og oppfatningen i og utenfor skolen. Først da gikk det opp for meg hvorfor denne kollegaen av meg hadde så mye faktakunnskap. Han møtte historie i stor grad på fritiden sin, gjennom spesielt videospill. Selv har jeg også spilt litt historiske videospill som Civilization, Age of Empire og Total War,

men tanken om at dette ikke bare er ren underholdning, har ikke slått meg før etter at jeg hadde undervisningen i «Digitale og multimodale historier».

Som innledningen muligens avslører, er jeg fasinert av videospills evne til å lære spilleren noe, ikke bare fungere som ren underholdning. Når jeg skulle bestemme meg for hva jeg skulle studere i masteravhandlingen min, helte jeg fort mot at det skulle bli videospill. Deretter ble jeg nødt til å finne frem i et vidt spekter av alternativer, i og med at det finnes utallige muligheter til å undersøke videospill og historie. Min veileder gjorde meg oppmerksom på et nytt seriøst videospill, «My Child Lebensborn», som kunne være interessant å jobbe videre med. Etter å ha gjort meg kjent med spillet, og prøvd det en gang, ble jeg overbevist om at masteravhandlingen min skulle omhandle dette mobilspillet. Jeg er, i likhet med mange forskere og pedagoger, positivt innstilt til videospill, og har god tro på at spill med fordel kan benyttes mer i skolen. Å skrive min masteravhandling om videospill er derfor en gylden mulighet til å fordype seg grundigere innenfor dette temaet. Forhåpentligvis vil det gi meg lærdom som kan bli nyttig i læreryrket.

Siden 1990-tallet har historie blitt hyppigere formidlet gjennom mange forskjellige verktøy, som animasjoner og spill. Disse endringene i visualiseringens omfang kan forstås på bakgrunn av nye teknologiske nyvinninger, og en globalisering som har bidratt til en kompleks verden som endres fort. ¹ Videospill er først og fremst en stor del av det elevene bruker fritiden sin på. 90 prosent av norske barn mellom ni og seksten år, sier at de spiller videospill utenfor skolen.

²

I skolesammenheng kan videospill knyttes til de digitale ferdighetene læreplanen legger opp til at elevene skal tilegne seg. Ifølge senteret for IKT i utdanningen kan kombinasjoner av underholdning, spenning, refleksjon, utfordringer og oppgaver som må løses, gjøre at videospill kan brukes som verktøy og undervisningsmetode for å lære fag. ³ Stadig oftere kan vi høre om lærere som har brukt videospill i undervisningen i ulike fag. Kunnskapsdepartementet, i Stortingsmelding 22, har også gitt uttrykk for at dataspill har et stort potensial i skolesammenheng. «Den motivasjonen og det læringspotensialet som ligger i bruk av dataspill,

¹ Bøe, Jan Bjarne og Knutsen, Ketil (2013) *Innføring i historiebruk*. Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.

² IKT senteret, Skaug, Jørund Høie (2014) «Dataspill i skolen» Hentet 30.11.17 fra https://iktsenteret.no/sites/iktsenteret.no/files/attachments/spill_i_skolen_sikt-notat_nr_1.pdf

³ Ibid

kan utnyttes i skolens læringspraksis». ⁴ Også blant forskere, har interessen for å finne sammenhenger mellom videospill og læring i skolen, vært økende. Dette vil jeg komme nærmere inn på når jeg redegjør for tidligere forskning på emnet.

I Norge er Erik Lund en av dem som har skrevet noe om hva historiefaget bør omhandle. Han har skrevet bok om historiedidaktikk og er en av dem som er åpen for at historiefaget på skolen bør forholde seg til mer enn bare historie som vitenskap. Han skriver: «Hvis historiefaget skal være meningsfylt for elevene og bety noe i deres liv, må det som former elevenes historiebevissthet trekkes inn og gjøres til en del av faget.»⁵ Lund mener at elevenes historiebruk utenfor skolen er betydelig. De møter den kommersielle populærkulturen i form av dataspill, brettspill, elektroniske spill, TV og filmer, og den er med på å forme elevenes historiebevissthet. Han argumenterer for at den i stor grad er en uutnyttet ressurs for historiefaget. ⁶ Elevene er, ifølge Lund, nødt til å forholde seg til to sider av historiefaget. Den ene som består av historie som vitenskap, og den andre om historie som identitet, gåte, opplevelse og irrasjonalitet. Disse to sidene kan være mer eller mindre integrert i hverandre, og elevene kan ha større eller mindre bevissthet om dem. ⁷ Flere og flere er enige med Lund i at et moderne historiefag bevisstgjør begge deler av faget for elevene. For å få til det, må historiefaget være åpen for den andre siden av faget, samtidig som det har plass til den tradisjonelle vitenskapelige historien. ⁸

1.2: Problemstilling

Jeg kunne valgt å gjøre mye forskjellig med en masteravhandling om «My Child Lebensborn», men jeg har valgt å knytte videospillet opp mot historisk empati. Kombinasjonen historisk empati og videospill er det lite forskning på, og det er derfor interessant å se på om dette spillet kan være knyttet til historisk empati. Problemstillingen min blir derfor: «I hvilken grad er «My Child Lebensborn» nært teoretiske tilnærminger til historisk empati?» For å svare på denne problemstillingen har jeg valgt ut teori om hva historisk empati innebærer, som jeg skal

⁴ Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter Ungdomstrinnet* (Meld. St. 22 2010-2011) s,41. Hentet (11.01.2019) fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000ddpdfs.pdf>

⁵ Lund, Erik. (2016). *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere* (5. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget. S, 25.

⁶ Ibid, s, 26.

⁷ Ibid, s, 27.

⁸ Ibid, s, 28.

presentere i teorikapittelet. Det er den definisjonen av historisk empati som jeg kommer frem til i teorikapittelet, som blir brukt for å analysere mobilspillet.

1.3: Tidligere forskning

I dette delkapittelet skal vi se på noe av det som finnes på forskningsfeltet innenfor temaene historisk empati og videospill. Kombinasjonen av disse to finnes det lite forskning på, men hver for seg finnes det litt mer.

Peter Lee og Denis Shemilt skrev i en artikkel i *Teaching History* (2011) om historisk empati burde komme ut av skapet, altså om det burde bli brukt i historieundervisningen eller ikke. Her konkluderte de med at en del elever så ut til å finne det enklere å forstå visse hendelser ved hjelp av historisk empati, enn ved hjelp av årsaksforklaringer.⁹ De var likevel tydelige på at feil som ble gjort da begrepet skulle benyttes på 1970- og 1980-tallet, ikke måtte gjentas. Dermed sier de at det er nødvendig med klarhet i hva historisk empati innebærer, og hva det ikke innebærer, før man kan bruke begrepet i undervisningen. De mente også, i 2011, at det var mangel på påviste undervisningsmåter i historisk empati, og at det derfor er nødvendig å forbedre dette.

Lukas N. Perikleous har også skrevet en artikkel om historisk empati. Han slår også fast at elever kan få noe igjen for å prøve seg på historisk empati, men at det ofte kan bli krevende. Ikke minst mener han det er mangel på utforskning på dette feltet. Han mener det er spesielt behov for å undersøke varende effekt av undervisning som sikter mot å utvikle elevers historiske empati.¹⁰ I tillegg uttrykker han at det er behov for å se på de idéene lærerne har om begrepet, og hvordan det preger deres undervisning i historisk empati.¹¹ Perikleous slår også fast at det trengs å jobbe mot effektive undervisningspraksiser, som er basert på forskning, for å hele tiden kunne strebe mot å gi elevene den best mulige undervisningen.

Endacott og Brooks skrev i 2013 artikkelen: «An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy». Her mener de at over de siste to tiårene har det vært stor oppmerksomhet rettet mot historisk empati, men at begrepet enda ikke er definert,

⁹ Lee, Peter and Shemilt, Denis. "The Concept that Dares not Speak It's Name: Should Empathy Come Out of the Closet?". *Teaching History*, 143 (2011)

¹⁰ Perikleous, L. (2014) «Deanna Troi and the TARDIS: Does historical empathy has a place in education?» *International Journal of Historical Learning Teaching & Research*, 12 (2) s, 27.

¹¹ Ibid

operasjonalisert og satt ut i undervisningspraksis. Det mangler enighet om hva begrepet skal innebære, og undervisningen som foregår i forbindelse med historisk empati er ikke preget av samstemthet og kontinuitet.¹² De mener at utdanningsinstitusjoner i historie må komme over problematikken og omstridtheten ved begrepet, for å fullt ut realisere historisk empati sitt potensiale for å gi elever dypere forståelse for fortiden og nåtiden.¹³ For at dette skal skje, mener de at undervisere i historie må inkorporere en forskningsbasert forståelse av begrepet, og bruke klasseromstestede strategier i undervisningen.¹⁴ Endacott og Brooks mener forskere må undersøke hvordan historieundervisere inviterer elevene til å bruke historisk empati til å bedre forstå seg selv og verden rundt dem. I tillegg mener de at det er behov for analyser av elevenes responser på disse forsøkene.¹⁵

I 2015 gjennomførte Rantala, Manninen og Berg en casestudie av 22 elever ved en finsk videregående skole med 16-17-åringer.¹⁶ De ville utvide bevisstheten om finske ungdommers forståelse av historisk empati. I undersøkelsen skulle elevene forsøke å forstå folk fra fortiden i spesifikke historiske situasjoner. Dermed forsøker studien å forklare hvor godt en simuleringsøvelse kan fungere som et undervisningsredskap til å fremme historisk empati. Elevene deltok i undersøkelsen, og ble deretter intervjuet. I tillegg deltok de i en spørreundersøkelse hvor deres holdninger ble målt før og etter øvelsen, før de til slutt skrev et essay. Resultatet viste at de fleste elevene ikke nådde målene for historieundervisningen. Elevenes svake prestasjon forklares av den sterke tradisjonelle historieundervisningen som har fortsatt, til tross for innføring av nye læreplaner i finsk skole. Undervisningen konsentrerer seg fortsatt om å formidle et metanarrativ til elevene. De har ifølge disse forskerne ennå ikke nok erfaring med å forklare historiske hendelser fra et flerperspektiv synspunkt.¹⁷

James Paul Gee er en amerikansk lingvist som har jobbet mye med videospill i skolen. Han trekker frem at videospill har ulike utfordringer som krever tid til å komme gjennom, og samtidig klarer å holde spillere engasjerte til å løse disse utfordringene. Læring er på denne

¹² Endacott, J. og Brooks, S. (2013) «An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy.» *Social Studies Research and Practice*, 8,1. s, 41.

¹³ Ibid. s, 55.

¹⁴ Ibid.

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Rantala, Jukka, Manninen, Marika, & Van den Berg, Marko. (2016). «Stepping into Other People's Shoes Proves to Be a Difficult Task for High School Students: Assessing Historical Empathy through Simulation Exercise». I *Journal of Curriculum Studies*, 48 (3) s, 323-345.

¹⁷ Ibid.

måten en sentral del av alle videospill. ¹⁸ Gee mener utfordringene og læringen i videospill er det som gjør dem underholdene, og kan virke motiverende for elevene. På denne måten tenker han at videospill bør bli benyttet mer i undervisningssammenheng.

Adam Chapman har skrevet boka *Digital Games as History* (2016). Han skriver her at det har vært økende interesse for historiske videospill de siste årene. Likevel slår han fast at det fremdeles er for lite empirisk forskning innenfor dette temaet. ¹⁹ I boken prøver han å finne ut av mulighetene i historiske videospill, og denne måten å engasjere seg i historie på. I tillegg gir boken et rammeverk for å analysere historiske videospill, som forskere kan benytte seg av i slike forskningsarbeid. Chapman skriver at det finnes artikler som er skrevet om historiske videospill med ulike perspektiv; for eksempel innen mediastudier, narratologi, «game design», spill studier, kulturstudier og historiestudier. ²⁰ Disse studiene har et bredt spekter, og omfatter forskjellige tema. Det ser likevel ut til, sier Chapman, at noen få spesifikke tråder har begynt å samle seg. Dette er tydelig hvis vi ser på de få redigerte volumene og lengre arbeid som har blitt gjort på historiske spill. ²¹

Et av de store verkene Chapman nevner er *Playing with the past* (2013). Denne boka er skrevet av Kapell og Elliott fra USA, og argumenterer for at historiske videospill kan ha en verdi for å forstå historie. De er ikke opptatt av at det skal være i den forstand at historiske videospill skal presentere «korrekt/riktig» historie, men heller kanskje motsatt. De er opptatt av at historiske videospill kan med kontrafaktisk historie gi spilleren grunnlag for en dyp forståelse av den aktuelle fortiden. Den dype forståelsen mener de består av å forstå og lære utover bare fakta, navn, hendelser og datoer for når noe skjedde. Det kan vise hvor kompleks historie er, og at historie er en prosess som består mange ulike valg. ²² *Playing with the past* er en viktig del av det amerikanske forskningsfeltet på historiefremstilling i videospill.

Casestudier av videospill har det etter hvert blitt gjort en del av. Kevin O'Neill og Bill Feenstra utførte en casestudie hvor de undersøkte hvilke tanker universitetsstudenter hadde rundt videospill som en kilde til historisk kunnskap. Tolv kanadiske studenter ble bedt om å spille D-

¹⁸ Gee, J. (2005). Learning by Design: Good Video Games as Learning Machines. *E-Learning and Digital Media*, 2(1), 5-16.

¹⁹ Chapman, Adam (2016). *Digital games as history : How videogames represent the past and offer access to historical practice* (Vol. 7, Routledge advances in game studies). New York: Routledge. S, 16.

²⁰ Ibid.

²¹ Ibid.

²² Kapell, Matthew og Elliott, Andrew (2013). *Playing with the past: Digital games and the simulation of history*. New York: Bloomsbury Academic. S, 11.

dagen i spillet «Medal of Honor: Frontline under observation». Deltakerne var skeptiske til at videospill kunne være en god kilde til historisk kunnskap, da de var overbevist om at spill i større grad enn historiske- filmer og bøker hadde kommersielle interesser.²³ De argumenterte for at sakprosa-bøker ville være mer historisk korrekte enn videospill, fordi spillene vil vri på historien for å få den til å passe inn.²⁴

Alexander Westre Skog utførte en casestudie med «Playing history: pesten» (2015) for å finne ut om spillet motiverte elevene i faget. Spillet er et seriøst videospill og skal forklare spillerne hvordan svartedauden kom til Europa, samt konsekvensene av den. I dette spillet får spillerne spille en fiktiv person på denne tiden.²⁵ Gjennom videospillet kan spillerne forsøke å tre inn i en annens rolle, og late som om man levde i fortiden. Alexander Skog fokuserte på at spillet virket motiverende for elevene, og kom frem til at elevene så ut til å bli motiverte etter spillingen av «pesten».²⁶ Spillet til Skog har en del likheter med «My Child Lebensborn», men vi ser at han valgte en annen vinkling på sitt forskningsprosjekt.

Det forskningsarbeidet som kommer nærmest min kopling mellom videospill og historisk empati, er gjort i USA av Liz Owens Boltz ved universitetet i Michigan. Hun forstår historisk empati som et begrep som involverer både kognitive anerkjennelse av perspektiver og affektive engasjement med de levde erfaringene av folk fra fortiden. Hun mener at å aktivere elever med forskjellige historiske perspektiver i ulike aktiviteter som debatt, skriving og skuespill har vist seg å være mer effektive enn tradisjonelle instruksjoner i promoteringen av historisk empati, men at det finnes lite forskning på hvordan videospill kan fungere.²⁷ Boltz sin casestudie

²³ O'Neill, Kevin og Feenstra, Bill (2016) "Honestly, I would stick with the books": Young adults's ideas about a videogame as a source of historical knowledge.» *Game studies- the international journal of computer game research*. Publisert Desember 2016. Hentet (08.04.2019) fra <http://gamestudies.org/1602/articles/oneilfeenstra>

²⁴ Ibid.

²⁵ Skog, Alexander Westre. (2015) *Bruk av dataspill i samfunnsfag: Lærerens begrunnelser og roller og elevenes motivasjon når et digitalt spill blir brukt i samfunnsfagundervisningen* (Mastergradsavhandling) Høgskolen Stord/Haugesund. Hentet den 08.04.2019 fra: https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2354192/Alexander_Westre_Skog.pdf?sequence=1&isAllowed=y

²⁶ Ibid.

²⁷ Boltz, Liz Owens (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), 1-19. Hentet den 10.04.2019 fra: https://www.researchgate.net/publication/321414359_Like_Hearing_From_Them_in_the_Past_The_Cognitive-Affective_Model_of_Historical_Empathy_in_Videogame_Play

undersøker hvordan historisk empati fremtrer gjennom spilling av «Valiant Hearts». Hennes resultat antyder at visse deler av spillet kan fremme historisk empati bedre enn andre.

Boltz fant ut at historisk kontekstualisering og perspektiv anerkjennelse fremtrådte oftere enn affektive relasjoner. Mesteparten av den historiske kontekstualiseringen ble fremmet under spillingen, mens promotering av perspektivanerkjennelse kom først til uttrykk i intervju etter spillingen.²⁸ Boltz sier at noen former for affektive koplinger kunne oppstå spontant under spillingen, men at hennes funn antyder at videospillet ikke fremmet affektive koplinger til historien. I tillegg sier hun at perspektivanerkjennelse måtte i større grad fremmes ved diskusjon i grupper etter at aktiviteten med videospillet var ferdig.²⁹ Undervisere som ønsker å bruke videospill for å fremme historisk empati, bør velge spillene med omhu, sier Boltz. De må få med seg hvor engasjerte elevene er i møte med spillet, og spillet bør gi mulighet for diskusjon slik at de kan møte alle aspekter av historisk empati.³⁰ På samme måte ønsker hun at spillutviklere bør forsøke å designe videospill som kombinerer de mest effektive spillkomponentene, og dersom det er mulig, gir spillerne muligheter til å reflektere underveis i spillet.³¹

1.4: Oppgavens relevans

I innledningen forklarte jeg at videospill blir sett på som spennende og positivt ved flere tilfeller i skolen. Utdanningsdirektoratet, forskere og lærere blir mer og mer positive til at videospill skal benyttes i skolen. Når det kommer til videospill i historieundervisningen, slår blant andre Lund fast at undervisere må ta med den delen av faget elevene i stor grad møter på fritiden. For at historiefaget skal oppleves som meningsfylt for elevene, må også denne delen med i faget på skolen.

Det har etter hvert blitt gjort en del forskning på videospill i historiefaget. Likevel slår forskere som Adam Chapman fast at det fremdeles trengs flere empiriske studier på dette emnet. Det er ofte et for stort hopp å gå ifra et spill hentet fra populærkulturen, til å benytte seg av spillet i undervisningssammenheng.³² I redegjørelsen for tidligere forskning forklarte jeg at Boltz sin casestudie er det forskningsarbeidet som kanskje er nærmest min masteravhandling. Også hun slo fast at det finnes begrenset forskning på videospill i historiefaget, og nærmest ingen

²⁸ Ibid.

²⁹ Ibid.

³⁰ Ibid.

³¹ Ibid.

³² Chapman, Adam (2016) S, 17.

forskning på om videospill kan fremme historisk empati.³³ Derfor er en avhandling som forsøker å undersøke om et videospill er nært knyttet til historisk empati en relevant problemstilling.

Historisk empati er også et relevant begrep. Dette begrepet er på vei inn i skolen for fullt, og vil være et av kjerneelementene i historiefaget ved den kommende læreplanen.³⁴ Kunnskapsdepartementet skriver at dette kjerneelementet skal innebære:

«at elevene skal kunne vurdere sammenhenger mellom handlinger, hendelser og fenomener i fortiden og forstå at ulike ståsteder påvirker hvordan fortiden forstås og framstilles. De skal kunne vurdere mulige årsaks- og virkningsforhold i historie og hvorfor systemer og fenomener forandrer seg eller er stabile. Elevene skal kunne forstå menneskers utfordringer og handlinger i historiske kontekster. Samtidig skal de også forstå at fortiden ikke var forutbestemt, men et resultat av menneskers valg og prioriteringer.»³⁵

Kjerneelementet er, som vi kan se, ambisiøst og i tråd med mye av forskningen som foregår internasjonalt. Det er mye elevene skal forholde seg til i møte med dette nye kjerneelementet, og det er derfor høyst aktuelt å diskutere både hva som inngår i begrepet historisk empati og ikke, i tillegg til å jobbe for å finne undervisningsmetoder som kan fremme denne bragden.

I tillegg til at historisk empati kommer til å bli et viktig begrep i historiefaget, har utdanningsdirektoratet slått fast at dybdeløring også kommer til å bli viktigere i det nye læreplanverket. Dybdeløring defineres slik: «det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre»³⁶ Det kommer frem at dybdeløring er viktig for at barn og unge skal utvikle kompetansen de trenger i fremtiden. Elevene skal utvikle gode holdninger, dømmekraft og evne til refleksjon og kritisk tenkning til å foreta etiske vurderinger.³⁷ Ut fra dette kan vi forstå at historiefaget skal bestå av mye mer enn bare «vite at» kunnskap. For at elevene skal kunne oppnå historisk empati, er undervisningen nødt til å foregå i dybden

³³ Boltz, Liz Owens (2017) s, 1-19.

³⁴ Regjeringen.no (2018, 26. juni) *Kjerneelementer i fag- fastsatt av Kunnskapsdepartementet som føringer for utforming av læreplaner for fag til LK20 og LK20S*. Hentet den 10.04.2019 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/kjerneelementer-i-fag-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>

³⁵ Ibid.

³⁶ Utdanningsdirektoratet (2019, 13. mars) *Dybdeløring*. Hentet den 10.04.2019 fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

³⁷ Ibid.

som det her blir beskrevet. En overfladisk og rask gjennomgang av historiske hendelser vil ikke kunne føre til at elevene oppnår denne bragden.

Min oppgave har som hensikt å undersøke om videospillet «My Child Lebensborn» er nært knyttet til teoretiske tilnærminger til historisk empati. Som vi ser er forskning både på videospill og historisk empati relevant, og kombinasjonen er enda mer relevant. Ved å finne ut om spillet er nært knyttet opp mot historisk empati, kan vi si at denne undersøkelsen er på stadiet før vi eventuelt tester ut spillet som et undervisningsopplegg for å fremme historisk empati. Det er nødvendig å vite om videospillet kan være nært knyttet til historisk empati før man benytter seg av spillet, som en metode i historieundervisningen.

Historien om krigsbarna i Norge, med norsk mor og tysk soldat til far er også relevant. Det er ikke lenge siden disse kjempet en kamp i tre rettsinstanser i Norge, og deretter hadde høring i menneskerettsdomstolen i Strasbourg. Ikke før på 2000-tallet fikk «tyskerbarna» en offentlig beklagelse fra den norske stat. I stortingsmelding nummer 44(2003-2004) ble det klart at regjeringen ønsket å få krigsbarnas historie frem i lyset, og satte blant annet i gang forskning om krigsbarnas oppvekstvillkår. Målet var at kunnskapen skulle være til fordel for både samfunnet og krigsbarna selv.³⁸ Regjeringen slo da fast at man må kunne ta lærdom av krigsbarnas historie i møtet med andre grupper, f. eks innvandrere og flyktninger, eller barn som i dag er krigsbarn i andre land.³⁹

Dette er en tabubelagt og skambelagt del av norsk historie, og et spill om dette temaet kan være med å bidra til å innføre et kritisk blikk på historie, og vår felles fortid. Vi er nødt til å være bevisst på hvordan fortiden formidles og brukes, og hvordan den er full av stillhet og glemsel. Historien som tas opp i «My Child Lebensborn» belyser, eller gir grunnlag for å drøfte, de problematiske sidene ved historievitenskap og historiefremidling.

³⁸ Justis- og beredskapsdepartementet. «Faktaark om erstatning til krigsbarna» i St.meld.nr 44 (2003-2004) Oslo:Regjeringen, 2004.

³⁹ Ibid.

Kapittel 2: Teori

I dette kapitlet skal jeg presentere teori og begreper som har blitt brukt for å besvare min problemstilling. Først vil jeg begrunne hvorfor min oppgave er forankret i forskningsfeltet historiedidaktikk. Deretter vil jeg redegjøre for min teori om historisk empati. Her vil jeg ha en diskusjon om hva begrepet historisk empati innebærer, før jeg kommer frem til hva slags definisjon av begrepet jeg kommer til å forholde meg til i denne oppgaven.

2.1: Historiedidaktikk

Ola Svein Stugu skriver at historiedidaktikken er et forskningsfelt som blir preget av mange forskjellige retninger og fagområder som er grenser med hverandre.⁴⁰ Derfor er det ikke så rart at en analyse av et videospill kan grense til andre fagfelt, som for eksempel medievitenskap. For å kunne si hvorfor jeg mener min avhandling er forankret i historiedidaktikk, må vi først se på hvordan vi kan definere historiedidaktikk. Begrepet ble introdusert som et kunnskapsområde i lærerutdanningene tidlig i 1970-årene. Men selve hovedbegrepet- didaktikk- er gammelt; det kommer fra gresk og betyr undervisningslære.⁴¹ Da kunne vi sagt at historiedidaktikk dreier seg om «kunnskap om ferdighet i undervisning i historie». Men denne betydningen blir for snever og uklar.⁴²

Ved de tidligere pedagogiske høgskolene og det som før het pedagogiske seminarer, var historiedidaktikk i størst grad en praktisk-pedagogisk disiplin som dreide seg om formidling av historisk kunnskap i ulike skoleslag.⁴³ Det har også blitt gjort forsøk på å plassere historiedidaktikk som selvstendig, vitenskapelig begrunnet fagdisiplin, med drøfting av hovedoppgaver både når det gjelder formidling og forskning.⁴⁴ Høgskoler og praktisk-pedagogiske institutter har de siste tjue årene gjort historiedidaktiske forskninger som både er knyttet til tradisjonell historieformidling (lærebokforskning, læreplananalyser og retningslinjer for bruk av historiefaget i skolen og til barns oppfatning av historie.⁴⁵

⁴⁰ Stugu, Ola S., «Historiedidaktikkens dilemmaer». I Ahonen, Sirkka Ahonen, m.fl. (red.) *Hvor går historiedidaktikken?* Institutt for historie og klassiske fag NTNU, Trondheim 2004: 15-16.

⁴¹ Bøe, J. (2006). *Å lese fortiden: Historiebruk og historiedidaktikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget. S, 31.

⁴² Ibid.

⁴³ Eikeland, H. (2013). *Historie og demokratisk dannelse: En innføring i historiedidaktikk, historiebruk og historieformidling*. Kristiansand: Portal. S, 25.

⁴⁴ Ibid.

⁴⁵ Ibid, s, 26.

Fra midten av 1970-tallet ble det historiedidaktiske oppgavefeltet vesentlig utvidet. Historiebevissthet ble det nye nøkkelbegrepet. Mens man tidligere hadde konsentrert seg om historieformidling, kom nå alle former for historisk læring i fokus.⁴⁶ Både de formene som preger vitenskapsfaget og skolefaget historie, og de «folkelige» bevissthetsformene ble interessant for blant andre Karl-Ernst Jeismann.⁴⁷ Jörn Rüsen definerte historiedidaktikk i 1994 slik: «Historiedidaktikk er vitenskapen om historisk læring, og ikke en vitenskap om formidling av historievitenskaplig produsert historisk viten».⁴⁸ Det vest-tyske innovasjonsarbeidet på 1970-tallet hadde en omfattende vitenskapsteoretisk forankring, der historieteori, samfunnsteori, sosialiseringsteori og pedagogisk teori stod sentralt.⁴⁹ Den teoretiske forankringen kunne tolkes som et forsøk på å legitimere historiedidaktikk som vitenskapsfag.

Bernard Eric Jensen er kjent for sitt arbeid med å vise sammenhengen mellom historie i verden rundt oss, og historie som et skolefag, og hans forståelse av Jeismann og Rüsen sine teorier.⁵⁰ Jensen ville ha et større fokus på det som foregår utenfor utdanningsinstitusjoner. Han argumenterte for at det ikke var mulig å oppnå kritisk tenkning og dannelse i samfunnet, ved å bare endre skolefaget i seg selv. Vi måtte se nærmere, mente han, på hvordan historien formidles, også utenfor skolen. Disse nevnte teoretikerne har alle vært sentrale i arbeidet rundt den forståelsen vi har av historiedidaktikk i dag. I Norge har vi altså hatt sterke impulser fra Tyskland og Danmark, og dels fra Storbritannia.⁵¹ Den historiedidaktiske debatten har medført en omdefinering når det kommer til hva man skal oppfatte som historiedidaktikk. Det blir kalt for *historiebruksdidaktikk* fordi man søker å bygge en historieundervisning på teorien om historiebevissthet og folks hverdagsopplevelser av historiske forløp, uavhengig av forskningsfag og skole.⁵²

I snever forstand kan vi snakke om historiedidaktikk slik det var i tradisjonell forstand; med metodikk, dannelse, historieundervisningsteori, historiesyn og kildeanalyser osv.⁵³ En del av didaktikken som på ingen måte er død, den er pågående i lærerens praksiser, som del av

⁴⁶ Ibid.

⁴⁷ Ibid, s, 27.

⁴⁸ Ibid.

⁴⁹ Ibid. s, 31.

⁵⁰ Kvande, Lise & Nils Naastad, Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis, Universitetsforlaget, Oslo 2013, s,22.

⁵¹ Bøe, J. (2004) s, 40.

⁵² Ibid.

⁵³ Halten, Jan Frode (2015, 2. november) «Hva mener vi egentlig med «historiedidaktikk»?». Hentet den 12.04.2019 fra: <https://ifhatlen.wordpress.com/2015/11/02/hva-mener-vi-egentlig-med-historiedidaktikk/>

lærerutdanningen og historiedidaktikernes forskning, undervisning og formidling.⁵⁴ I bred forstand sier Halten at historiedidaktikk er det samme som historiebruk. Dette rommer da historiebevissthet, historiekultur, forestillinger og fortellinger, identitet og identitetsbyggende prosesser, myter og minnekulturer.⁵⁵ Dermed kan vi se at historiedidaktikk er et stort begrep som inkluderer både undervisningsområdet og det øvrige samfunnets bruk av historien.

Ut ifra den definisjonen av historiedidaktikk som jeg har redegjort for nå, kan vi se at min avhandling hører til i dette forskningsfeltet. Selv om en analyse av et videospill kan grense til for eksempel medievitenskap eller forskning på historiske videospill, kan vi se at det fremdeles hører til under den brede forståelsen av historiedidaktikk. Et historisk videospill bruker historien tydelig gjennom hele spillet. De kan være med på å forme spillerens historiebevissthet, og kan forholde seg til minnekultur, myter eller forestillinger og fortellinger. Dermed er det greit å slå fast at forskning på et seriøst dokumentarspill fra etterkrigstiden, som «My Child Lebensborn» er, hører til herunder. Når jeg i tillegg prøver å undersøke om spillet er knyttet til historisk empati, som er et begrep som kommer til å være et kjerneelement i historiefaget, er det liten tvil om at historiedidaktikk er det riktige forskningsfeltet for denne avhandlingen.

2.2: Historisk empati

Et av elementene som i historieundervisningen har blitt diskutert mye er historisk empati. De forskerne som har prøvd å si hva historisk empati innebærer, kommer ofte med forskjellige svar. Da jeg begynte å lese om dette begrepet, så jeg raskt at mitt teorikapittel kunne blitt stort dersom jeg skulle forholdt meg til alt. Derfor var det nødvendig å velge ut noen anerkjente forskere innenfor temaet som jeg kunne bruke til å si noe om hva begrepet innebærer.

I dette kapitlet vil jeg diskutere hva begrepet, historisk empati, innebærer. Jeg vil presentere hva historisk empati ikke innebærer, før jeg videre sier noe om empati som perspektivanerkjennelse. Deretter kommer jeg inn på den affektive delen av begrepet, før jeg sier noe om den dobbeltsidige tilnærmingen til historisk empati. Til slutt i kapitlet vil jeg oppsummere og gi en snever forståelse av dette begrepet.

2.2.1: Bakgrunnen til historisk empati

For noen tiår tilbake, før nasjonale læreplaner, valgte i stor grad lærerne selv hva som skulle vektlegges i undervisningen. På 1960-tallet begynte lærere å argumentere for at elevene måtte

⁵⁴ Ibid.

⁵⁵ Ibid.

lære noe om hvordan vi kan vite noe om fortiden i historiefaget.⁵⁶ Det medførte at de i større grad var opptatt av bevis og bruk av kilder i historieundervisningen. Utover på 1970-tallet begynte enda flere idéer å komme frem, og det ble blant annet aktuelt å prøve å forklare menneskelige handlinger og sosiale praksiser. Undersøkelser på slutten av 70-tallet rapporterte hvordan studenter prøvde å forklare den tilsynelatende merkelige oppførselen til folk fra fortida.⁵⁷ Først på 1980-tallet kom begrepet empati som et merke for historikeres forsøk på å forstå tidligere holdninger, verdier og praksiser og forsøk på å forklare fortidas menneskelige handlinger. Det ble fort mye debatt rundt dette nye begrepet. Fra midten av 1980-tallet ble empati møtt med motstand, og fikk merket som radikale utviklinger i historieundervisningen.⁵⁸

2.2.2: Hva inngår ikke i begrepet?

Det er flere grunner til at begrepet møtte motstand hos mange historieundervisere. En av hovedgrunnene til dette er at det fort ble, og fremdeles er, uenighet om hva historisk empati innebærer. Problematikken oppstår fort når man prøver å relatere historisk empati til umulige oppgaver. Lukas Perikleous hevder i artikkelen «Deanna Troi and the Tardis: Does Historical Empathy have a place in Education?» at empati ikke innebærer identifikasjon, sympati og forestilling.⁵⁹ Problemet med identifikasjon sier han, er at det ikke er mulig å overføre vår forstand inn i en annens persons hode og identifisere seg med dem. Han sier at dersom det i det hele tatt var mulig, ville vi ikke kunne identifisere forskjellen på dem og oss. Vi har ikke evnen til å identifisere oss med andre levende mennesker, og dermed blir det enda vanskeligere dersom empati skulle innebære å identifisere seg med folk fra fortida.⁶⁰

Dette er også i samsvar med det Stuart Forster sier om empati: «[...] empathy does not involve identification (we want students to understand Hitler's outlook but not accept it as their own)». ⁶¹ Idéen om identifikasjon er ikke forenelig med studier av historie fordi det ignorerer prinsippet om at historikere tolker fortida fra deres moderne synspunkt. I tillegg har vi evnen til å være

⁵⁶ Lee, Peter and Shemilt, Denis. (2011) s, 39.

⁵⁷ Ibid

⁵⁸ Ibid

⁵⁹ Perikleous, L. (2014) s, 23.

⁶⁰ Ibid

⁶¹ Stuart J. Foster, «Historical Empathy in Theory and Practice: Some Final Thoughts,» i Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies, Red. O.L. Davis, Jr., Elizabeth Anne Yeager, og Stuart J. Forster (Lanham, Md: Rowman and Littlefield, 2001) s, 170.

etterpåkløke, vi vet hva som skjer og hva som kunne vært annerledes, og dette gjør at øvelsen å identifisere seg med forgjengere er urimelig.⁶²

Historisk empati innebærer heller ikke å dele andre sine følelser eller å sympatisere med dem. Det er problematisk å forsøke å dele følelsene til folk fra fortida, fordi vi ikke deler deres oppfatninger. Vi deler ikke frykten og håpet de hadde, fordi vi vet allerede om det faktisk ble slik, eller ikke.⁶³ For å forstå andre er vi ikke nødt til å dele deres følelser. Dersom vi ser på noen som sørger, kan vi også bli lei oss, men det er ikke nødvendig for å forstå hvorfor de sørger. Historisk empati skal innebære å forstå begge aktører i historien. For eksempel både ofre og gjerningsperson. I mange tilfeller vil det å sympatisere med noen være vanskelig, fordi vi rett og slett ikke egentlig ønsker å føle med dem. Det er for eksempel mye enklere å sympatisere med de som led under nazismen, enn å forsøke å sympatisere med nazistene selv.⁶⁴

To som stort sett er enige i det Perikleous skriver om historisk empati, er Peter Lee og Denis Shemilt. De skriver: «Empathy is not a mysterious way of getting into past people's heads. Empathy is not sharing people's feelings.»⁶⁵ Dette er tilsynelatende enkelt å være enig med dem i. Som også Perikleous sier, er det ikke mulig for oss å føle hva andre føler. Vi kan ikke trene opp historisk empati som om det var en ferdighet. Dette er så langt ganske greit, og de fleste vil være enige med disse tre historikerne. Få vil prøve å motbevise akkurat disse påstandene. Vi kan se at disse tre mener i stor grad at historisk empati skal være et kognitivt eller intellektuelt redskap, som ikke har noe å gjøre med følelser.

2.2.3: Historisk empati som perspektiv anerkjennelse

Vi må undersøke den kognitive formen for historisk empati, litt nærmere. Når vi forsøker å forstå folk fra fortida kan vi ikke behandle dem som om de hadde de samme mål, intensjoner og oppfatninger som oss, det vil gjøre at vi ikke kan forstå dem. Historisk empati innebærer å bruke perspektivene til våre forgjengere for å forklare deres handlinger.⁶⁶ Bare ved å vite at våre forgjengere hadde et annerledes perspektiv på verden enn oss, kan vi forsøke å forstå dem.

⁶² Ibid

⁶³ Lee, P. J. og Ashby, R (2001). «Empathy, perspective taking, and rational understanding». I O.L. Davis, S.J. Foster og E.A Yeager, Historical empathy and perspective taking in social studies. Rowman and Littlefield, s, 25.

⁶⁴ Perikleos (2014) s, 25.

⁶⁵ Lee og Shemilt (2011) s, 48.

⁶⁶ Barton, Keith C, og Levstik, Linda S. (2004). Teaching History for the Common Good. Routledge, side 208

Likevel gjør det ingen forskjell om vi vet at deres perspektiv på verden var annerledes, dersom vi automatisk ser på deres syn som villedet og umoralsk.⁶⁷

Barton og Levstik skriver: «To understand why people acted as they did, we need to focus on what they were trying to accomplish, the nature of their beliefs, attitudes, and knowledge and the culturally and historically situated assumptions that guided their thought and action».⁶⁸ Det vil si at vi må sette deres handlinger inn i en kontekst- og på den måten prøve å forstå deres verden, og hvordan de så på verdenen sin. Skal vi få til dette, må vi prøve å forstå, samme hvor mye de erfaringene og oppfatningen skiller seg fra våre egne. For å kunne anerkjenne andres perspektiv, ved å sette dem inn i en kontekst, bruker vi kilder fra fortida som er forankret ved bevis.⁶⁹ Dette samsvarer fint med det Endacott og Brooks skriver om historisk empati. De mener også at dette innebærer å forstå og kontekstualisere forgjengeres levde erfaringer, valg og handlinger. Ved å forstå hvordan de tenkte, gjorde valg, handlet og fikk konsekvenser innen en historisk og sosial kontekst.⁷⁰

Å prøve å anerkjenne andres perspektiv er ingen enkel oppgave. Ashby og Lee har prøvd å beskrive fem ulike nivå for empatisk forståelse. Det første nivået består av de som vil beskrive fortida som en katalog av absurd oppførsel. På det andre nivået vil man begynne å forklare folks handlinger ved å bruke generelle stereotyper; en veldig religiøs mann ville kanskje handlet på en bestemt måte. På nivå to er det ikke noe forsøk på å plassere handlinger i en historisk kontekst. Nivå tre vil man i stor grad prøve å forestille seg hvordan man selv ville reagert i en bestemt situasjon, istedenfor hvordan folk i samtida reagerte. På det fjerde nivået vil man kunne forstå i spesifikke situasjoner at man ikke nødvendigvis har de samme vilkår for å forstå verden, på grunn av ulike oppfatninger, mål og verdier. Likevel er man fremdeles kun opptatt av enkelte situasjoner. Først på det femte nivået hevder Ashby og Lee at man kan plassere handlinger i en bredere sammenheng av ulikheter i oppfatninger, verdier og materielle forhold innenfor historiske samfunn.⁷¹

Det er jevnt over enighet i at dette med perspektiv anerkjennelse er nødvendig for et meningsfylt møte med fortida. Forskjellige oppfatninger er det heller dersom man går inn på diskusjonen om historisk empati skal dreie seg om mer enn det kognitivt/intellektuelle vi har sett på så langt. Både Barton og Levstik og Endacott og Brooks vil ha med en annen form for empati i dette

⁶⁷ Ibid, s, 207.

⁶⁸ Ibid, s, 208.

⁶⁹ Ibid

⁷⁰ Endacott, J. og Brooks, S. (2013) s, 41.

⁷¹ Barton og Levstik (2004) s, 209.

begrepet. Den affektive delen av historisk empati skaper i større grad diskusjon. Flere vil mene at dette blir en øvelse som kompliserer begrepet så mye, at man ikke bør bevege seg innpå denne delen. Mens andre vil mene at man må gjøre mer enn å forstå folk fra fortida- vi må bry oss om dem, og deres perspektiv.

2.2.4: Den affektive delen av historisk empati

De som er kritiske til å ta med det affektive i forbindelse med historisk empati, har lett for å tenke at det blir fordomsfullt. Å se historie gjennom egne øyne, heller enn å se den gjennom øynene til dem som opplevde det, blir et umodent og uakademisk forsøk. «Empathy without care sounds like an oxymoron» sier Barton og Levstik.⁷² De mener det er en motsigelse at empati kan forekomme uten at vi har omsorg eller affekt av noe slag i møte med folk fra fortida. Dette mener de fordi ingen ville tatt seg bryet med å forstå forgjengere dersom det ikke var fordi de brydde seg på noe vis om livet og erfaringene deres. Vi er nødt til å forholde oss til nåtiden i møte med fortiden, fordi det er alt vi har. Alt vi vet, alle oppfatninger vi har om historien kommer utfra spørsmål som vi stiller i nåtiden, sier Barton og Levstik.⁷³

Barton og Levstik sier at «Care» er en viktig del av historisk empati. Jeg vil oversette dette begrepet til å «bry seg.» De tenker at «care» skal være et redskap til personlig tilknytning til historien, og mener det har fire deler. *Bry seg om-* dreier seg om historisk interesse, de temaene vi vil, og føler vi trenger å lære om. *Bry seg at-* handler om moralsk dømming av fortida. Våre reaksjoner til konsekvensene av historiske hendelser. *Bry seg for-* kanskje den mest følelsesladede delen av dette redskapet; det koples til vårt ønske om å hjelpe folk fra fortida, selv om vi på ingen måte kan gjøre dette. Det siste *bry seg til-* dreier seg om villighet til å bruke det en lærer i historiefaget til problemer i nåtiden.⁷⁴

Barton og Levstik sier de forstår at noen vil unngå å ta for seg denne affektive delen av historisk empati. Likevel er de tydelige på at det har noe for seg. De vil ikke at man skal ignorere enten perspektiv anerkjennelse eller «care,» men at vi finner en produktiv kopling mellom de to.⁷⁵ Begrunnelsen for å ta med den mer kontroversielle delen av empati, er at elever/studenter mer sannsynlig vil finne studier av historie interessant og utfordrende dersom de har tilgang til begge verktøy av begrepet. De sier også at alle delene av «care» er nødvendige for at historie skal være med på å gjøre en forskjell i livene til eleven eller i et samfunn.⁷⁶ Selv om det er

⁷² Ibid, s, 228.

⁷³ Ibid, s, 229.

⁷⁴ Ibid, s, 241-242.

⁷⁵ Ibid, s, 242.

⁷⁶ Ibid

utfordrende å få til i praksis, utfordrende å lære elevene denne delen av empati, tror jeg, i likhet med Barton og Levstik, at vi er nødt til å forsøke å få med den affektive delen av empati. Ved å bare ta for seg den kognitive/intellektuelle delen av historisk empati, vil man som lærer kanskje være på tryggere grunn, men det vil kanskje føre med seg at elevene da isteden enten utvikler sympati i møte med fortida, eller er sårbare for likegyldighet. Dersom vi bare forklarer hva som skjedde ved rasjonelle forklaringer, da vil kanskje elevene til slutt oppfatte alle hendinger som like. Kan alle hendelser forklares ved å bruke perspektiv anerkjennelse, får elevene kanskje det problemet, som Barton og Levstik sier; «there is no difference between Gandhi and Hitler or slave owner and abolitionist [...]»⁷⁷

Endacott og Brooks har også en forståelse av historisk empati, som ligner på den som Barton og Levstik presenterer. De mener at begrepet historisk empati best kan forstås som et tosidig begrep, hvor både den kognitive og affektive delen må være med. Derfor hevder de at historisk empati innebærer å forsøke tre ting samtidig. Den første er nevnt tidligere, historisk kontekstualisering- som også for dem dreier seg om dyp forståelse for de sosiale, politiske og kulturelle normene på den aktuelle tidsperioden, samt kunnskap om hendelsene som har ledet opp til den historiske situasjonen og ellers andre relevante hendelser som skjer.⁷⁸ Den andre er «perspektiv taking» (eller perspektiv anerkjennelse som jeg var inne på når vi snakket om Barton og Levstik.) Den tredje kaller de «affektive Connection» - som dreier seg om å ta hensyn til hvordan historiske personers levde erfaringer, situasjoner, eller handlinger kan ha blitt påvirket av deres følelser. Altså vil vi prøve å forstå hva de muligens føler og tenker, og hvordan disse to elementene kan skape responsen deres i møte med situasjonen de møter.⁷⁹

Endacott og Brooks kan vi se deler stort sett oppfatningen til Barton og Levstik. De sier at alle disse tre elementene individuelt gir et godt utgangspunkt for undervisning i historie, men at de må kombineres dersom man vil oppnå den sterkeste erfaringen. Skal en forsøke seg på «historisk empati» så innebærer det å ta for seg alle de tre elementene: historisk kontekstualisering, perspektiv anerkjennelse og affektive koplinger. Uten alle tre blir det enten «historisk perspektivanerkjennelse» eller «affektive relasjoner til historie,» men ikke «historisk empati.»⁸⁰

⁷⁷ Ibid, s, 241.

⁷⁸ Endacott og Brooks (2013), s, 43.

⁷⁹ Ibid

⁸⁰ Ibid, s, 44.

2.2.5: Oppsummering- en forståelse av historisk empati

Vi har vært igjennom en diskusjon av begrepet; historisk empati. Jeg har tatt for meg noe av essensen i det flere av de mest anerkjente forskerne på temaet, sier om begrepet. Først presenterte jeg avklaringer om hva begrepet ikke dreier seg om. Det dreier seg ikke om sympati, identifikasjon og forestilling. Disse er ikke ønskelige dersom det er historisk empati vi prøver å oppnå.

Videre har vi sett at den kognitive/ intellektuelle delen av begrepet er kanskje den som lettest blir akseptert av historikere. Denne delen av begrepet dreier seg om å kunne anerkjenne perspektivene til folk fra fortida, som vil si å forstå andres tidligere levde erfaringer, prinsipper, posisjoner, holdninger og overbevisninger for å kunne forstå hvordan den personen kan ha tenkt om visse situasjoner. I tillegg til å kunne kontekstualisere, som vil si å ha en dyp forståelse for de sosiale, politiske og kulturelle normene på den aktuelle tidsperioden.

Deretter presenterte jeg Barton og Levstiks tanker om «care.» De mener at ved ikke å ta hensyn til det affektive ved historisk empati, kan elevene utvikle sympati eller likegyldighet i møte med fortida. Dersom de bare har rasjonelle forklaringer på det som skjedde, vil de i ytterste konsekvens oppleve alle hendinger som like. Også Endacott og Brooks er tydelige på at affektive relasjoner må være med for at vi skal kunne kalle det historisk empati.

Selv om jeg, i likhet med mange historikere som har skrevet om dette begrepet, er overbevist om at det er en bragd/prestasjon som oppnås når man på grunnlag av bevis, klarer å rekonstruere folks overbevisninger og verdier på måter som gjør handlinger og sosial praksis forståelig. Er jeg også enig med Barton og Levstik og Endacott og Brooks om at vi må ta med oss det affektive ved historisk empati. Uten det, kan begrepet fort bli mindre meningsfylt. Det er viktig at denne delen av historiefaget oppleves som meningsfylt. Dersom man lar historisk empati oppnå sitt fulle potensial, som det først gjør dersom man klarer å flette inn alle de tre elementene i historisk empati, så blir det mer meningsfylt.

Kapittel 3: Metode

3.1: Beskrivelse av empiri («My Child Lebensborn»)

Om spillet

«My Child Lebensborn» er et videospill til smarttelefoner som ble gitt ut frigjøringsdagen 8.mai 2018 av Teknopilot AS og Sarepta Studio. De to foretakene arbeidet tett sammen om dette prosjektet, Teknopilot fokuserte på markedsføring, finansiering og historisk kontekst. Sarepta Studio gjorde spilldesign og spillutviklingen.⁸¹ Den 04. 04.2019 vant «My Child Lebensborn» en pris i kategorien «Games Beyond Entertainment» under den prestisjetunge BAFTA-utdelingen for spill.⁸² Spillet har fått mer og mer oppmerksomhet både i Norge og andre land. Noe som blant annet har ført til at produsentene også jobber med å lage en versjon av videospillet til PC og konsoller.

I spillet skal spilleren være adoptivforelderen til Klaus eller Karin. Disse er såkalt «tyskerbarn» født av norsk mor og med tysk soldat som far. Ordet «Lebensborn» er sammensatt av «Leben» (liv) og «born» som betyr «kilde,» altså «livskilde» på norsk. Programmet ble satt i gang av tyskerne under andre verdenskrig for å få opp igjen en fallende fødselsrate i hjemlandet. For å øke befolkningen ville tyskerne at også enslige mødre kunne føde og oppdra barn, og derfor opprettet de Lebensbornhjem. Ni slike barnehjem ble åpnet i Norge under krigen, og det er gjort anslag i at oppimot 8000 tyskerbarn ble født på disse hjemmene. Rundt 250 av disse barna ble satt bort til pleiefamilier i Tyskland, og de fleste ble sporet opp etter krigen og sendt tilbake til Norge.⁸³

Spillet er enkelt utformet, med simpel grafikk, lydeffekter og med en fast melodi som spiller i bakgrunnen hele tiden. Samtalene som spilleren har med barnet, kommer bare til uttrykk gjennom tekst, det er ikke opplest på noen måte. Utenom tekstbaserte samtaler, møter spilleren også avisutklipp, brev, annonser og en journal som adoptivforelderen skriver. I begynnelsen av spillet får vi et kort innblikk i hva Lebensbornprogrammet innebar, og vi velger å adoptere et

⁸¹ Teknopilot. «My Child Lebensborn- Press kit.» Hentet 19. februar 2019 fra <http://www.teknopilot.no/my-child-lebensborn-press>

⁸² Klebo-Espe, Andreas (05.april 2019) «Norske My Child Lebensborn vant prestisjetung BAFTA-pris» Hentet den 08. april 2019 fra <https://www.gamer.no/artikler/norske-my-child-lebensborn-vant-prestisjetung-bafta-pris/462384>

⁸³ Lebensborn. (2018, 20. februar). I Store norske leksikon. Hentet 19. februar 2019 fra <https://snl.no/Lebensborn>

av disse barna. Man er nødt til å balansere tid og hva du ønsker å gjøre i spillet. Som forsørger av barnet må spilleren skaffe penger til mat og nødvendig utstyr. Vi må derfor gå på jobb seks dager i uken. Adoptivforelderen kan jobbe overtid som vil gi familien mer penger og mulighet til bedre mat for barnet, men da vil en samtidig ha mindre tid hjemme til å møte behovene barnet måtte ha. Klærne blir ødelagt, og kan repareres av deg som spiller, men da rekker en kanskje ikke å leke med jenta eller gutten. Eller så har en ikke tid til å lage mat. I løpet av hver dag, har spilleren noen få tidsenheter, og disse må brukes med omhu.

Som adoptivforelder har spilleren bare kontroll på det som skjer i hjemmet. Når Klaus eller Karin er på skolen eller ute med vennen sin, så har spilleren ingen kontroll over situasjoner som oppstår. Livet utenfor hjemmet viser seg fort å være vanskelig for barnet. Som spiller skal vi prøve å hjelpe barnet igjennom det første skoleåret, som byr på mange utfordringer. Du tar del i et barns første skoleår bestående av mange vonde øyeblikk, og velger hvordan du best kan gjøre hverdagen bedre for dette barnet. Hva vil du si til et barn som blir hatet av sine omgivelser? Her må spilleren svare på vanskelige spørsmål om hat, mobbing, arv og skyld. Samtidig undersøker spilleren fortiden, og prøver å finne svar på spørsmål som Klaus eller Karin har om sine foreldre.

Narrative

For å gjøre det litt enklere beskriver jeg narrative i spillet med utgangspunkt i Klaus. Spillet gir ikke ulike narrativ avhengig av hvem du velger å adoptere. Derfor er det ryddig i en beskrivelse å forholde seg bare til en av dem. Historien om Klaus utspiller seg i Norge på 1950-tallet. Spilleren får tidlig vite at barnet han adopterer er et krigsbarn som er fire år gammelt. Deretter gjør spillet et hopp, og vi befinner oss i 1951, og barnet skal fylle syv år, og skal snart begynne på skolen. Gjennom det første året på skolen møter Klaus mange triste hendelser. De fleste av medelevene er slemme mot han, og den eneste vennen han har, er Liv. Også læreren, fru Hansen, behandler han dårlig, for eksempel ved å bare overse at de andre barna behandler Klaus dårlig.

Herr Berg blir etter hvert den nye læreren til Klaus. Han behandler alle på samme måte, også Klaus får samme mulighet til å lære på skolen. I denne perioden i spillet går det bedre for barnet. Ingen av barna er stygge med han i timene til herr Berg, og han sender Klaus hjem i forkant av de andre. På denne måten slipper Klaus mange ubehagelige øyeblikk. Likevel dukker det da opp en ny hendelse for Klaus. Liv, bestevennen hans, vil ikke lenger være venn med han. Hun er ikke med på å behandle Klaus dårlig, men til tider står hun og ser på, og andre ganger løper

hun og gjemmer seg. Det er veldig sårt for Klaus å miste bestevennen sin. Han opplever savn, sinne og frustrasjon i ukene etter at Liv sluttet å være vennen hans. I denne perioden fokuserer Klaus på skolen, og det gir utslag i gode karakterer hos herr Berg. Alle vanskeligheter han møter på skolen, blir dekket over av gleden han opplever av å få gode karakterer og bli verdsatt av læreren, herr Berg.

Når spillet har kommet til rundt 17.mai, blir det klart at herr Berg skal slutte som læreren til Klaus, og at de skal få en ny lærer. Dette blir et nytt vendepunkt i livet for Klaus, og viser seg å få veldig vonde konsekvenser. Siste gangen Klaus har herr Berg på skolen, er dagen da han følger Klaus i 17.maitoget, selv om alle andre ønsket at Klaus skulle holde seg hjemme. Klaus blomstrer i toget, og er veldig stolt over å få oppleve 17.maifeiringen, likevel varer ikke gleden lenge. Når herr Berg forsvinner, mister også Klaus gnisten på skolen. Den nye læreren, herr Solheim, behandler ikke Klaus bra. Han beskylder blant annet Klaus for å jukse fordi han fikk gode resultater på prøven. Herr Solheim tror ikke et tyskerbarn kan ha evner til å få så gode karakterer, derfor sier han at Klaus må ha jukset.

Liv kontakter Klaus igjen etter at herr Solheim blir deres nye lærer. Hun forteller at hun gjerne vil være hemmelig venn med Klaus, de leker på fritiden, men ikke på skolen. Klaus blir glad for å få tilbake bestevennen sin, men skolen blir ikke enklere av den grunn. Adoptivforelderen blir mot slutten av spillet kontaktet av tanta til Klaus. Dette medfører at Klaus og forelderen skal besøke tanta og besteforeldrene i Hammerstad. De reiser bort på besøk, men blir ikke møtt på den måten en skulle ønske besteforeldre ville møte en gutt på syv år. Besøket blir veldig trist for Klaus, og han blir veldig skuffet og lei seg på grunn av dette. Tanta gir likevel et brev til adoptivforelderen, som inneholder litt informasjon om faren til Klaus.

Mot slutten av spillet må Klaus sitte igjen hos herr Solheim, på grunn av at han har vært for mye borte fra skolen. I løpet av gjensittingen blir Klaus seksuelt misbrukt av herr Solheim, og han endres totalt. Adoptivforelderen forstår hva som har skjedd, og bestemmer seg for at Klaus ikke skal tilbake på skolen. I et siste forsøk på å komme seg bort fra stedet, sender adoptivforelderen et brev til faren til Klaus, og ber om hjelp. Det fører til at Klaus og adoptivforelderen får penger av den biologiske faren til Klaus, slik at de kan flytte til et nytt sted. Det er her historien til Klaus slutter. Spillet forteller at Klaus og adoptivforelderen flyttet til et annet sted i Norge, med en usikker fremtid. Vi får ikke vite om Klaus fikk det bedre på det nye stedet, eller om historien gjentok seg også her.

3.2: Teori som rammeverk

Oppgaven er en kvalitativ undersøkelse av et videospill, med fokus på å undersøke i hvilken grad spillet er nært knyttet til teoretiske tilnærminger til historisk empati. Derfor vil teorien som jeg presenterte i forrige kapittel fungere som et rammeverk for utformingen av metoden. Jeg har trukket ut noen kategorier fra teorien som blir ryggraden i metoden. Hver analysekategori blir et par «briller» som jeg bruker til å undersøke materiale ut fra.⁸⁴

For å besvare problemstillingen min: «I hvilken grad er «My Child Lebensborn» nært teoretiske tilnærminger til historisk empati?» Er jeg nødt til å bruke den definisjonen av historisk empati som jeg har gjort rede for. I oppsummeringen av teorikapittelet mitt kom jeg inn på de kategoriene jeg skal bruke i min analyse. Jeg har valgt å analysere videospillet ved hjelp av fire kategorier. Den første er *sympati, identifikasjon og forestilling*. Selv om disse er prestasjoner som ikke inngår i begrepet historisk empati, er jeg nødt til å undersøke om spillet i større grad fremmer disse prestasjonene. Dersom spillet i liten grad er knyttet til teori om historisk empati, så vil det muligens kunne forklares med at det i større grad fremmer disse prestasjonene.

Neste kategori er *perspektivanerkjennelse*. Fordi dette er en av øvelsene i historisk empati, er jeg nødt til å undersøke om spillet gir spilleren mulighet til å anerkjenne ulike perspektiver. Den tredje kategorien er *historisk kontekstualisering*. Dersom spillet skal være nært knyttet til historisk empati så må spillet legge opp til at spilleren får et dypt innblikk i den historiske konteksten i spillet. Det er derfor interessant å analysere i hvilken grad vi får nok historisk kontekst, eller ikke for å kunne oppnå historisk empati. Den fjerde kategorien er *affektive relasjoner*. Jeg forholder meg også til den affektive delen av historisk empati, slik jeg var inne på i forrige kapittel, og kommer derfor til å analysere om «My Child Lebensborn» er knyttet til «care» begrepet til Barton og Levstik.

3.3: Samling av empiri

Første gjennomgang spilte jeg spillet uten å forsøke å analysere det i særlig grad. Da var hensikten å få et overblikk over spillet; hvordan det var bygd opp, hva det handlet om og hva jeg syntes om det. Den andre gjennomgangen prøvde jeg å velge nye svaralternativ for å få prøve å få andre utfall. Ved den tredje gjennomgangen av spillet tok jeg skjermbilder ved alle relevante samtaler, avisutklipp, sider i journalen osv. Da hadde jeg lest meg opp på historisk empati, og hadde bestemt meg for hvilke kategorier jeg skulle lete etter i spillet. Jeg visste at

⁸⁴ Jamfør Rienecker, L., Stray Jørgensen, P., Skov, S. (2013). *Den gode oppgaven: Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget. S, 190.

historisk empati dreide seg om *affektive relasjoner, perspektivanerkjennelse og historisk kontekst*, derfor ble det disse jeg lette etter. I samlingen av skjermbildene har jeg utelatt for eksempel enkle ytringer som «god morgen», «god natt», «takkk for maten», eller «kan vi ha noe annet til middag i morgen?». Da disse ikke ville være relevante for å svare på min problemstilling. Alle dialoger, utklipp eller sider i journalen som kunne ha noe med historisk empati å gjøre, ble tatt skjermbilder av. Det førte til at jeg ente opp med 1024 skjermbilder totalt, etter gjennomgangen av dette ludonarrative. Ludonarrativ er det som dannes når spilleren møter ulike valg i spillet.⁸⁵

Etter å ha samlet inn alle skjermbildene, ble jeg nødt til å organisere dem i mapper. Den ene mappen ble alle skjermbildene som jeg kunne tenke meg handlet om sympati, identifikasjon og forestilling samlet. I tillegg samlet jeg her de bildene som kunne handle om affektive relasjoner. I mappe nummer to samlet jeg alle bildene som kunne være relevante når jeg skulle undersøke om spillet la til rette for perspektivanerkjennelse. I den tredje mappen samlet jeg de skjermbildene som sa noe om den historiske konteksten i spillet. Til slutt laget jeg en mappe hvor jeg førte inn de hendelsene og samtalene som jeg tenkte måtte være med for å gi en beskrivelse av videospillet og for å gi et referat om hva det handlet om. Noen ganger så jeg at et skjermbilde kunne høre til i to ulike kategorier, da plasserte jeg en kopi i hver av mappene.

For å synliggjøre inndelingen av skjermbildene, har jeg laget en tabell. Den viser hvor mange skjermbilder jeg samlet totalt i hver kategori, samt hvor mange skjermbilder jeg har brukt som eksempel i min analyse. Det ble brukt flest eksempler i de kategoriene hvor det var flest skjermbilder, fordi det var nødvendig for å best mulig bevare et helhetlig inntrykk av videospillet. Dersom jeg hadde valgt ut for få bilder i forhold til totalen, ville det fort blitt for lite nyansert. I de kategoriene det var færre skjermbilder totalt, ble det naturligvis nødvendig med færre eksempler for å bygge opp under analysen.

⁸⁵ Chapman (2016) s, 136.

Analyse kategorier:

Kategorier	Sympati, identifikasjon og forestilling, eller affektive relasjoner	Perspektiv- anerkjennelse	Historisk kontekstualisering	Narrative
Antall skjermbilder totalt	302 skjermbilder	176 skjermbilder	72 skjermbilder	393 skjermbilder
Antall skjermbilder brukt som eksempel i analysen	31 skjermbilder	21 skjermbilder	13 skjermbilder	0

3.4: Tekstanalyse

Etter å ha samlet inn empirien og samlet dem i ulike kategoriserte mapper, begynte jobben med å analysere teksten som jeg hadde samlet inn. «My Child Lebensborn» er et dokumentarspill hvor teksten er det sentrale. Vi vet at videospill er multimodale, og består av både lyd, bilde og musikk. Lydeffektene i «My Child Lebensborn» er simple og preger ikke spillet i stor grad, slik det kan gjøre i andre spill. Det er for eksempel lydeffekter når en ball dapper i gulvet, når gutten spiser eller når vi vasker han med en klut. Men det er ingen stemmer, og samtalene blir ikke opplest på noen måte. Derfor er ikke lyden viktig å forholde seg til, i sammenheng med min problemstilling.

Bildene er også enkelt fremstilt, i en tegneseriestil. De er ikke særlig dynamiske, men nesten alltid stillbilder. Ansiktsuttrykket til Klaus kan endre seg noe, han kan for eksempel smile eller være lei seg. Men de uttrykker sjelden mer enn hva teksten alene kan gjøre. Musikken som er i bakgrunnen endrer seg ikke, den samme melodien går i bakgrunnen hele tiden. Derfor kan vi slå fast at heller ikke musikken har en viktig rolle i spillet. Det ble derfor hensiktsmessig å benytte seg av tekstanalyse for å komme frem til i hvilken grad «My Child Lebensborn» er nært knyttet til teoretiske tilnærminger til historisk empati.

Tekstanalyse handler om å tolke og filtrere informasjon fra tekster, på denne måten får vi tak på det som er bortenfor de nærmeste omgivelsene og vårt eget sanseapparat.⁸⁶ Tekstene studeres systematisk for å trekke slutninger enten om omkringliggende forhold eller om hvilke ideer og intensjoner forfatteren måtte ha.⁸⁷ Dermed ses ofte teksttolkning i

⁸⁶ Bratberg, Øivind (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm akademisk. S, 9.

⁸⁷ Ibid.

sammenheng med en hermeneutisk tilnærming. I den hermeneutiske metode gjelder det å «trenge inn i hensikten, målet og motivet hos de handlende og tolke de meningene som ligger bak ytringer og tegn, bak institusjoner og ritualer.»⁸⁸ En tanke i hermeneutikken er at man skal «forstå helheten ut fra delen og delen ut fra helheten.»⁸⁹ En utfordring jeg møter i denne undersøkelsen er å bryte opp spillet, for å kunne se i hvilken grad spillet er nært knyttet til de forskjellige kategoriene. Ved å dele spillet opp på denne måten, står man i fare for å fremstille det ensidig, og ikke like nyansert som det kan være i sin helhet. Derfor er man som forsker nødt til å forsøke å være objektiv i fremstillingen av materialene. Det er også nødvendig å være bevisst på å ikke bare velge ut de deler av spillet man måtte ønske, og dermed fremstille det på en måte som ikke var tiltenkt av spillskaperne. Tolkningen og fremstillingen av tekstanalysen skal hele tiden strebe mot å være objektiv og nøytral.

Hvordan en spiller opplever og tolker «My Child Lebensborn» vil være individuelt. Derfor må jeg være tydelig i argumentasjonen og vise til flere funn, for å kunne si noe om i hvilken grad det er knyttet til min utvalgte teori om historisk empati. Dette er en svakhet i kvalitative undersøkelser generelt, forskeren sin egen lesing og tolking vil være sentral, og er kun én av flere mulige måter å forstå teksten på. Det er viktig at jeg er grundig både i forklaringen av måten jeg har gjennomført undersøkelsen, og i redegjørelsen for funnene mine, for å sikre at undersøkelsen er etterprøvbart.

5.4: Metodiske utfordringer

Å bruke spill som kilder fører til noen metodiske utfordringer. Enkelte spill kan være svært omfattende, og kan til ulik grad endre seg for hver gjennomgang av spillet. Når det kommer til å etterprøve resultater fra en analyse av videospill, kan en også støte på utfordringer. Da spill, i motsetning til skriftlige kilder, ikke har et ordnet system med sidetall. I «My Child Lebensborn» har jeg løst dette ved å henvise til hvilken dato skjermbildene skjedde i spillet. De fleste sider i journalen har for eksempel datoen på når i spillet de ble skrevet, slik at det er enkelt å vise igjen hvor i spillet vi befinner oss. Andre ganger har jeg forklart at skjermbildene er tatt fra spesifikke hendelser alle spillere møter. For eksempel en samtale mellom to kvinner på toget på vei til Klaus sine besteforeldre. Da er det ikke nødvendig å henvise til datoen i spillet, det er mer fornuftig å henvise til hvilken hendelse det er snakk om. På denne måten vil

⁸⁸ Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var: En innføring i historiefaget* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget. S, 122.

⁸⁹ Gadamer, H.-G. & Jordheim, H. (2003). *Forståelsens filosofi: Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: Cappelen. S, 33.

en som leser analysen, og deretter prøver å gjennomføre min undersøkelse på nytt, forstå hvor i spillet vi befinner oss til enhver tid.

Det er ikke noe fastsatt metode, som er laget for å analysere om et spill er nært knyttet opp mot et begrep i historie. Jeg har ikke funnet noen som har gjort en lignende undersøkelse. Det betyr at jeg må bruke teorien som tydelige rammer for hva det er jeg leter etter i spillet, samtidig som jeg analyserer teksten for å finne ut i hvilken grad de er nære hverandre.

Kapittel 4: Analyse

4.1: Innledning

I dette kapittelet skal jeg først ta for meg en kort analyse av selve videospillet, for å si noe om hva slags mobilspill dette er. Til dette vil jeg benytte meg av Adam Chapmans kategorier til analyse av historiske videospill. Deretter skal jeg si noe om hvilke mål spillprodusent har med videospillet. Etterpå skal jeg analysere spillet i lys av teori om historisk empati.

4.2: Et lineært og deterministisk narrativ

Historiske videospill kan enten være veldig frie, med mulighet for at spilleren kan skape sitt eget ludonarrativ. Eller de kan være bestemmende, hvor spilleren ikke kan påvirke narrative i særlig grad. I frie spill, som for eksempel Sid Meier's Civilization, kan spilleren ha glede av å oppleve kontrafaktisk historie.⁹⁰ Det noe av meningen med et slikt videospill. Med et så fritt narrativ, kan spilleren ha like gode muligheter til å vinne om han spiller som det Ottomanske riket, aztekerne, japanerne eller britene.⁹¹

I «My Child Lebensborn» er det derimot ikke mye mulighet til å påvirke narrative. Vi kan som kjent velge ulike svaralternativ i dette videospillet, men narrative forandrer seg ikke av den grunn. Det er mulig at barnet blir lei seg på grunn av svaret du gir, eller istedenfor blir sint på deg, men selve historien i spillet vil ikke bli påvirket av de valgene spilleren kan ta. Vi kan ikke velge å la være å sende brev til moren til Klaus for eksempel, da går ikke spillet videre. På denne måten ser vi at spillet har det som Chapman kaller for en «*deterministic story structure*».⁹² Det vil si at selv om spilleren har noen valg når han spiller, vil ikke narrative forandre seg i særlig grad. Alle spillerne av «My Child Lebensborn» vil i bunn og grunn møte det samme hovednarrative som jeg gjorde rede for i beskrivelsen av spillet.

Spillet har også andre metoder for å tvinge hovednarrative til å utspille seg. Mot slutten av spillet, da Klaus ønsker å gå i 17.mai-toget, kan spilleren velge å si nei. Han kan si at Klaus skal bli hjemme, fordi han er uønsket av de andre på grunnlovsfeiringen. Neste morgen har Klaus gått ut på egenhånd. Vi kan finne ham igjen på skolen hvor han er sammen med læreren, herr Berg, og skal gå i 17.mai-toget. Samme hvor mange «riktige» valg spilleren tar i valg av samtalesvar, så går det aldri så godt for Klaus, at de kan bli boende på samme sted. På denne måten sikrer spillet at alle sitter igjen med tilnærmet det samme narrative etter å ha spilt ferdig.

⁹⁰ Kapell, Matthew og Elliott, Andrew (2013) s, 18.

⁹¹ Ibid. s, 19.

⁹² Chapman (2016) s, 137.

Spillet har en lineær historie, som vil utspille seg uansett. Ved å vite at spillet har en slik struktur, kan jeg slå fast at den gjennomgangen som jeg har tatt mine skjermbilder fra, er representativ for spilllets hovedludonarrativ. Dette fordi det er lite som forandrer seg for en spiller som hadde valgt andre svaralternativ, enn de jeg gjorde i akkurat den gjennomgangen.

4.3: Hvilke mål har produsenten med spillet?

Før vi kan gå i gang med å undersøke om dette spillet er nært knyttet til teori om historisk empati, er vi nødt til å vite noe om hvilke intensjoner skaperne av dette videospillet har. Vi må ha svar på noen av disse spørsmålene, før vi kan gå videre i analysen. Hvorfor har de laget et mobilspill om akkurat «tyskerbarna» i Norge? Hva er hensikten med et mobilspill om et barn som blir mobbet og utstøtt på skolen, og av samfunnet ellers? Hva skal spilleren få ut av å spille dette spillet? For å svare på disse spørsmålene, vil jeg benytte meg av informasjon som er tilgjengelig om «My Child Lebensborn». Jeg forsøkte å komme i kontakt med skaperne av spillet, for å avtale et intervju med dem, men jeg fikk ikke kontakt. Derfor forholder jeg meg til den informasjonen vi kan finne på spilllets hjemmeside, og intervjuer som har blitt gjort av skaperne av spillet.

Produsent Elin Festøy ved produksjonsselskapet Teknopilot, sier i et intervju med Petter Lønningen i Gamer.no: «Vi vet at dette ikke er et spill for de store massene, men vi mener selv at vi har laget en unik opplevelse som kan fenge dem som liker utradisjonelle spill som tøyser grensene for hva en spillopplevelse kan være»⁹³ Vi ser her at spillet ikke er laget for å tjene store penger. Det er et litt utradisjonelt spill, som skal fenge de som liker å få nye spillopplevelser. Hun sier også at spillet forteller en grusom historie, en historie som mange av krigsbarna i Norge opplevde. De hadde en tung oppvekst og følte seg uønsket. Det er mange triste skjebner, som er preget av skam og mishandling, fortsetter Festøy.⁹⁴

Samtidig som Teknopilot holdt på å produsere dette videospillet, holdt de også på med dokumentarfilmen «Wars Don't End» som har samme tema som spillet. Hun sier at film er et passivt medium, og at selv om de som ser filmen kan lære av den og bli rørt, vil de fort glemme det de har opplevd. Festøy tenker at spill kan få oss til å føle mer nærhet til situasjonen, nesten som om vi selv er midt oppi det hele.⁹⁵

⁹³ Lønningen, Petter. (2018, 24. april). «My Child: Lebensborn.» Hentet 01.03.2019 fra <https://www.gamer.no/artikler/intervju-tyskerbarnas-skjebne-var-grusom/435583>

⁹⁴ Ibid

⁹⁵ Ibid

Festøy sier at den enkle grafikken er valgt med omhu. En altfor realistisk fremstilling ville vært med på å ødelegge for spillerens innlevelse, sier hun. Tanken med å la spilleren være adoptivforelderen i spillet, er at han skal få oppleve det at enkeltpersoner kan bety en forskjell. Spillerens innsats påvirker hvordan barnet føler seg, og dette har de lagt vekt på fordi etter intervju med flere av krigsbarna i Norge, trakk de frem at enkeltpersoner som viste dem omsorg, betydde mye for dem da de vokste opp.⁹⁶

Avslutningsvis i intervjuet sier Festøy at Lebensborn-barnas skjebne dessverre ikke er unik:

«Den dag i dag blir krigsbarn behandlet på denne måten over hele verden. Vi håper at spillet kan bidra til å kaste lys over dette, samtidig som at det blir en interessant opplevelse for spilleren.»⁹⁷

Ut fra dette intervjuet kan vi forstå at spillskaperne har laget et videospill som forsøker å gi spilleren en opplevelse som de skal lære noe av, eller føle noe etter. Spillet adresserer en ganske ukjent del av historien om andre verdenskrig, kommer det frem av hjemmesiden til Teknopilot.⁹⁸ Dermed ønsker de altså at skjebnen til «tyskerbarna» i Norge skal komme frem i lyset. I tillegg til å lære spilleren om skjebnene til krigsbarna i Norge etter andre verdenskrig, ønsker de også at de skal trekke linjene, og oppdage at dette fremdeles skjer i dag. Dermed sier de at spillet ikke bare handler om krigsbarna i Norge, men heller om skjebnen til «Children Born of War.»⁹⁹

Teknopilot sier at det alltid er barn som blir født som et resultat av kontakt mellom okkuperende styrker og de okkuperte sivilistene. Disse barna som vokser opp i et etterkrigstidssamfunn, har ifølge Teknopilot veldig like skjebner, samme hvilken konflikt, geografi, kultur eller historisk tidsperiode de hører til. De trekker frem at forskning viser at gjenværende hat mot okkupantene, rettes mot barna som har genene til fienden.¹⁰⁰ Dette står beskrevet på «My Child Lebensborn- Press kit» men de har ikke lagt ved referanse på forskningen de henviser til.

På hjemmesiden til «My Child Lebensborn» har Festøy også skrevet om økt oppmerksomhet for «Children Born of War.» Internasjonalt sier hun det har vært mest fokus på å anerkjenne

⁹⁶ Ibid

⁹⁷ Ibid

⁹⁸ Teknopilot AS. «My Child Lebensborn- Press kit»

⁹⁹ Ibid

¹⁰⁰ Ibid

mødrene som har blitt utsatt for voldtekt, som et våpen i krig.¹⁰¹ Festøy sier dette har endret seg de siste årene. Det mener hun i stor grad skyldes kunnskap om barn av IS-soldater. Etter at IS har blitt tilbakekjempet i stor grad, har mange begynt å tenke på hva som skjer med disse barna. Dette kan vi se igjen i artikkelen til The Guardian, som skriver om familier av IS-soldater som er uønsket i deres egne samfunn, og i landene til deres soldatfedre.¹⁰²

Også i 2019 er dette et tema som blir tatt opp. Vi kunne sett på mange eksempler på hvor aktuelt dette er. Det dukker stadig opp nye artikler i både norske og utenlandske aviser, men vi kan ikke forholde oss til alt som dukker opp, vi må se på noen få. NRK skriver om kvinner fra mange land som har reist til Syria for å leve under kalifatet Den islamske staten, og nå ønsker å returnere til sine hjemland.¹⁰³ Utenriksdepartementet har i Norge opplyst at alle norske borgere i utlandet har rett til å reise inn i Norge. Det gjelder også fremmedkrigere og deres barn. Men fremmedkrigere vil bli straffeforfulgt i Norge, slår kommunikasjonsrådgiver i UD fast.¹⁰⁴ I flere europeiske land er det uenighet blant de folkevalgte. Flere danske partier har sagt at de ikke vil hente hjem danske IS-krigere for å stille dem til retten i hjemlandet. I Storbritannia har 100 personer mistet det britiske statsborgerskapet etter å ha støttet terror. Også Tysklands utenriksminister har sagt at det vil være veldig vanskelig å hente hjem IS-krigere, for å stille dem for retten. Det vil være krevende å få til en grundig nok etterforskning til å kunne gjøre dette slår de fast.¹⁰⁵

Statsministeren i Norge, Erna Solberg, uttalte i februar 2019 dette; «Uansett hva foreldrene dine har gjort, skal du bli behandlet som et barn når du kommer hjem. Så må vi sørge for at foreldrene ikke blir helter som gjør at man selv blir radikaliseret.»¹⁰⁶ Dette er en uttalelse som Festøy mener er vanlig blant folkevalgte og journalister som uttaler seg om disse barna. De bruker ofte ord som «sikkerhetsrisiko» eller uttrykker bekymring for at de skal «vokse opp til å bli terrorister» eller selv bli ekstreme etter påvirkning fra deres foreldre.¹⁰⁷ Som vi ser fra

¹⁰¹ Festøy, Elin. (2017, 01.november) «Growing attention for Children Born of War.» Hentet den 01.03.2019 fra <http://www.mychildlebensborn.com/trending>

¹⁰² Chulov, Martin. (2017, 7.oktober) «Scorned and stateless: children of Isis fighters face an uncertain future.» Hentet 01.03.2019 fra: <https://www.theguardian.com/world/2017/oct/07/children-isis-fighters-syria-raqqa-orphans-uncertain-future>

¹⁰³ Ording, Oda og Drabløs, Øystein Tronsli. (2019, 24. februar) «Politisk strid om retur av IS-krigere» Hentet 02.03.2019 fra: <https://www.nrk.no/norge/politisk-strid-om-retur-av-is-krigere-1.14444025>

¹⁰⁴ Ibid

¹⁰⁵ Ibid

¹⁰⁶ Ibid

¹⁰⁷ Festøy, Elin. (2017, 01.november)

uttalelsen til Solberg i februar 2019, så stemmer det også to år etter Festøy skrev om disse IS-barna. Festøy uttrykker bekymring for denne retorikken, og skriver i innlegget på hjemmesiden til «My Child Lebensborn» at:

«This is just what happened to the children in Norway after World War II. It is this branding of children as enemies or «potential future enemies» that is at the center of the tragedy of CBOW. It is in itself an act of violence. If you are branded as a risk and an outsider from birth- as the Norwegian example in our game can show you- it will probably scar you for life.»¹⁰⁸

Senere har andre regjeringsmedlemmer kommet med nye uttalelser om IS-barna. KRF politiker og landbruksministeren i Norge, Olaug Bollestad, uttalte til VG den 26.04.2019: «Vår plikt å hjelpe alle IS-barna. Unger er unger, uansett hva foreldrene har gjort. Unger velger ikke foreldrene sine, de får foreldrene sine. Det gjelder også unger av IS-krigere. Det gjelder også unger som har mødre som har reist til Syria».¹⁰⁹ Regjeringen har også gått inn for å hente foreldreløse barn, og også barn mødrene frivillig gir fra seg. De prioriterer barn med norske foreldre eller norsk statsborgerskap. Det kommer frem i et intervju Statsminister Erna Solberg hadde med NRK i april 2019.¹¹⁰

Ut fra dette kan vi forstå at spillet har som hensikt å bruke historien om krigsbarna i Norge etter andre verdenskrig, til å kaste lys over det som skjer med krigsbarn i dagens samfunn. Gjennom film og dette spillet, vil de skape oppmerksomhet for disse barna, og motivere folk til å hjelpe og beskytte dem, for å forhindre at deres liv skal bli ødelagt. Som vi kan se er dette et veldig aktuelt og kontroversielt tema, som hele tiden er under debatt både innenlands og utenlands. Bare på tiden fra februar 2019 til april 2019 har mye forandret seg i regjeringens ståsted i Norge.

¹⁰⁸ Ibid

¹⁰⁹ Holmes, Martha og Fjellanger Runa. (2019, 26.april) «Bollestad fortalte om kampen for ektemannens liv» VG. Hentet den 26.04.2019 fra: <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/4qOeBE/bollestad-fortalte-om-kampen-for-ektemannens-liv>

¹¹⁰ Randen, Astrid m.fl. (2019, 23 april) «Erna Solberg åpner for å hente hjem barn av IS-krigere» NRK. Hentet den 26.04.2019 fra: <https://www.nrk.no/norge/erna-solberg-apner-for-a-hente-hjem-barn-av-is-krigere-1.14524041>

4.4: Sympati, identifikasjon og forestilling



(Skjermbildeserie nummer en)

Disse tre skjermbildene viser typiske samtaler du som spiller og Klaus har.¹¹¹ Disse korte utsagnene ble uttalt av Klaus tidlig i spillet, den 21. august, rett etter første skoledag. Klaus gir tydelig uttrykk for at han er skuffet og lei seg over at de andre barna ikke møtte han på den måten han hadde forventet. Så tidlig i spillet er det ikke mulig å anerkjenne andres perspektiv, vi får høre hva Klaus har opplevd på skolen, og hvilke følelser han sitter igjen med. Vi vet heller ikke så mye om den historiske konteksten enda, derfor er det sannsynlighet for at spilleren så tidlig i spillet vil oppleve å få sympati for Klaus.

Sympati, i motsetning til empati, forstår alle mennesker som like uavhengig av tid, kulturelle grenser, og individuelle preferanser, og at vår egen referanseramme kan benyttes for å forstå verden vi møter, selv om den er flere år tilbake i tid.¹¹² I disse tre utsagnene kommer det frem at Klaus' medelever er slemme mot han, og at de ser sinte ut. Dette selv om han nettopp har møtt dem. Det kan være lett å se for seg at denne følelsen er vond for Klaus. Ingen ville ønske å oppleve å ikke passe inn blant de andre elevene da vi startet første skoledag. Vi kan også tenke at dette er noe som kan være uavhengig av tid. Følelsen av å være uønsket og ikke passe inn i

¹¹¹ Skjermbildeserie 1.

¹¹² Barton og Levstik (2004) s, 206.

gruppa, trenger ikke være annerledes for de barna som levde på 1950-tallet. Dersom vi selv har opplevd lignende hendelser, kan det være lett å forestille seg hvordan Klaus føler det. Om vi ikke har opplevd det samme, så er det likevel greit å kjenne seg igjen i den sårbare situasjonen man er i som fersk førsteklasing.

Lee og Ashby mener det er urimelig å dele følelsene ved å sympatisere med noen fra en annen tid, fordi vi ikke deler deres håp og oppfatning, og fordi vi vet om de blir virkelige eller ikke.¹¹³ Men i dette tilfelle vet vi ingenting. Vi vet ikke hvordan det vil gå med Klaus, fordi dette er en ukjent historie for oss. Det er heller ikke urimelig å dele følelsene til Klaus i dette tilfellet, fordi di er så allmenne. Vi ønsker å bli likt av våre medelever i den alderen, og et slikt møte med medelevene gjør vondt for de aller fleste.

Det er derfor stor sannsynlighet for at slike dialoger som dette kan føre til at vi forestiller oss hvordan Klaus har det, og sympatiserer med han. Klaus viser seg som en sårbar og snill gutt, som bare ønsker å passe inn og få venner. En situasjon som de fleste kan kjenne seg igjen i.



(Skjermbildeserie nummer to)

Neste dag kommer disse tre utsagnene fra Klaus.¹¹⁴ Han får høre at hans familie ikke er ekte, og at han er en bastard. Når vi som spiller svarer alternativ to, at «[...] vår familie er litt

¹¹³ Ashby, R. og Lee. P.J. (1987). «Children's concepts of empathy and understanding in history.» I C. Portal(ed.) *The history Curriculum for Teachers*. (S, 62-88). London: Falmer Press

¹¹⁴ Skjermbildeserie 2.

annerledes [...]», svarer Klaus at han ikke vil være annerledes, samtidig som at han beklager for sitt eget utsagn, fordi han liker sin egen familie. Dette er også en type dialog spilleren møter gjentatte ganger. Her kan vi tydelig se at Klaus strever med å forholde seg til det de andre barna sier om han, og hva han selv føler for sin familie. Han er fornøyd med sin familie, men ønsker samtidig å passe inn. Å høre fra andre at han er annerledes, fordi de har en annen type familie, gjør vondt for han. Også ved dette tilfelle kan vi se at det kan være lett å dele følelsene til Klaus. Det kan føre til at vi syntes synd på han, samtidig som vi kan bli sinte og stiller oss uforstående til de som behandler Klaus på denne måten. Dermed har vi et typisk sympatiscenario, som Lukas Perikleous snakket om, hvor vi enkelt kan og vil forstå offeret i historien. Mens det blir vanskeligere å forstå gjerningsmennene bak det vonde Klaus opplever.¹¹⁵

Disse dialogene kan gi spilleren følelsen av at han er på Klaus' side, og mot gjerningsmennene. Dette er heller ikke unaturlig, i og med at vi som spiller skal være adoptivfaren eller adoptivmoren til Klaus. Det er klart at spilleren flere ganger møter dialoger som da prøver å føre til at spilleren knytter bånd til Klaus, og blir glad i han. Det at spilleren knytter bånd til Klaus, fører også med seg at en mer og mer vil distansere seg fra de som er slemme mot han. Jo mer glad spilleren blir i gutten, jo vanskeligere kan det bli å anerkjenne andres perspektiv. Det kan bli vanskelig å forstå hvordan noen kan behandle en liten gutt så dårlig. Vi må se på noen flere eksempler på hvordan spillet fører spilleren og Klaus nærmere hverandre, og hvorfor jeg mener spilleren kan få sympati for Klaus, og dermed distansere seg mer og mer fra mobberne og lærerne som er slemme mot han.

¹¹⁵ Perikleous (2014) s, 25.

I løpet av den første uka på skolen kjøper vi en ransel til Klaus. Den 27. august i spillet kommer han hjem og forteller at noen av medelevene hans ødela sekken.¹¹⁶ Først og fremst ser vi hvordan Klaus ordlegger seg når han forteller om hendelsen. Ved å si: «De ... rev i stykker ranselen min!» forsterkes inntrykket av at det er «oss mot dem.» Klaus er alene mot resten av skolen. Lærerne bryr seg ikke, og elevene fortsetter å være slemme mot han. Ved ikke å nevne spesifikke navn blir problemet forstørret. Hadde Klaus fortalt oss at det var Liv, Ola og Thomas som ødela ranselen hans, da ville hendelsen hatt tre tydelige gjerningspersoner. I dette tilfelle derimot, sier Klaus bare «de,» og derfor kan vi som spillere tolke det som om de var enda flere. Derfor øker sannsynligheten for at vi syntes enda mer synd på Klaus. Samtidig kan det virke som om Klaus ikke vil nevne navn, da han ikke ønsker å være en sladrer. Dette er kjente skoleproblemer, som mange spillere kan kjenne seg igjen i. Å forestille seg dette problemet er ikke vanskelig. Vi anerkjenner lett de vanskelighetene Klaus møter i dette tilfellet, og kan fortende opp med å ha sympati for han også her.



(Skjermbildeserie nummer tre)

Videre ser vi at Klaus viser forståelse for sin adoptivforelders innsats i å anskaffe han denne ranselen. Han er klar over at den var dyr, og er tydelig lei seg for at den nå har blitt ødelagt. Her oppleves Klaus som en moden førsteklassing. Han viser stor forståelse for at penger er mangelvare, og at en ransel var et dyrt kjøp for hans adoptivfar eller adoptivmor. Klaus viser at

¹¹⁶ Skjermbildeserie 3.

han bryr seg om sin foresatte, og at han tenker på hvordan dette med ranselen påvirker hele familien hans. Det knytter Klaus og spilleren enda mer sammen.

På det tredje bilde ber Klaus om unnskyldning for at ranselen har blitt ødelagt, og ber om at spilleren ikke må være sint på han. Dette gir oss inntrykket av at Klaus faktisk er en ung gutt som nettopp har begynt på skolen, og som tenker som barn flest. Han tar på seg skyld som åpenbart ikke er hans å ta på seg. En god forelder ville ikke blitt sint på sitt barn dersom det kom hjem og fortalte at noen hadde ødelagt barnets ransel. I denne dialogen ser vi at spillet legger opp til at vi skal syntes synd på han og gi han trøst. Samtidig som vi blir sinte på de barna som utførte handlingen. Dette vil være med på å forsterke sympatien for Klaus, og øke distansen til de som er slemme mot han. Vi ser at dette skjer tidlig i spillet, og dersom vi på et så tidlig tidspunkt begynner å føle oss knyttet til Klaus, og føler forakt og hat mot de som er slemme mot han. Kan det bli vanskelig å være empatisk overfor også gjerningsmennene senere i spillet.

(Skjermbildeserie nummer fire)



Vi har nå sett at spillet tidlig legger til rette for at spilleren og Klaus knyttes til hverandre. I begynnelsen er han litt naiv og godtroende, og prøver å forstå hvorfor de andre behandler han dårlig. Gang på gang blir han skuffet over at ingenting endrer seg, og vi ser at Klaus endrer seg utover i spillet. Etter at Liv har vendt ryggen til Klaus, har han lite til overs for noen av

medelevene sine. Det viser også igjen i det han sier om dem.¹¹⁷ På disse to skjermbildene kan vi se at ordene han bruker om mobberne blir sterkere og mer hatefulle. På et tidspunkt går han så langt at han sier han ønsker dem døde. Dersom spilleren da spør om ingen ved skolen reagerer på at medelevene behandler han dårlig, så svarer Klaus at de voksne ser, men bryr seg ikke. Denne dialogen dukker opp 14. desember, rundt midtpilt i historien. Her ser vi at Klaus begynner å bli ordentlig frustrert og lei seg. Vi som spiller, forsøker å hjelpe Klaus på ulike måter, men får ikke til å gjøre det så mye bedre. Frustrasjonen til Klaus kan fort «smitte over» på spilleren. Vi kan bli lei oss på hans vegne, og frustrert over at spillet ikke gir oss muligheten til å gjøre noe med det som skjer. Dersom det skjer, har vi et tilfelle av det Max Scheler kaller «emotional contagion.»¹¹⁸ Dette blir også å regne som sympati, og ikke empati.



(Skjermbildeserie nummer fem)

Når spillet begynner å nærme seg slutten har Klaus vært på besøk hos besteforeldrene og tanta, og gått i 17.mai-toget med læreren, herr Berg. Da møter spilleren denne monologen til Klaus.¹¹⁹ Han sier at besteforeldrene hater han, og at han ikke kan skjønne hvorfor de gjør dette, når de ikke engang kjenner ham. Dette er noe de færreste av spillerne kan forstå slik som Klaus presenterer det. Dersom vi analyserer disse utsagnene uten at vi prøver å anerkjenne besteforeldrenes perspektiv, eller tenker på den historiske konteksten, så vil vi fort slite med å

¹¹⁷ Skjermbildeserie 4.

¹¹⁸ Perikleous (2014) s, 24.

¹¹⁹ Skjermbildeserie 5.

forstå hvordan noen kan være så slemme mot sitt eget barnebarn. Etterpå trekker Klaus frem at han er glad for å ha adoptivforelderen, og ber han/hun om å ikke forlate ham. Dette er enda et eksempel på hvordan spillet prøver å knytte Klaus og spilleren sammen. Her er det igjen lett å bli sympatisk for Klaus, og bli lei seg på hans vegne. Dermed vil spilleren igjen distansere seg fra de som behandlet han dårlig, i dette tilfelle hans egne besteforeldre. Det er klart en mulighet for at spilleren sitter igjen med å være for knyttet, og glad i Klaus, til at han kan klare å anerkjenne de andre aktørenes perspektiv.



(Skjermbildeserie nummer seks)

Det er ikke før spillet er helt på slutten av historien om Klaus sitt første år på skolen, at spilleren møter det mest rystende. Etter at han fikk gjensitting med læreren, Herr Solheim, så endres Klaus. Fra å alltid søke kontakten med adoptivforelderen, blir han nå avvisende og vil helst ikke ha noen kontakt.¹²⁰ Spillet forteller oss ikke direkte hva som har skjedd med Klaus. Men dersom vi ser på de tre skjermbildene fra skjermbildeserie seks, kan vi tolke hva som skjedde. Læreren hans, Herr Solheim, har mishandlet Klaus. Misbruk av barn er selvsagt grusomt, og enhver spiller vil se på hendelsen med avsky. Det er nok dessverre noen av oss som har spilt eller kommer til å spille «My Child Lebensborn» som kan identifisere seg, i den grad det i det hele tatt er mulig, eller forestille seg hvordan Klaus føler det etter hendelsen med Herr Solheim. Både de som klarer å forestille seg hvordan Klaus har det, og de som ikke gjør det, vil føle noe

¹²⁰ Skjermbildeserie 6.

etter en slik hendelse blir kjent. Det er kanskje spesielt ved denne hendelsen at spillet tydeligst gir spilleren utfordringer, når det kommer til øvelsen historisk empati.

Å ikke la seg påvirke av dette er nærmest umulig. Dermed kan en slik hendelse fort føre til det som Lee og Shemilt sier at empatiøvelsen ikke skal gjøre; «sympathy and identification with striving and suffering.»¹²¹ Det er derfor forståelig dersom en spiller får sympati for Klaus. Dette vil for mange også medføre at en føler avsky og hat mot de som behandler ham dårlig, da spesielt voksenpersonene i spillet. Barna er en annen sak, en spiller vil nok som regel kunne unnskyldte barna i denne sammenhengen. Besteforeldrene og lærerne derimot, vil fort kunne bli sett på som ondskapsfulle, og dermed gjøre historisk empati vanskelig i dette tilfellet. Om vi skal kunne oppnå bragden historisk empati, så må spilleren kunne komme over stadiet hvor en deler Klaus' følelser, identifiserer seg med ham eller forestille seg hva det er han gjennomgår. Det er klart at spillet er laget slik at vi fort kan bli glad i Klaus, og føle sympati for han. Dersom vi skal komme over dette stadiet, må spilleren strebe mot å forstå også de som det kan være vanskelig å forstå. De vi vil se på som gjerningsmenn og kanskje også onde. Historisk empati er en disposisjon til å forholde seg til alle mennesker fra fortida, og også deres ideer, følelser og overbevisninger.¹²²

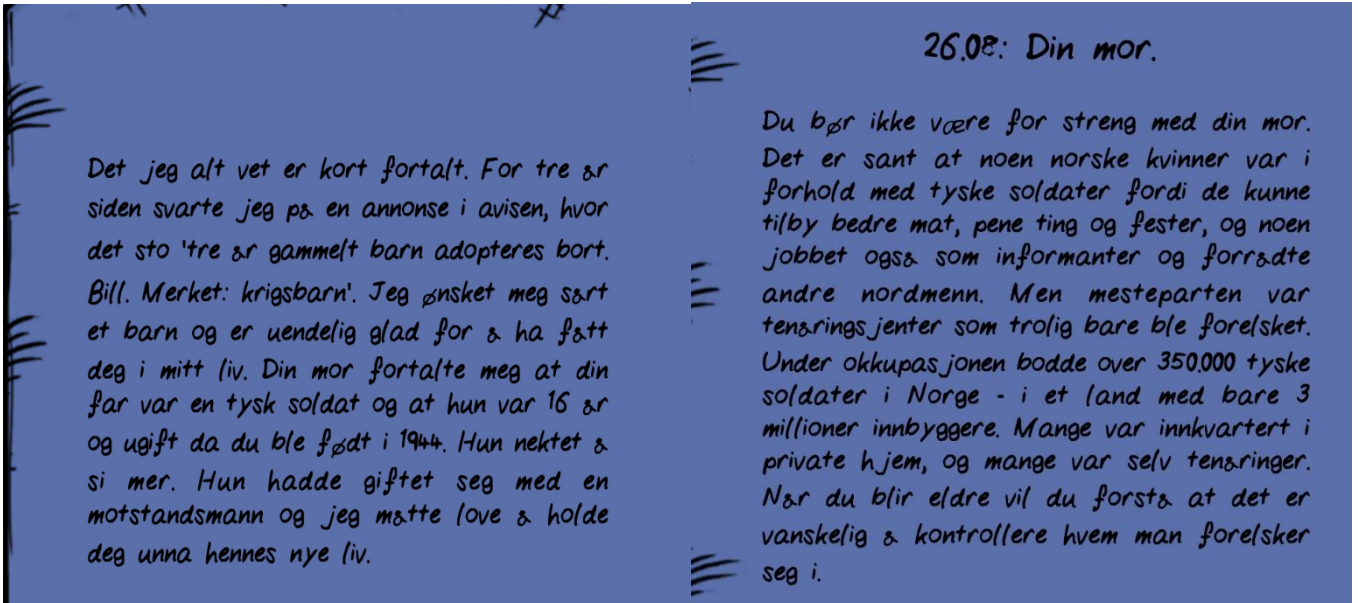
4.5: Perspektivanerkjennelse

Vi har sett flere eksempler på at «My Child Lebensborn» kan føre til at spilleren får sympati for hovedpersonen og distanserer seg til flere av de andre karakterene i spillet. For å kunne svare på i hvilken grad spillet er nær teori om historisk empati, er vi nødt til å se om det er mulig å anerkjenne andre perspektiv.

Det vil være flere aktuelle perspektiver, men vi begynner med den biologiske moren til Klaus. Dette er en karakter i spillet som vi aldri får se direkte. Vi får derimot se noen brev fra henne, og vi kan lese det som står i adoptivforelderens journal om henne. Det er på grunnlag av disse tekstene om og fra henne, at spilleren kan anerkjenne hennes perspektiv.

¹²¹ Lee og Shemilt (2011) s, 40.

¹²² Perikleous (2014) s, 25.



Det første vi får vite om den biologiske moren til Klaus blir skrevet i adoptivforelderens journal. De første sidene ble markert som 22.08.1951 i spillet.¹²³ Her skriver adoptivforeldereren at mora var seksten år og ugift, og at faren til Klaus var tysk soldat. I tillegg forteller hun at hun giftet seg med en motstandsmann etter krigen og måtte derfor holde unna gutten sin fra den nye familien hennes. Allerede her kan vi forstå at mora til Klaus forholder seg til de sosiale normene på denne tiden. Kvinnene var i stor grad avhengige av ektemennene sine på 1950-tallet, og dermed våger hun ikke å risikere å ødelegge ekteskapet hennes, ved å slippe inn gutten hun fikk som tenåring i livet sitt.

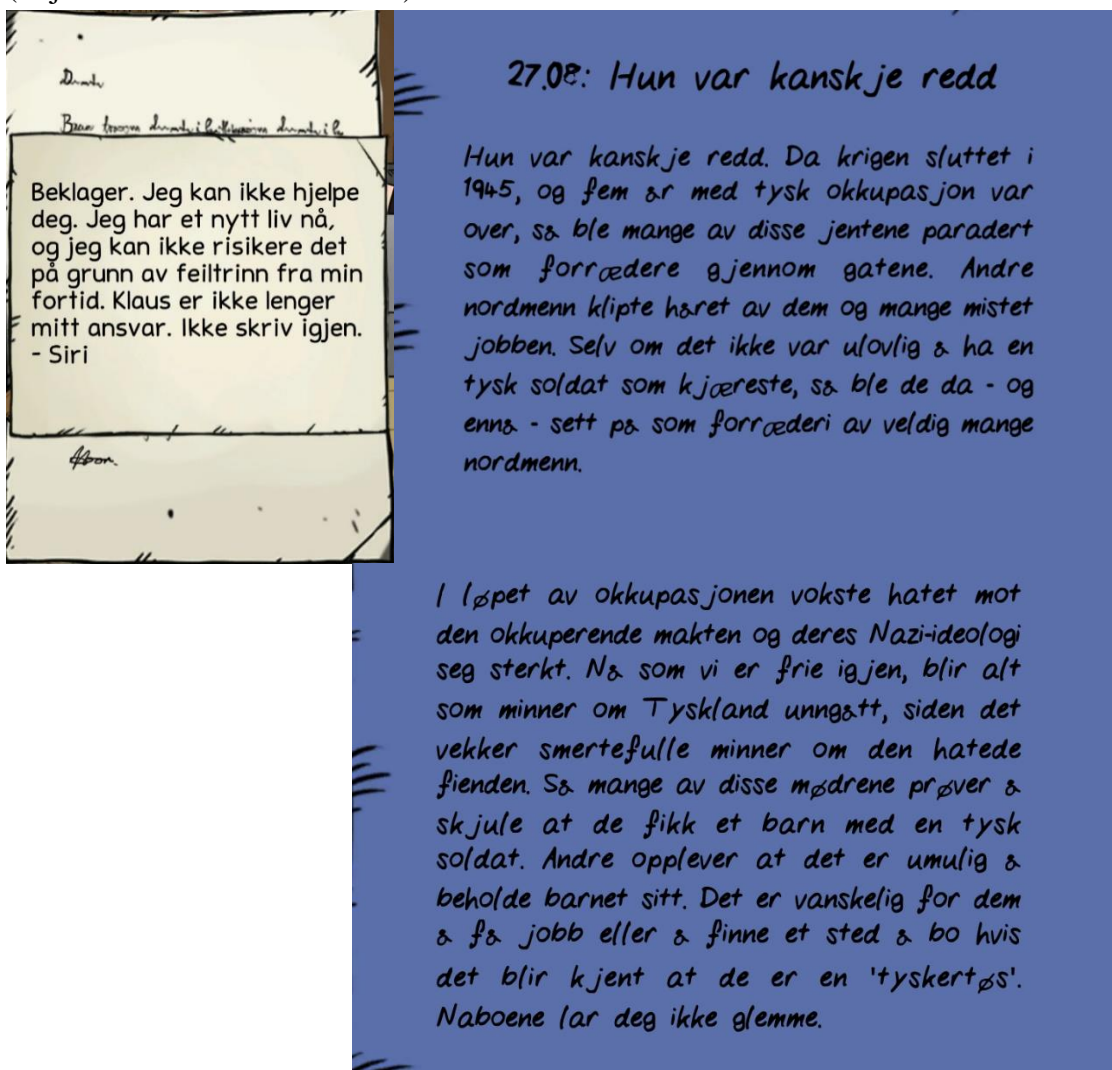
Det er helt klart at vi som spiller dette spillet vil se på alt med moderne holdninger og oppfatninger. For å forstå disse karakterene, må vi gjøre som Barton og Levstik sier. Vi kan ikke behandle folk fra fortiden som om de hadde de samme mål, intensjoner, overbevisninger og holdninger. Da blir en forståelse av dem umulig.¹²⁴ I forsøk på å anerkjenne perspektivet til den biologiske moren til Klaus, er vi nødt til å unnlate å avfeie hennes handlinger som feil og umoralske. Dette første møtet med mora til Klaus tror jeg kan bli tolket ulikt av spillere. Dersom spilleren kjenner til historie fra 1950-tallet fra før av, så vil han eller hun kanskje oppleve valget til mora som forståelig, i og med at han da vet hvor vanskelig det var å være ung ugift jente med et tyskerbarn på denne tida. Men dersom spilleren ikke kan noe om disse normene på den aktuelle tiden, da vil han i større grad slite med å forstå hennes valg.

¹²³ Skjermbildeserie 7.

¹²⁴ Barton og Levstik (2004) s, 207.

Vi kan se på det andre bildet som er datert fem dager senere i spillet, at adoptivforelderen ber Klaus om ikke å være for streng med sin mor.¹²⁵ Her begrunner adoptivforelderen det med at moren var ung og sannsynligvis bare forelsket seg i en tysk soldat. Med et moderne ståsted er dette ganske enkelt å akseptere for de fleste. Med moderne mener jeg at folk flest i 2019 har en mer nyansert og kompleks forståelse av andre verdenskrig. Dette fordi historieforskningen har gitt oss et større overblikk og en mer kompleks forståelse enn det man hadde rett etter krigen. Her kan vi si at adoptivforelderen egentlig har en moderne holdning, som ikke i så stor grad ble delt av samfunnet ellers på denne tiden. Vi som spillere kan enkelt akseptere denne holdningen, men det ville vært færre som kunne beklaget moren til Klaus så enkelt på 1950-tallet.

(Skjermbildeserie nummer åtte)



Den 27.08 kan spilleren lese det første brevet fra moren til Klaus, hun er ikke villig til å hjelpe adoptivforelderen på grunn av at hun ikke vil risikere å ødelegge hennes nye liv.¹²⁶ Dersom

¹²⁵ Skjermbildeserie 7.

¹²⁶ Skjermbildeserie 8.

spilleren ikke kan noe om de kulturelle normene på den aktuelle tiden, eller dersom spilleren i stor grad allerede har sympati for Klaus, vil han slite med å forstå hvorfor en mor nekter å i alle fall hjelpe sønnen sin med informasjon om hans egen far. Spillet har likevel en måte å hjelpe til å få en forståelse av dette. Som vi ser på det andre bildet i skjermbildeserie nummer åtte, så skriver adoptivforelderen at hun muligens var redd. Vi får et innblikk i hvordan det kunne være for jentene som hadde vært sammen med tyske soldater. Ved hjelp av forklaringer på hva slags konsekvenser mange av «tyskertøsene» fikk etter krigen, så kan spilleren enklere forstå hvorfor moren valgte å holde kortene tett inntil brystet. Ut fra teksten kan vi tolke at den biologiske moren har vært heldig, og kanskje sluppet unna mye av den behandlingen disse jentene fikk. I frykt for å bli offer for slike handlinger, velger hun å holde informasjonen for seg selv.

(Skjermbildeserie nummer ni)



Den siste gangen spilleren kan få muligheten til å anerkjenne morens perspektiv, er når hun plutselig ombestemmer seg og sender et brev om at adoptivforelderen kan kontakte hennes foreldre.¹²⁷ Det kan tyde på, som det kommer frem av brevet, at hun faktisk brydde seg om sin sønn, men at hun ikke kunne ta for store sjanser. At moren bestemmer seg for å hjelpe med litt informasjon, kan gjøre det enklere for spilleren å forstå henne. Uansett hvilken tid man er født, vil det være vanskelig å forstå for andre hvordan noen kan la være å hjelpe sitt eget barn. Men det skal være mulig å forstå henne bedre når spillet gir såpass mye informasjon om hvilke skjebner disse jentene kunne få.

Ut ifra det vi har sett nå, så vil jeg si at det er mulig å anerkjenne den biologiske moren til Klaus sitt perspektiv. Vi kan forstå at hun er preget av de kulturelle normene på sin tid. Selv om disse

¹²⁷ Skjermbildeserie 9.

er annerledes i dag, kan vi ut fra den historiske konteksten vi får fra spillet, forstå at folk på 1950-tallet så på slike hendelser med et annet synspunkt. Dersom vi ser på Ashby og Lees gradering av empatisk forståelse, tenker jeg at spilleren ved hjelp av den informasjonen som er tilgjengelig om moren til Klaus, kan komme opp til det nest høyeste nivået av perspektiv anerkjennelse. På det fjerde nivået vil man kunne forstå i spesifikke situasjoner at man ikke nødvendigvis har de samme vilkår for å forstå verden, på grunn av ulike oppfatninger, mål og verdier. Likevel er man fremdeles kun opptatt av enkelte situasjoner.¹²⁸ Ut ifra de skjermbildene jeg har vist nå må vi si at det mangler noe historisk kontekst for å kunne trekke videre slutninger. Vi kan si at en har nok historisk kontekst til å få en forståelse av moren til Klaus sin situasjon, men vi må undersøke videre om det er mulig å anerkjenne enda flere perspektiver i dette spillet.

De neste perspektivene vi skal undersøke om det er mulig å anerkjenne i «My Child Lebensborn», er lærerne. Fru Hansen er den første læreren som blir nevnt i dette videospillet. Hun er ikke snill med Klaus, og det kommer tydelig frem i hans ytringer. I tillegg til å la være å gripe inn når hun ser at Klaus sine skolekamerater er slemme mot ham, sier hun også sårende ord til han, som for eksempel at han er en «tyskerunge.»¹²⁹ De skjermbildene vi ser i skjermbildeserie nummer ti, er gode eksempel på det spilleren får av informasjon om Fru Hansen. Vi som spiller, får ikke spesifikk informasjon om Fru Hansen, utenom slike utsagn som dette. Spilleren møter ingen tekst som er ytret av henne direkte, vi får bare innsyn i det Klaus sier om henne.

¹²⁸ Barton og Levstik (2004) s, 209.

¹²⁹ Skjermbildeserie 10.

(Skjermbildeserie nummer ti)



Det er klart at disse utsagnene alene forteller spilleren for lite til å kunne forstå denne læreren på en god måte. Hvorfor skulle en lærer behandle et barn slik? La de andre barna mobbe han fritt, uten å gripe inn. Kanskje enda fjernere er det å forstå hvordan hun kan kalle barnet skjellsord selv. Vi kan fort kunne avfeie dette som noe fjernt og uforståelig. Som vi ser er Fru Hansen et perspektiv det kan være vanskelig for spilleren å anerkjenne. Hun må i større grad tolkes ut ifra den historiske konteksten vi får fra spillet. Det er noe vi kommer nærmere innpå i neste delkapittel.

Herr Berg er den neste læreren vi møter i spillet. I første del av spillet blir også han bare omtalt av Klaus, og vi møter ham ikke direkte. Men utover i spillet får spilleren etter hvert se et brev fra ham, og senere møter vi ham direkte. Han er den læreren vi enklest kan anerkjenne perspektivet til, først og fremst på grunn av at vi har mer innblikk i hans holdninger og overbevisninger. Som vi kan se på skjermbildeserie nummer elleve, gir herr Berg Klaus en god karakter den 13. september i spillet. I tillegg til det får han også ros for at han har gjort en god jobb.¹³⁰ På måten Klaus ordlegger seg, kan vi forstå at han er overrasket av dette. «Han sa *til og med* at jeg gjorde en god jobb»,¹³¹ sier oss at dette viker fra normalen. Klaus er vant med at

¹³⁰ Skjermbildeserie 11

¹³¹ Ibid

Fru Hansen ikke gir han gode karakterer, og i alle fall ikke anerkjennelse for jobben han har gjort.

(Skjermbildeserie nummer elleve)



Som regel forteller Klaus om vonde opplevelser. Dersom spillet ikke gav oss mer enn disse skjermbildene viser, for å kunne anerkjenne perspektivet til herr Berg, så ville det vært vanskelig. Vi kunne tolket disse som om herr Berg ikke deler de andre lærernes syn på Klaus. Vi forstår, utfra det Klaus forteller, at herr Berg i alle fall ikke behandler Klaus dårligere enn de andre elevene hans. Noe innblikk i hvorfor han gjør dette får vi ikke så tidlig i spillet.

Den 21. februar, i spillet, får spilleren lese et brev fra herr Berg om at han er lei seg for hvordan Klaus har blitt behandlet av de andre barna på skolen, og at han er bekymret og vil beskytte Klaus.¹³² Dette forteller spilleren mer om herr Berg. Her kan vi forstå at denne læreren faktisk bryr seg om hva som skjer med eleven sin, og at han ønsker at han skal kunne komme på skolen. Vi kan oppfatte Berg som en med annerledes holdninger enn fru Hansen. Allerede nå kan vi til en viss grad anerkjenne perspektivet til herr Berg. Vi vet at han ønsker Klaus godt, og at han vil beskytte Klaus fra mobberne på skolen. I tillegg kan vi forstå at han ikke har det samme synet på Klaus som for eksempel fru Hansen.

¹³² Skjermbildeserie 12.

(Skjermbildeserie nummer tolv)



Det er likevel ikke før på slutten av spillet, når det blir kjent at herr Berg skal slutte som læreren til Klaus, at vi får se ham direkte i spillet. Her får spilleren oppleve en dialog mellom adoptivforelderen og herr Berg, som gir oss mer informasjon til å kunne anerkjenne hans perspektiv. I skjermbildeserie nummer 13, som skjer 17.mai i spillet, kommer det frem at herr Berg har et moderne menneskesyn som skiller seg fra det mange hadde på 1950-tallet. Han sier at arven vår ikke skal bety noe, men at potensialet og valgene man tar er det som teller.¹³³ Det er først her vi kan få en dypere forståelse av herr Bergs holdninger og oppfatninger. Han skiller seg klart ut fra oppfatningen om at «tyskerbarn» ikke kan oppnå noe på grunn av sin «dårlige» arv.

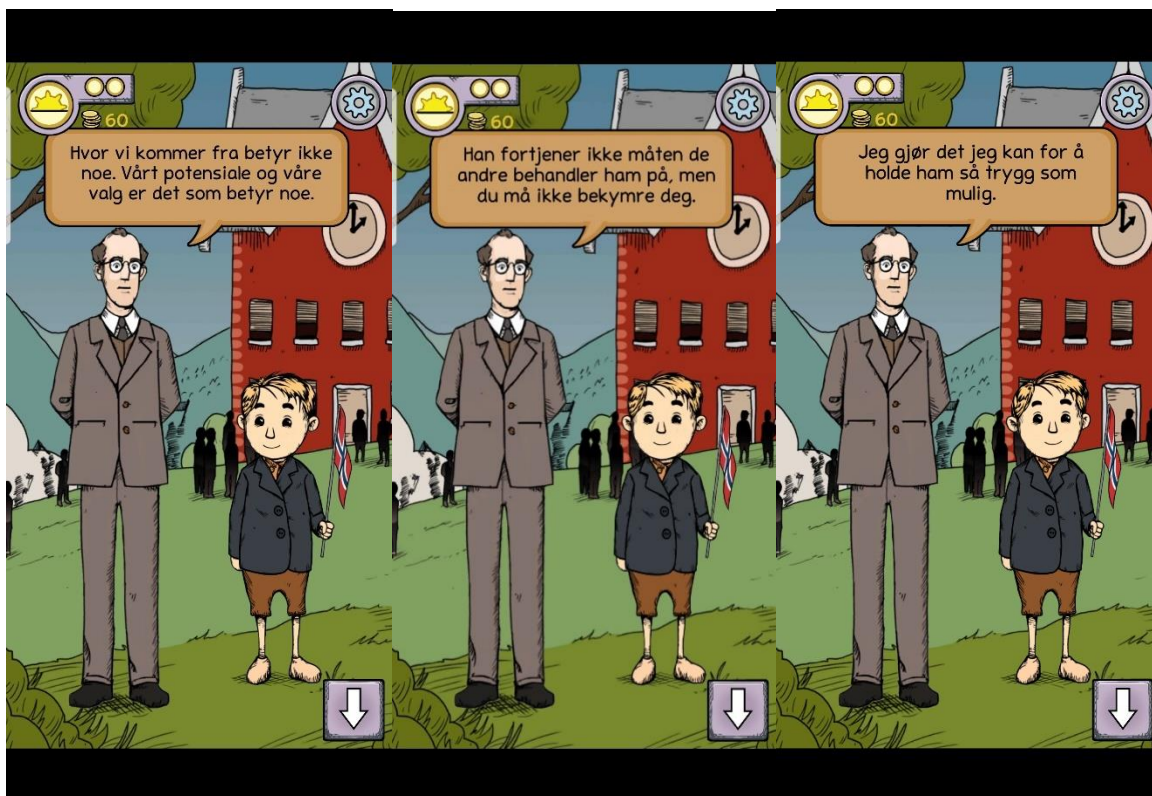
Muligheten til å anerkjenne perspektivet til herr Berg kan vi se er til stede. Barton og Levstik er tydelige på at for å forstå hvorfor folk handlet slik de gjorde, må vi sette søkelyset på hva de prøver å oppnå, samt deres oppfatninger, holdninger og kunnskap.¹³⁴ Det er ikke mange ganger i spillet hvor vi får muligheten til å forstå hva slags oppfatninger og holdninger han har. Men utfra det vi har sett nå, kan vi enklere forstå hvorfor han behandler Klaus på den måten han gjør. Dette er et perspektiv jeg tenker de fleste spillere vil kunne anerkjenne. For det første fordi herr Berg ikke er blant de som behandler Klaus dårlig, han vil ikke være blant dem som vi ikke

¹³³ Skjermbildeserie 13.

¹³⁴ Barton og Levstik (2004) s, 208.

ønsker å ha empati for.¹³⁵ For det andre vil det være enklere å anerkjenne herr Bergs perspektiv fordi det er nærmere vår nyanserte og mer komplekse forståelse av andre verdenskrig og etterkrigstiden. I 2019 er det ikke lenger en utbredt holdning å tenke at noen «folkeslag» er bedre enn andre. Selvsagt finnes det fremdeles noen som tenker slik, men det er likevel ikke en gjennomgående oppfatning i dagens samfunn, slik det var på 1950-tallet.

(Skjermbildeserie nummer 13)



Den siste læreren vi møter i spillet, er herr Solheim. I forrige delkapittel var vi inne på at dette er en karakter det kan være vanskelig å være empatisk overfor. Vi så hvordan handlingene til herr Solheim i større grad vil føre til at spilleren får sympati for Klaus, og distanserer seg fra gjerningspersonen.¹³⁶ Sammen med fru Hansen, får vi for lite informasjon om herr Solheim for å kunne anerkjenne hans perspektiv. For å kunne forstå hvorfor de behandler Klaus på den måten de gjør, er vi nødt til å vite enda mer om den historiske konteksten, og det skal vi undersøke nærmere i neste delkapittel.

¹³⁵ Jamfør Perikleous (2014)

¹³⁶ Jamfør Perikleos (2014)

De neste perspektivene vi skal undersøke om det er mulig å anerkjenne er perspektivene til Klaus' tante, Anne Fjellvik og besteforeldrene. I skjermbildeserie nummer 14, kan vi se to brev og to utsagn vi møter i spillet. Vi ser i det første brevet at tanta velger å svare på brevet som adoptivforelderen sendte



(Skjermbildeserie nummer 14)

til Klaus sine besteforeldre, i håp om å få svar på hvem faren til Klaus er. Her kommer det frem at hun er uenig med foreldrene sitt valg om å la være å svare noe. Hun trekker frem at det er Klaus sin fødselsrett å få vite sannheten om sin far. Alle adopterte barn har ved 18-årsalderen rett til å vite deres biologiske opphav. Denne loven trådte likevel ikke i kraft før i 1986.¹³⁷ Det er heller ingen som kan tvinge en mor eller besteforeldre til å gi denne informasjonen, slik fungerer ikke lovverket.¹³⁸ Både private- og offentlige personer kunne ha en oppfatning om hva som skulle gjelde for krigsbarna, da det kom til deres rettigheter. Derfor må vi si at tanta til Klaus viser en modigere holdning, når hun sier at også Klaus har rett til å vite hvem som er faren hans. Vi kan oppfatte henne som en person med likt menneskesyn som herr Berg. Det skiller seg fra de andre karakterene, og er mer likt det synspunktet spilleren mest sannsynlig deler. Derfor vil det være enklere ha delt normalitet med henne. Det vil si at vi aksepterer perspektivet som meningsfylt, og ikke at det er et resultat av uvitenhet, dumhet eller vrangforestilling.¹³⁹ Anne er et perspektiv, i likhet med perspektivet til herr Berg, som viser et mer nyansert og mer komplekst menneskesyn, samt holdninger som er mer vanlige i dag enn

¹³⁷ Dahl, Åse Johanne R. (2009, 18.februar) «Tøff oppvekst for krigsbarn.» Hentet den 04.03.2019 fra: <https://forskning.no/universitetet-i-bergen-andre-verdenskrig-partner/toff-oppvekst-for-krigsbarn/936875>

¹³⁸ Bufdir (2019, 06. februar) «Få informasjon om biologisk opphav.» Hentet den 04.03.2019 fra: https://www.bufdir.no/Adopsjon/Fa_informasjon_om_biologisk_opphav/

¹³⁹ Barton og Levstik (2004)

de var i etterkrigstiden. Mange spillere kan ha et lignende menneskesyn og like holdninger, og derfor vil det være greit å anerkjenne hennes perspektiv.

På neste skjermbilde viser Anne at hun har et ønske om at foreldrene hennes skal møte Klaus, for å lege familien hennes. Hun uttrykker et håp om at de skal innse at de har gjort feil, og ønske å møte barnebarnet på en god måte.¹⁴⁰ Likevel, som nevnt i redegjørelsen for narrative, så går det ikke slik når Klaus kommer på besøk hos dem. De behandler ham dårlig, slik som de fleste andre karakterene i spillet. Vi får liten kjennskap til hvorfor besteforeldrene handler slik de gjør. Anne prøver å beklage på deres vegne, men noen dyp forståelse for deres erfaringer, prinsipper og holdninger får vi ikke.¹⁴¹

(Skjermbildeserie nummer 15)



Ser vi på skjermbildeserie nummer 15, forstår vi at besteforeldrene har oppfatningen av at tyskerne var simple og ikke like gode som nordmenn. At de har hat overfor okkupantene, kommer tydelig frem i deres ytringer. En forståelse for dette hatet kommer ikke direkte i form av informasjon eller refleksjonsnotater i journalen til adoptivforelderen. Det må forstås ut fra den historiske konteksten vi får fra spillet, og vi skal undersøke det nærmere i neste delkapittel. Vi ser også på ordbruken til besteforeldrene at de har en hatefull holdning til tyskerne. De omtaler ikke Klaus som nordmann, men uttrykker tydelig at Klaus er å regne som tysker.¹⁴² Vi kan også se at de bruker ord som «simpler» og «drittunge» når de snakker til og om Klaus, noe som forsterker inntrykket vi får av at de er veldig hatefulle overfor alt som har med tyskerne å

¹⁴⁰ Skjermbildeserie 14

¹⁴¹ Jamfjør Endacott og Brooks (2013)

¹⁴² Skjermbildeserie 15

gjøre. Perspektivet til besteforeldrene, er i likhet med fru Hansen og herr Solheim, de perspektivene som er vanskeligst for spilleren å anerkjenne. Dette fordi de skiller seg mye fra de mer nyanserte og komplekse holdningene vi som spiller «My Child Lebensborn» kan ha, og fordi de blir å regne for gjerningsmennene bak det vonde Klaus opplever. Skal spilleren kunne anerkjenne disse perspektivene, må vi i en tilstrekkelig grad få innsyn i den historiske konteksten gjennom spillet.

4.6: Historisk kontekstualisering

I dette delkapittelet skal vi undersøke om spillet gir oss en historisk kontekst som gjør det mulig å forstå holdningene og oppfatningene til de karakterene vi møter i spillet. Endacott og Brooks forklarer historisk kontekstualisering som en tidsmessig følelse av forskjell som inkluderer dyp forståelse av de sosiale, politiske og kulturelle normene i undersøkelsesperioden, samt kunnskap om hendelsene som fører opp til den historiske situasjonen og andre relevante hendelser som skjer samtidig.¹⁴³ Som vi ser, skal spillet da gi oss ganske mye informasjon for at vi skal kunne si at det er mulig å få nok historisk kontekst. Spillet starter med å forklare at Norge har vært okkupert av Tyskland under andre verdenskrig, og at i 1945 viskes sporene av okkupasjonsmakten bort. Det går altså ikke i gang med en stor belæring om hvilke hendelser som har skjedd i forkant av 1951, når spillet egentlig begynner. Men spillet begynner rett på, uten å forklare noe særlig fra starten av. Istedenfor skal vi se at oppklaringer dukker opp underveis i spillet.

I skjermbildeserie nummer 16 kan vi se et eksempel fra avisutklipp spilleren kan lese i spillet. Her har en grinifange skrevet et sint leserinnlegg hvor han spør seg hvem som tillot opplesning av en novelle som omhandler et «tyskertøs» og en tysk offiser.¹⁴⁴ Han uttrykker at det er motbydelig å høre på, spesielt for de som opplevde tyskernes vrede, og at han aldri kommer til å glemme. Dette kan vi se på som et godt eksempel for hvordan spillet gir spilleren innsyn i den historiske konteksten. Avisutklipp med sinte lesere som beskriver hvordan de opplever en opplesning av en tysk novelle, er med på å vise hva slags hat og motstand mot tyskerne det

¹⁴³ Endacott og Brooks (2013) s, 43.

¹⁴⁴ Skjermbildeserie 16

(Skjermbildeserie nummer 16)



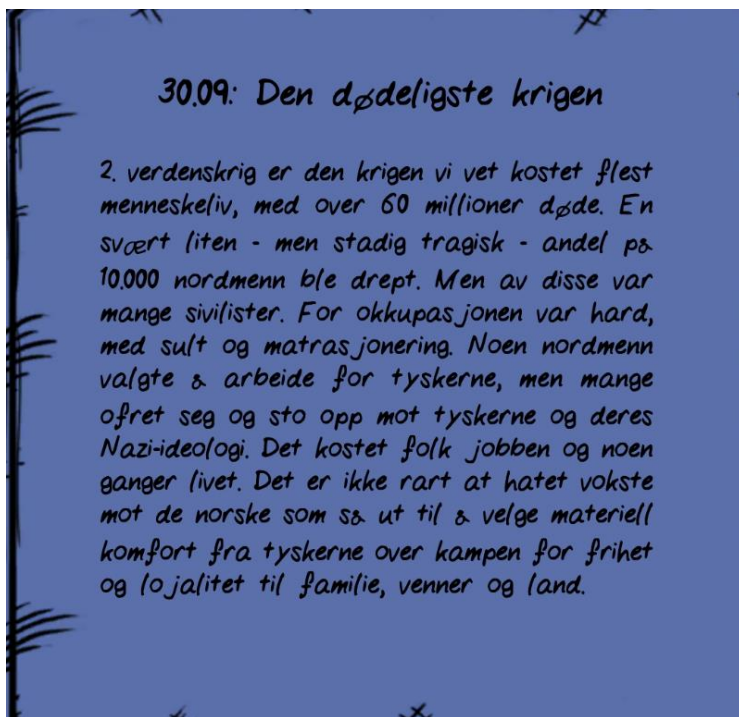
kunne befinne seg i Norge på 1950-tallet. Ord som «motbydelig» og «vrede» er med på å understreke distansen personen har fra alt som er tysk kultur nært. Det andre bildet er et eksempel på en annonse i avisen som omtaler prisen på egg. Den viser at prisen for matvarer som vi i dag kan kjøpe billig, kunne være dyre på 1950-tallet. I tillegg uttrykker annonsen at de fattige rammes hardest, og vil slite med å få tak i dette produktet. En slik annonse kan gi spilleren inntrykket av at det var relativt dårlige kår, og hjelpe oss å forstå at mye var annerledes på denne tiden. Ikke bare holdningene mot tyskere, men også forholdet til matvarer og priser. Slike enkle annonser møter spilleren flere ganger, og er gode eksempel for hvordan spillet prøver å vise hvordan livet kunne være på 1950-tallet. Dette kan vi da si er å regne som relevante hverdagslige hendelser som skjer på den aktuelle tiden.¹⁴⁵

På det siste bildet kan vi se et brev som adoptivforelderen fikk i posten. Her skriver en person fra nabolagsforeningen at de har fått klager på at det er noen som snakker tysk språk i nabolaget, dette mener de er uakseptabelt.¹⁴⁶ Igjen møter spilleren ytringer om at tysk språk er «uakseptabelt,» som er med på å forsterke inntrykket om hat og motstand mot alt som har med Tyskland å gjøre. Allerede ut fra disse tre skjermbildene ser vi at spillet bruker ulike metoder for å gi spilleren en forståelse av holdningen mange i Norge hadde overfor Tyskland på denne tiden.

¹⁴⁵ Jamfjør Endacott og Brooks (2013)

¹⁴⁶ Skjermbildeserie 16

Tidlig i spillet, den 30.09, kan vi lese i journalen til adoptivforelderen om den dødelige krigen andre verdenskrig var, og hvordan hatet mot de som hjalp tyskerne under krigen vokste frem.¹⁴⁷ Her får spilleren en del informasjon som kan hjelpe med forståelsen for hatet mange i den norske befolkningen kunne sitte igjen med overfor tyskerne. Det at rundt 10 000 nordmenn ble drept, og at de i stor grad var sivilister, kan være med på å forklare hvorfor mange mislikte den tyske okkupasjonsmakten. Tyskerne styrte med streng disiplin, og slo hardt ned på opprør og sabotasje. Dermed kan vi forstå at befolkningen som opplevde dette, i stor grad ville mislike den tyske okkupasjonsmakten. Den siste setningen på denne siden i journalen, understreker noe som er vesentlig. «Det er ikke rart at hatet vokste mot de norske som så ut til å velge materiell komfort fra tyskerne over kampen for frihet og lojalitet til familie, venner og land.»¹⁴⁸ (Skjermbildeserie nummer 17)



Her ser vi at idealet var å kjempe for friheten i Norge. For å være lojale overfor familie, venner og fødeland, måtte nordmennene kjempe mot tyskerne. Dersom de hjalp dem, eller jobbet med dem, ville de bli sett på som svikere, og ble hardt straffet etter krigen. Dette gir oss en del grunnlag til å forstå hvorfor mange nordmenn skulle være så strenge mot jentene som forelsket seg i tyske soldater, og fikk barn med dem. Dersom de da ble stemplet som svikere og illojale, er det greit å forstå hvor hatet kommer fra.

¹⁴⁷ Skjermbildeserie 17.

¹⁴⁸ Skjermbilde 17.

(Skjermbildeserie nummer 18)



I forsøk på å finne ut mer om faren til Klaus, skal adoptivforelderen skrive til presten for å få innsyn i hvem som var faren. Svaret fra kirken er med på å si noe om den historiske konteksten.¹⁴⁹ Vi ser at presten kaller handlingene til Klaus sin mor «ugudelige.» I tillegg presiserer han at kirka ikke hjelper «bastarder» eller «fiendens avkom.»¹⁵⁰ Fra et moderne synspunkt, med en mer nyansert forståelse av etterkrigstiden, vil vi slite med å forstå kirkens holdning. Snakker ikke kirka om tilgivelse? Er det ikke opp til Gud å bestemme hvem som skal få tilgivelse eller ikke? I spillet har i alle fall kirken en helt annen holdning. Den er i stor grad med på å gi oss forståelse for de sosiale og kulturelle normene som var på 1950-tallet.¹⁵¹ Det var skambelagt å få barn utenfor ekteskapet, og det var i alle fall skam å få barn med «fienden» utenfor ekteskapet. Ut fra dette kan spilleren forstå at de sosiale og kulturelle normene var enda mer styrende på denne tiden i Norge. Da spesielt når det gjelder barn utenfor ekteskap. Spillere med moderne holdninger vil være vant med et samfunn hvor vi ikke ser ned på folk som får barn utenfor ekteskap, i 2019 er dette helt vanlig. Men vi kan forstå, ved hjelp av innsynet i den historiske konteksten, at på 1950-tallet var synet på dette veldig annerledes.

Nå har vi sett en del eksempel på hvordan spillet forsøker å forklare hva som ligger bak hatet mange nordmenn hadde overfor tyskerne etter andre verdenskrig. I tillegg gir spillet oss

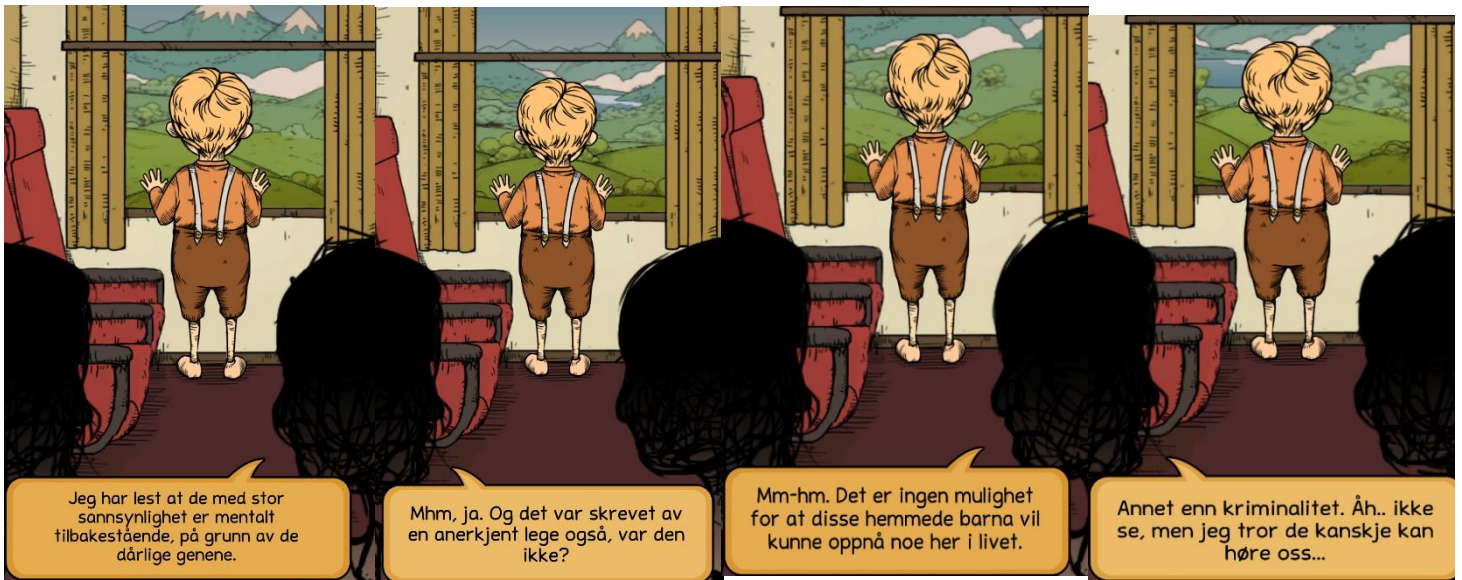
¹⁴⁹ Skjermbildeserie 18.

¹⁵⁰ Skjermbildeserie 18.

¹⁵¹ Jamfjør Endacott og Brooks (2013)

muligheten til å forstå hvorfor de kunne være hatefulle overfor jentene som ble forelsket i tyske soldater, og fikk barn med dem. Vi har likevel ikke sett på hvorfor så mange skulle kunne behandle et lite barn på syv år på denne måten. Derfor må vi undersøke noen eksempel på hvordan spillet hjelper oss å forstå hvordan dette kunne skje.

(Skjermbildeserie nummer 19)



I skjermbildeserie nummer 19 kan vi se skjermbilder fra togturen Klaus og adoptivforelderen tar når de skal besøke besteforeldrene til Klaus. Her overhører adoptivforelderen to kvinner som snakker på toget. De snakker om at Klaus, og andre «tyskerbarn» aldri kommer til å oppnå noe i livet, annet enn kriminalitet. I tillegg sier de at en anerkjent lege har skrevet dette, og at det derfor må være til å stole på.¹⁵² Spillere får her innsyn i hva folk kunne tenke om «tyskerbarna». De beskriver «tyskerbarna» som «mentalt tilbakestående,» «hemmede» og med «dårlige gener.» Dette kan gi spilleren en forståelse av at synet på disse barna kunne være veldig negativt på 1950-tallet.

Det er ikke slik at vi da kan anta at alle mennesker som levde på 1950-tallet hadde denne oppfatningen. Vi kan derimot se at dette var en holdning som var til stede blant befolkningen, også blant høyre statusyrker, som for eksempel denne legen de snakker om. I tillegg til å vise spilleren hva slags oppfatning disse damene hadde av «tyskerbarna,» viser disse skjermbildene oss at de ser på sine holdninger som normale.¹⁵³ Deres ytringer er et resultat av deres verdier

¹⁵² Skjermbildeserie 19.

¹⁵³ Jamfjør Barton og Levstik (2004)

og holdninger. De er ikke nødvendigvis et resultat av logisk og objektiv tenkning, men reflekterer heller de holdningene som de har blitt sosialisert inn i som medlemmer av en kulturell gruppe.¹⁵⁴ Spillet viser at nazistene hadde sin raseteori, og trodde at de var overlegne andre folkeslag. Mens det i etterkrigstiden ble snudd rundt, og mange nordmenn tenkte på tyskerne som dumme og underlegne det norske folk.

(Skjermbildeserie nummer 20)



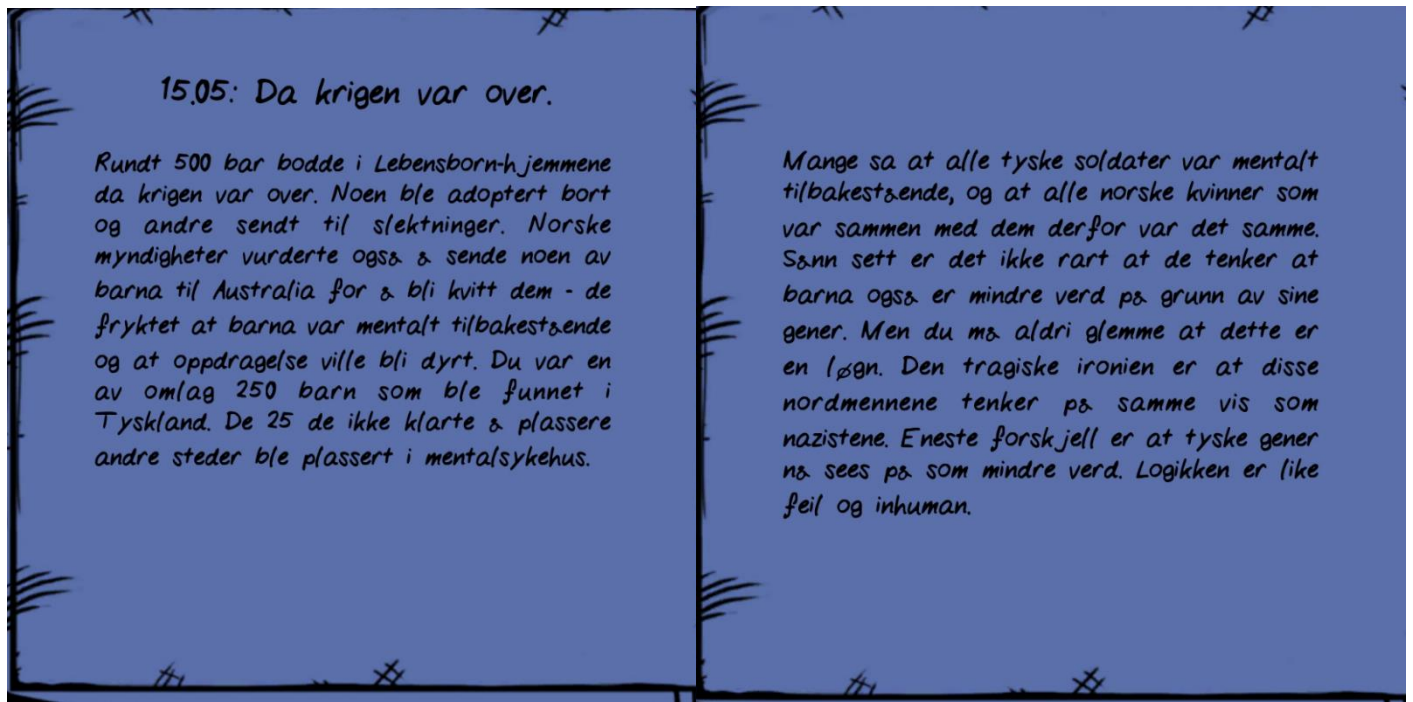
Den 06. mai i spillet kan vi se at nabolaget gjør seg klar til grunnlovsfeiring. Da får adoptivforelderen et brev i posten om at de ikke ønsker å se Klaus på feiringen. Ordet «forræderbarnet» blir brukt i omtalen av Klaus.¹⁵⁵ Med det sier senderen av brevet at de tenker på moren til Klaus som en forræder. Klaus, kan vi tenke, blir et symbol på det sviket de mener moren til Klaus gjennomførte, og derfor er han ikke velkommen på grunnlovsdagen. I brevet står det «vår dyrebare grunnlovsdag,» som viser at de holder sterkt av dagen, og at nasjonalfølelsen er sterk i lokalsamfunnet. Dette kan vi også se blir bekreftet den 26.05 når adoptivforelderen skriver om at kongen skal komme til den lille byen de bor i.¹⁵⁶ Adoptivforelderen skriver her at han er skeptisk til at de skal vise seg på et sted med så sterke «nasjonale følelser.»¹⁵⁷ Vi kan oppfatte at det er spesielt viktig for innbyggerne i byen å holde borte alt som forbindes med fienden på dagene når nasjonalfølelsen står i sentrum.

¹⁵⁴ Ibid, s, 219.

¹⁵⁵ Skjermbildeserie 20.

¹⁵⁶ Ibid

¹⁵⁷ Ibid



En bedre forståelse av hvordan voksne mennesker kunne behandle et barn på syv år så dårlig får spilleren også når han leser i journalen til adoptivforelderen. Den 15.05 skriver han om hvordan norske myndigheter vurderte å sende noen av Lebensborn-barna til Australia fordi de fryktet av barna hadde psykisk utviklingshemming, og at oppdragelse derfor ville bli dyrt.¹⁵⁸ Dette er med på å sette disse holdningene i en større kontekst. Vi kan forstå at disse holdningene ikke bare var hverdagslige oppfatninger og sosiale normer mange nordmenn forholdt seg til, men også politiske spørsmål som strakte seg høyt opp i systemet i Norge. Dermed kommer det frem i spillet at tanken om at «tyskerbarna» hadde dårlige gener, var utbredt i store deler av befolkningen, både lavt utdannede, prester, leger og politikere.

Skaperne av «My Child Lebensborn» sier selv at spillet skal være et dokumentarspill, og at de har et tydelig mål om at spillerne skal lære om historien til krigsbarna i Norge, men også lære noe av denne historien. I begynnelsen av analysekapittelet skrev jeg om at Teknopilot hadde ansvaret for den historiske konteksten i spillet. Når vi som spiller dette, får innsyn i detaljert informasjon om for eksempel at norske myndigheter ville sende noen av Lebensborn-barna til Australia fordi de fryktet at de hadde en utviklingshemming, må vi spørre oss om dette faktisk stemmer. Er slike detaljer faktabasert, eller er det bare fiksjon? Spillet refererer ikke til

¹⁵⁸ Skjermbildeserie 21.

historiske kilder underveis, og heller ikke i etterkant. Likevel kan vi finne igjen mye av denne informasjonen andre steder. En del avisartikler og dokumentarer har blitt laget om «tyskerbarna», og de opererer med flere av de samme hendelsene. NRK Brennpunkt sendte i 2016 en dokumentar hvor de blant annet beskrev hendelsen hvor myndighetene ønsket å sende noen av barna til Australia. Her kommer det frem at det faktisk var et forsøk på dette fra norske myndigheter, men at det aldri ble gjennomført.¹⁵⁹ Vi kan ikke undersøke om alle fakta og detaljer stemmer, men det kan se ut til at mye av det som kommer frem om den historiske konteksten er bygget på hendelser fra virkeligheten. Dermed kan vi si at den historiske kontekstualiseringen spillerne får med seg i stor grad er faktabasert, og ikke bare fiksjon.

Adoptivforelderen skriver i journalen sin at det ikke er rart at de tenker at barna var mindre verdt, når vi ser på hva de tenkte om tyske soldater, og norske kvinner som var sammen med dem.¹⁶⁰ Her kan vi se at adoptivforelderen prøver å vise forståelse for de holdningene mange av hans landsmenn har overfor adoptivbarnet hans. Likevel forstår vi at han raskt avviser dette, med å kalle det for løgn. Han trekker frem at nordmennene tenker på samme vis som nazistene, bare motsatt, at de tyske genene er mindre verdt.¹⁶¹ Vi kan forstå at adoptivforelderen her uttrykker et mer nyansert synspunkt, som er nærmere det synspunktet et flertall ville hatt i dag. Adoptivforelderen forsøker, kan vi se, å anerkjenne perspektivene til dem som har et annet syn enn han, men avfeier det fort som villedet og umoralsk.¹⁶²

Vi har i dette delkapittelet sett at spillet har ulike metoder for å gi spilleren innsikt i den historiske konteksten. Ved hjelp av leserbrev, avisutklipp og brev fra ukjente i befolkningen, kunne vi se at hatet mot okkupantene var sterkt. De mislikte alt som hadde med Tyskland å gjøre, enten det var språket, folkene eller politikken. Spillet har også vist oss at holdningene overfor «tyskerbarna» kunne være like både i høyere sosiale klasser og lavere klasser. Vi kan derfor si at konteksten hjelper oss å forstå de karakterene som er vanskelige å forstå, som for eksempel besteforeldrene. Likevel må vi stille oss spørsmålet i hvilken grad det er nok historisk kontekst. Endacott og Brooks slår fast at historisk kontekstualisering inkluderer dyp forståelse av de sosiale, politiske og kulturelle normene i undersøkelsesperioden.¹⁶³ Vi kan helt klart slå fast at vi får grunnlag til å forstå disse normene, men hvor dyp forståelse vi sitter igjen med vil variere. Den vil være avhengig av om spilleren vil klare å distansere seg nok fra Klaus eller

¹⁵⁹ *Tyskerungene*. Brennpunkt- NRK, 2016. Dokumentar.

¹⁶⁰ *Ibid*

¹⁶¹ *Ibid*

¹⁶² Jamfjør Barton og Levstik (2004)

¹⁶³ Endacott og Brooks (2013)

ikke. Dersom spilleren får sympati for Klaus, vil spillet i større grad gjøre at forståelsen overfor de andre karakterene er utfordrende.

Det andre Endacott og Brooks trekker frem er at historisk kontekstualisering skal være kunnskap om hendelsene som fører opp til den historiske situasjonen og relevante hendelser som skjer samtidig.¹⁶⁴ Vi har sett at spilleren får noe informasjon om hvor dødelig andre verdenskrig var, og hvor mange nordmenn som ble rammet. I tillegg informerer spillet om noen hendelser som skjer på 1950-tallet, gjennom for eksempel avisutklipp. Likevel må vi kalle denne informasjonen begrenset. Derfor kan spillere som har en del bakgrunnskunnskap om hendelser som skjedde under andre verdenskrig, ha et fortrinn for å kunne forstå karakterene i spillet.

4.7: Affektive relasjoner

I dette delkapittelet skal jeg undersøke i hvilken grad «My Child Lebensborn» er knyttet til den affektive delen av historisk empati. Jeg vil derfor undersøke om spillet er nært «care» begrepet til Barton og Levstik. I teorikapittelet redegjorde jeg for begrepet, og kom frem til oversettelsen *bry seg*. *Bry seg* dekker forskjellige betydninger, som alle innebærer noe forhold mellom den som lærer og objektet som blir studert, og disse forholdene innebærer ofte affektivt engasjement, følelser eller personlig relevans.¹⁶⁵ Barton og Levstik kaller *bry seg* et redskap, som folk kan bruke til å etablere deres forbindelse til fortiden. Det brukes til å bestemme hvordan de føler om historie, heller enn hva de tenker om den- selv om i praksis, er de ikke så enkle å separere.¹⁶⁶

Barton og Levstik skriver dette om «care»:

«We can care *about* the people and events of the past when we select some as more interesting or personally meaningful than others, we can care *that* particular events took place when we react to the triumphs or tragedies of the past, we can care *for* people in history when we want to respond to suffering by the victims of injustice or oppression, and we can care *to* change our beliefs or behaviors in the present based on what we have learned from our study of the past.»¹⁶⁷

¹⁶⁴ Ibid

¹⁶⁵ Barton og Levstik (2004) s,229.

¹⁶⁶ Ibid.

¹⁶⁷ Ibid.

Bry seg om

Vi skal nå undersøke i hvilken grad disse elementene av begrepet er å finne i «My Child Lebensborn». Først starter vi med *bry seg om*. I skolesammenheng er det flere som kan mene noe om hvilke temaer som er viktige. For alle lærere er det læreplanen som i stor grad styrer hva elevene skal igjennom i undervisningen. Læreplanen gir likevel rom for valgmuligheter, og dermed sier blant annet Barton og Levstik at undervisere har et moralsk og etisk ansvar til å adressere studenter for temaer de bryr seg om.¹⁶⁸ Hovedargumentet for å forholde seg til den affektive delen av empati er at det å føle noe i forbindelse med folk fra fortiden, eller å bry seg om dem, skal øke vår empatiske forståelse for dem.¹⁶⁹ Ofte kan undervisere ta for gitt at elever vil få større fordeler i historiefaget dersom de bryr seg om det de studerer, enn dersom de ikke gjør det.

I denne avhandlingen er det ikke foretatt noen undersøkelse om elever bryr seg om krigsbarna i Norge. Barton og Levstik sine undersøkelser viser likevel at elever generelt sett bryr seg om temaer som gir dem muligheten til å utforske følelsene og erfaringene til folk fra fortiden og relatere dem til deres egne.¹⁷⁰ Ut fra det kan vi tenke oss at elever ville sett positivt på å utforske historien til Klaus, som representerer flere av krigsbarna i Norge. I denne sammenhengen er det først og fremst skaperne av spillet som tenker at historien til krigsbarna i Norge er viktig å bry seg om. Deres valg representerer uunngåelige forpliktelser, interesser og formål. De har nærmest ubegrensede valgmuligheter i emner, men de fremhever det som engasjerer dem, hva som resonnerer med nåtiden, og hva de anser som viktig- hva de bryr seg om.¹⁷¹

Skaperne av «My Child Lebensborn» ønsker å få frem en skambelagt del av norsk historie for å kaste lys over lignende hendelser som skjer i nåtiden. Dermed ser vi at deres mål er nært det Barton og Levstik sier har fått økt oppmerksomhet blant historikere de siste tiårene: «Increased attention in recent decades to dispossessed, oppressed, silent, and silenced groups and individuals provides clear evidence that care and commitment provide the foundation for a great deal of historical research.»¹⁷² Vi kan se at det i stor grad er spillskaperne som her har valgt ut et tema som de bryr seg om, og som de føler at flere har behov for å lære mer om. Dermed går det fint an å knytte produsentens mål og intensjoner til *bry seg* begrepet. Likevel kan vi ikke si

¹⁶⁸ Ibid. S, 230.

¹⁶⁹ Perikleous (2014) s, 24.

¹⁷⁰ Barton og Levstik (2004) s, 232.

¹⁷¹ Jamfør Barton og Levstik (2004)

¹⁷² Barton og Levstik (2004) s, 232.

noe om elever ville brydd seg om dette temaet. Det er ikke mulig å knytte det til elevenes interesse i denne sammenhengen.

Bry seg at

Elever har ofte sterke moralske responser når de lærer om historie.¹⁷³ De bryr seg om at visse ting har skjedd, for eksempel at slaver ble behandlet dårlig, at kvinner ble diskriminert, at millioner av mennesker ble drept i Holocaust; og de bryr seg også om at slaveriet ble avsluttet, at kvinner vant sin stemmerett, og at noen mennesker motstod nazistenes undertrykkelse.¹⁷⁴ Barton og Levstik sier at elever ikke møter tema som rettferdighet på en rent kognitiv måte. De responderer forskjellig på hendelser av rettferdighet og urettferdighet, enn de gjør på for eksempel teknologiske innovasjoner, selv om begge deler kan bli sett på som historisk signifikant.¹⁷⁵ Rettferdighet er noe elever oftest bryr seg ekstra mye om, sier Barton og Levstik.¹⁷⁶ Elever kan for eksempel ha få problemer med å forstå ved hjelp av en kognitiv versjon av empati. De forstår at verden kunne være annerledes i fortida, ved hjelp av perspektivanerkjennelse. Likevel, kan de oppfatte disse holdningene for urettferdige, og bryr seg om at folk ble behandlet urettferdig som et resultat av dette.¹⁷⁷ Dette kan vi tenke oss vil gjelde for «My Child Lebensborn» også. En spiller kan ved hjelp av perspektivanerkjennelse og historisk kontekst, kanskje forstå hvorfor så mange i samfunnet til Klaus behandlet han så dårlig, men de kan fremdeles oppleve dette som urettferdig, og bryr seg om at dette skjedde med krigsbarna i Norge.

Gjennom dette mobilspillet møter elevene et fiktivt krigsbarn og narrativ. Vi vet likevel at denne historien er basert på virkelige hendelser, og at historiske fakta og informasjon vi får ellers i spillet skal være korrekt.¹⁷⁸ Når historien om Klaus er ferdigspilt, møter spilleren fire krigsbarn som har bidratt med hver sin historie om hvordan de hadde det som barn. Det er kanskje mest her at menneskene bak historien om Klaus, kommer frem. I det øyeblikket får spilleren se at det er noen som faktisk har opplevd mye av det som spillet forteller om Klaus. Dette kan vi si kanskje mest synliggjør *bry seg at* i dette spillet. Her blir spillerne fortalt fire

¹⁷³ Ibid.

¹⁷⁴ Ibid.

¹⁷⁵ Ibid.

¹⁷⁶ Ibid.

¹⁷⁷ Ibid. s, 234.

¹⁷⁸ Teknopilot AS. «My Child Lebensborn- Press kit»

historier som gjør at de ikke lenger kan være i tvil om historien til Klaus var representativ, eller om det bare var fiktivt.

Ser vi på skjermbildeserie 22, så kan vi se at mye av det disse fire krigsbarna trekker frem, er fremtredende i historien om Klaus.¹⁷⁹ Tove Laila ble forsøkt misbrukt, og dette sammenfaller med hendelsen med herr Solheim i spillet. Hun trekker frem hvordan enkeltpersoner, i hennes tilfelle naboene, gjorde en forskjell i hennes liv. Thorleif vokste opp på barnehjem da moren giftet seg på nytt, er også sammenfallende med historien til Klaus. Gerd så seg nødt til å flytte fra Norge, mens også Jorunn trekker frem at hun hadde en grandtante som utgjorde den store forskjellen i hennes liv. Disse fire historiene viser spillerne at Klaus sin historie er basert på virkelige hendelser, og gir oss mer grunn til å bry oss om at dette skjedde med virkelige mennesker.

(Skjermbildeserie nummer 22)



Å bry seg om at slike hendelser skjedde med krigsbarna i Norge er en viktig del av historiefaget. Det trekker også Barton og Levstik frem. De skriver at historiefaget skal gi oss mulighet til å diskutere og evaluere problemer. Historie som utelukkende forsøker å forklare istedenfor å dømme, hvor det ikke er noe rom for omsorg, gir oss ikke nok sier de.¹⁸⁰ Passivitet, unnvikelse

¹⁷⁹ Skjermbildeserie 22.

¹⁸⁰ Barton og Levstik (2004) s, 234.

og selvtilfredshet er det motsatte av å bry seg om at noe skjer, og det har ikke noe plass i historiefaget i et demokrati, slår de fast.¹⁸¹

I og med at spillet er basert på historier fra virkelige krigsbarn, så kan vi si at denne fiktive historien også kan knyttes til *bry seg at*. Mange av de eksemplene vi så på i delkapittelet om sympati, forestilling og identifikasjon kan sammenkoples til denne delen av begrepet. Flere av disse hendelsene er saker som noen spillere kan kjenne seg igjen i, for eksempel episoden med ødelagt ransel, eller medelever som kommer med sårende utsagn. En anerkjennelse av Klaus kan da forekomme ved å prøve å forstå hvordan han sannsynligvis følte seg i gitte situasjoner. Det gjør spilleren for eksempel ved å fokusere på seg selv og sine egne lignende opplevelser og erfaringer. På denne måten former vi affektive relasjoner til fortiden, og gir oss muligheten til å se på dette krigsbarnet som et menneske som møtte menneskelige hendelser, og gir en rikere forståelse enn perspektiv anerkjennelse alene, slår blant andre Endacott og Brooks fast.¹⁸²

Bry seg for

Den neste delen av begrepet er bry seg for. Når elever bryr seg om et tema i historiefaget, og når de bryr seg at folk ble behandlet dårlig, skulle de ofte ønske at de kunne reagere på en konkret og meningsfull måte. De ønsker en måte å vise omsorg for ofre, ved å gi støtte eller hjelp, selv om slik tidsreise er umulig.¹⁸³ Barton og Levstik sier at elever ofte vil forestille seg å gå tilbake i tid for å vise omsorg til slike ofre: «They want to help others achieve their aims or make their lives better in the way they might help someone in the present.»¹⁸⁴ I «My Child Lebensborn» er spilleren i en slik situasjon. Her blir vi tatt tilbake i tid til 1950-tallet, for å hjelpe et krigsbarn som har det vanskelig.

¹⁸¹ Ibid.

¹⁸² Jamfør Endacott og Brooks (2013)

¹⁸³ Barton og Levstik (2004) s, 235.

¹⁸⁴ Ibid.

(Skjermbildeserie nummer 23)



I skjermbildeserie nummer 23 kan vi se eksempler på hva Klaus synes om hjelpen spilleren (som adoptivforelder) gir. Klaus uttrykker at støtten han får fra spilleren gjør at han føler seg bedre.¹⁸⁵ Dermed kan spilleren sitte igjen med den følelsen Barton og Levstik sier mange elever ønsker, en følelse av å kunne bety en forskjell, og hjelpe de som har det vanskelig. Ser vi på det siste skjermbildet, så uttrykker adoptivforeldereren det som vi var inne på at spillere kan føle under spillingen av «My Child Lebensborn». At han føler seg hjelpeløs, og ikke makter å være den sterke beskytteren som han ønsker å være.¹⁸⁶ I kapittelet om sympati, forestilling og identifikasjon viste jeg flere eksempler på hvordan spilleren kan ende opp med å få sympati eller forestille seg hvordan Klaus og andre tyskerbarn hadde det. Flere av disse eksemplene kunne vi sett på igjen, for å si noe om hvordan spillet legger opp til at vi skal bry oss for dette krigsbarnet i spillet. Spilleren forsøker ved hjelp av trøstende ord og gode handlinger, å få Klaus til å føle seg bedre. Dette samsvarer med det Barton og Levstik sier elevene ønsker å gjøre i møte med folk fra fortiden, som har blitt urettferdig behandlet.¹⁸⁷

Gjennom spillet forsøker vi å forklare gutten hvorfor noen er slemme med han, og finne informasjon om hans foreldre for å få han til å føle seg bedre. I skjermbildeserie nummer 24 kan vi se et eksempel på hvordan spilleren kan hjelpe Klaus når han sliter med å forstå de

¹⁸⁵ Skjermbildeserie 23.

¹⁸⁶ Ibid.

¹⁸⁷ Barton og Levstik (2004) s, 235.

andre barna. Her spør Klaus hva en «naziunge» er, og adoptivforelderen kan enten prøve å forklare dette, eller fortelle Klaus at han skal overse slike utsagn fra barna.¹⁸⁸

(Skjermbildeserie nummer 24)



Klaus spør også om vi tror den biologiske faren hans gjorde slemme «soldat-ting.» På dette kan vi svare for eksempel at han bare gjorde normale «soldat-ting,» eller vi kan svare at han selvsagt ikke gjorde noe galt. Dette er svar som skal forhindre at Klaus tenker på faren sin som slem, og at han videre skal føle seg dårligere selv også. Det er klart at det ville vært enda vondere for Klaus å forholde seg til disse utsagnene, dersom han forsto at det var noe sannhet i det. Dersom barna hadde fortsatt å kalle han for «naziunge,» samtidig som han fikk rede på at faren faktisk var ondskapsfull og hadde vært nazist under krigen, da ville det selvsagt vært enda vanskeligere for Klaus. På denne måten ser vi at spillet er laget slik at vi skal være gode mot denne gutten. Hadde ikke spillet hatt en fastsatt historie, da ville vi som spillere hatt muligheten til å svare ja, at vi tror faren kunne vært slem. Det er derimot meningen at vi skal være støttende og prøve å få Klaus til å føle seg bedre etterpå. Derfor har vi ikke muligheten til å gi et annet svar enn disse.

¹⁸⁸ Skjermbildeserie 24.



Helt på slutten av spillet kan vi se at spillet er nært *bry seg for*. Da forteller Klaus at han stoler på adoptivforelderen/spilleren, og dette er med på å fortelle oss at spilleren betyr en forskjell for Klaus.¹⁸⁹ Her får spilleren bekreftet at han har gjort det enklere for Klaus å håndtere alt det vonde, og at han gjennom det hele i alle fall har en han kan stole på. Dette går innunder det Barton og Levstik sier at elever ønsker i møte med slik historie, dermed kan vi se at spillet på den måten kan være nært knyttet til denne delen av «care» begrepet.

Spillet avsluttes med en setning fra spillprodusentene; «Takk for at du ga dette barnet noen å tro på.»¹⁹⁰ Denne setningen alene sier en god del. Den forteller oss at spilleren har betydd en forskjell for dette barnet. Det at de skriver «takk», gir oss inntrykket av at vi har gjort noen en tjeneste, vi har hjulpet dette barnet på en måte, og derfor fortjener vi å bli takket. På denne måten fremhever spillprodusenten at det er viktig å bry seg om krigsbarna, og deres historie. De viser også at de tenker på dette som mer enn et spill, det representerer historier fra virkeligheten, som om vi skulle ha gjort en forskjell for virkelige personer. Vi må likevel spørre oss hva som er meningen med dette? I neste kapittel skal vi komme inn på diskusjonen om hva spilleren egentlig sitter igjen med etter en slik øvelse. Vi møter ikke virkelige personer i dette

¹⁸⁹ Skjermbildeserie 25.

¹⁹⁰ Ibid

mobilspelet, vi kan ikke gå tilbake i tid; så hvilken hensikt kan da *bry seg for* ha i dette spelet, dersom det ikke er ekte?

Bry seg til

Den siste delen av *bry seg* begrepet til Barton og Levstik sier de er det ultimate målet med historieundervisningen. Etter deres oppfatning skal faget gjøre elevene i stand til å gjøre noe i nåtiden.¹⁹¹ Dersom elevene skal kunne gjøre noe med problemer i nåtiden, er de nødt til å bry seg. De må være villige, basert på det de har lært, til å forandre deres verdier, holdninger, oppførsel eller overbevisning.¹⁹² Barton og Levstik skriver om *bry seg til*:

«This, in a sense, is the ultimate test of humanistic history education: If students learn about the past in the ways we have suggested but decline to put their learning into practice, then all is for naught. If they do not care to use history in the present, then we should put away our packets of primary sources and allow students to double up on their study of French or chemistry.»¹⁹³

Ut fra dette kan vi igjen se at spillprodusentens mål med spelet sammenfaller med *bry seg* begrepet. Produsenten har et klart mål om at spillerne av «My Child Lebensborn» skal bruke det de lærer om krigsbarna i Norge. De ønsker å forandre verdier og holdninger i møte med nåtidens problemer. Krigsbarn i nåtidens konflikter lider mange steder i verden, og dette ønsker de at spillerne skal få med seg. I tillegg til å oppdage likheter med det som skjer i dag, ønsker de at spelet skal forhindre at vi har samme holdninger ovenfor «Children Born of War,» som mange hadde i Norge på 1950-tallet.

At spelet ønsker å forhindre at «gammeldagse» holdninger videreføres, kommer kanskje best frem i spelet ved skjermbildeserie nummer 21.¹⁹⁴ Her skriver adoptivforelderen i journalen at befolkningen i Norge så på tyskerne og norske kvinner som var sammen med dem som mentalt tilbakestående, og derfor også at barna deres var mindre verdt på grunn av sine gener. Deretter skriver han at Klaus aldri må glemme at dette er en løgn, det er en videreføring av tankegangen til nazistene, og logikken er feil og inhuman.¹⁹⁵ I lys av det Festøy uttalte om dagens politikeres retorikk når de uttaler seg om for eksempel IS-barn, ser vi at spelet tydelig ønsker å forhindre at slike holdninger opprettholdes. At barn skal bli sett på som terrorister eller mulige fiender bare på grunn av sine foreldre, er holdninger som hører fortiden til, slår de tydelig fast.

¹⁹¹ Barton og Levstik (2004) s, 237.

¹⁹² Ibid.

¹⁹³ Ibid. s,238.

¹⁹⁴ Skjermbildeserie 21.

¹⁹⁵ Ibid.

Igjen er det produsentenes mål med spillet som er nært knyttet til denne delen av «care» begrepet til Barton og Levstik. Vi kan heller ikke her si noe om spillerne vil kunne bruke det de sitter igjen med etter å ha spilt «My Child Lebensborn» til å endre holdninger ovenfor problem i nåtiden. I denne avhandlingen kan vi ikke si noe om spillet vil kunne oppnå det de ønsker eller ikke. Vi kan likevel slå fast at spillet er nært knyttet til denne delen av Barton og Levstiks begrep, i så måte at det legger til rette for at spillerne skal oppnå nettopp dette.

Vi har i dette delkapittelet sett at spillet knyttes til *bry seg* begrepet på ulike måter. *Bry seg om* kan bare knyttes til Barton og Levstiks begrep ved å se på hvorfor spillskaperne har valgt å fortelle historien til krigsbarna i Norge. Det går ikke an å si noe i denne avhandlingen om spillerne eller elevers interesse for dette temaet, derfor er spillet bare knyttet fra produsentens side. Det samme gjelder *bry seg til*. Spillprodusenten har et tydelig mål om hva de ønsker at en spiller skal få ut fra denne spillopplevelsen, men vi kan i denne sammenhengen ikke si noe om i hvilken grad spillet klarer å oppnå disse målene eller ikke. Spillet knyttes til *bry seg at* først og fremst i slutten av spillet, ved at spilleren her får innsyn i menneskene bak historien til Klaus. I og med at spillet er basert på virkelige hendelser så vil narrative om Klaus være representativt for hva mange av tyskerbarna kunne oppleve, selv om Klaus sin historie ikke er 100% virkelig. I «My Child Lebensborn» får spilleren prøvd seg som adoptivforelder for et krigsbarn på 1950-tallet. På denne måten er det få settinger hvor vi kan komme nærmere *bry seg for* begrepet til Barton og Levstik.

Kapittel 5: Diskusjon

Med utgangspunkt i analysekategoriene analyserte jeg i forrige kapittel; i hvilken grad videospillet «My Child Lebensborn» er nært teoretiske tilnærminger til historisk empati. Her kom jeg frem til forskjellige funn knyttet til hver kategori. I analysen av dette videospillet avdekket jeg noen tendenser som jeg ønsker å diskutere i dette kapittelet.

5.1: Fører spillet til sympati, identifikasjon og forestilling?

I forbindelse med første analysekategori viste jeg flere eksempler på hvor spilleren sannsynligvis vil kunne forestille seg hvordan Klaus opplever forskjellige hendelser. Mange av disse hendelsene var allmenne problem som veldig mange av oss kan kjenne seg igjen i, da vi selv var unge elever på skolen. I flere tilfeller så vi at spillet kan føre til at vi forestiller oss hvordan Klaus har det, og ender opp med å synes synd på han, og føler forakt mot de som gjennomfører de vonde handlingene han opplever. Perikleous er en av de som er kritiske til dette, og sier at en slik reaksjon ikke har noe med historisk empati å gjøre.¹⁹⁶ Det samme slår Lee og Shemilt fast, de sier at dette ikke er empati, men sympati og identifikasjon med de som har det vanskelig.¹⁹⁷

Likevel kan vi se at Endacott og Brooks sier at å forestille seg hvordan mennesker i fortiden følte seg, ved å bli påminnet på lignende hendelser som har hendt med seg selv, og som forårsaket lignende affektive relasjoner. Vil føre til en dypere forståelse av menneskene fra fortida.¹⁹⁸ Dermed kan vi se at å definere hva som egentlig er sympati og hva som er empati kan være vanskelig. De som er kritiske til den affektive delen av historisk empati, vil lett avfeie noe som sympati, og si at det ikke har noe med bragden historisk empati å gjøre. Mens de som forholder seg til også den affektive delen av begrepet, vil være mer positive til enhver affektive respons i møte med fortida.

I min analyse kom jeg frem til at det flere steder i «My Child Lebensborn» er mulig at spilleren blir såpass knyttet til Klaus at vi sliter med å forstå hvordan noen av karakterene kan behandle han så dårlig. Da er det klart at spillet fort kan fremme sympati, identifikasjon og forestilling, i større grad enn empati og forståelse for det som har skjedd. For at dette ikke skal skje, må spillet legge til rette for at andre perspektiv skal kunne anerkjennes, og at den historiske konteksten er dyp nok til at vi på en god måte kan forstå karakterene i spillet. Det er noen av karakterene vi

¹⁹⁶ Perikleous (2014) s, 27.

¹⁹⁷ Lee og Shemilt (2011) s, 40.

¹⁹⁸ Endacott og Brooks (2013) s,43.

får et godt grunnlag til å kunne anerkjenne perspektivene til, mens andre karakterer skulle vi hatt mer informasjon om, for å kunne anerkjenne de på en god måte.

I analysen kom jeg frem til at spillet er laget for at spilleren skal knyttes til Klaus. Dette er slik fordi spillprodusentene ønsker at spillerne skal bry seg om hendelsene som skjedde med Klaus, eller da alle krigsbarna i Norge. For at spillerne skal bry seg om historien til krigsbarna, har de sett seg nødt til å lage spillet på en slik måte at spillerne reagerer på urettferdigheten de møtte, og at de skal ha et ønske om å hjelpe dem. Når vi er klar over denne vinklingen, er det ikke så rart at det kan gå utover forståelsen vi sitter igjen med overfor de andre karakterene i spillet. Vi skal diskutere det litt mer i neste delkapittel.

5.2: Perspektivanerkjennelse for hvilke karakterer?

I analysen av kategorien perspektivanerkjennelse kom jeg også frem til ulike funn det vil være interessant å diskutere litt mer. Jeg har vist flere eksempler på at spillet i stor grad legger til rette for at spilleren kan anerkjenne ulike perspektiver ved flere tilfeller. Likevel må vi spørre oss hvilke karakterer vi egentlig får anerkjent på en god måte? Og hvilke karakterer gjør spillet det vanskelig for oss å anerkjenne? Det første perspektivet vi gjennomgikk var den biologiske moren til Klaus. Vi så her flere eksempler på at spilleren kan få en dyp forståelse av situasjonen hennes. Ved Lee og Ashby sin gradering, kom vi frem til at en spiller sannsynligvis vil kunne oppnå det nest høyeste nivået av perspektivanerkjennelse på grunnlag av den informasjonen vi får om moren til Klaus.¹⁹⁹ Vi fikk et godt innblikk i hennes situasjon, men vi kan ikke nødvendigvis generalisere dette, og på den måten forstå alle kvinnene som fikk barn med tyske soldater. For at det skulle være mulig, måtte spillet gitt oss enda mer informasjon om ulike skjebner «tyskertøsene» kunne få.

Hvorfor legger spillet til rette for å forstå den biologiske moren på en så god måte? Vi kan si at dette også er en karakter som blir regnet som et offer i historien. Hun blir også dårlig behandlet i samfunnet, og er blant de som hadde det vanskelig. Spillet legger til rette for at spilleren skal forstå denne moren, selv om hun også har sviktet Klaus på sitt vis. I og med at det er lett å synes synd på Klaus, og føle avsky mot de som var slemme mot han, kan en spiller fort være negativ innstilt ovenfor denne moren. Hennes valg om å adoptere bort Klaus, og i tillegg velge å ikke hjelpe han med informasjon, kan fort bli avfeid som noe villedet og umoralsk.²⁰⁰ Likevel har

¹⁹⁹ Jamfjør Barton og Levstik (2004) s, 209

²⁰⁰ Jamfjør Barton og Levstik (2004) s, 211.

vi sett flere eksempler på at spillet gir oss nok hjelp til å kunne forstå hennes situasjon, og hvorfor hun tar de valgene hun gjør. Derfor må vi si at spillskaperne tydelig ønsker at vi ikke skal dømme jentene som fikk barn med tyske soldater. Selv om de legger opp til at vi skal knyttes til Klaus, sørger de for at vi ikke legger skylden på mødrene som fikk barn med tyske soldater.

Herr Berg og tanta til Klaus, Anne, er også to perspektiver som jeg kom frem til at spillerne vil kunne anerkjenne. Disse perspektivene er greie å forstå fordi de er to som behandler Klaus på en god måte. Begge disse karakterene ønsker å hjelpe Klaus på den måten de kan, og derfor blir de ikke blant de som vi kan føle forakt overfor, på grunn av sympatien for Klaus. I tillegg får vi innsyn i deres holdninger og oppfatninger. De har begge et mer komplekst menneskesyn enn flere av de andre karakterene, som med stor sannsynlighet kan bli delt av en spiller som ser på denne historien med en mer kompleks og nyansert forståelse av andre verdenskrig og etterkrigstiden. Deres handlinger og oppfatninger vil ikke bli avfeid som umoralske og villedet, men møtt med forståelse og delt normalitet.²⁰¹ I så tilfelle vil det være nært den perspektivanerkjennelsen vi bør oppnå for å kunne kalle det historisk empati.

Fru Hansen, herr Solheim og Klaus sine besteforeldre er de perspektivene i spillet jeg kom frem til at det var vanskeligst for en spiller å anerkjenne. Disse karakterene fikk vi relativt lite informasjon om, og vi måtte i større grad tolke dem ut fra den historiske konteksten i spillet. Det er også de karakterene som er slemme mot Klaus, det er de som blir å regne som noen av gjerningsmennene bak det vonde som Klaus opplever.²⁰² Vi får ikke nok innsyn i hvordan disse karakterene tenker, og hvorfor de velger å behandle Klaus på denne måten. Hva får disse lærerne til å behandle Klaus på den måten? Hvorfor behandler besteforeldrene til Klaus han på den måten?

«My Child Lebensborn» mangler forklaringer på hvorfor disse karakterene handler slik de gjør i spillet. På grunnlag av den informasjonen vi har tilgjengelig i spillet, kan vi ikke si at vi har grunnlaget vi trenger for å forstå hvordan de tenkte, gjorde valg, handlet og fikk konsekvenser innen en historisk og sosial kontekst.²⁰³ Vi har sett at den historiske konteksten hjelper oss litt på veien. Den får frem at det finnes holdninger og oppfatninger i samfunnet som skiller seg klart fra de vi har i 2019, likevel er det ikke nok grunnlag for å få en dyp forståelse av disse

²⁰¹ Ibid.

²⁰² Jamfør Perikleos (2014) s, 25.

²⁰³ Jamfør Endacott og Brooks (2013) s,43.

karakterene. I møte med disse perspektivene har vi ikke de forutsetninger som vi trenger for å kunne møte disse karakterene med historisk empati.

Siden «My Child Lebensborn» legger til rette for at spilleren skal knyttes til Klaus, og være på hans side i de vanskelige situasjonene han møter, gjør det at vi fort blir tvunget til å legge skylden på noen. Det er noen som vil bli sett på som onde og umoralske, og derfor vil en forståelse av disse være vanskelig. Fordi spillet har denne vinklingen, er det sannsynlig at en spiller kan oppnå enten det andre eller tredje nivået av empatisk forståelse av disse perspektivene. Det vil si at en stereotyp forklaring på disse karakterenes handling.²⁰⁴ For eksempel kunne det vært at fru Hansen og herr Solheim hadde så negativt syn på tyskerne, og så mye hat overfor disse, at de derfor automatisk så på Klaus på samme måte. I og med at spillet ikke gir oss grunnlag for en dyp forståelse, vil en anerkjennelse av disse perspektivene sannsynligvis ikke komme noe særlig lenger enn dette. Da må i så fall spilleren ha med seg kunnskap fra før. For eksempel mer kunnskap om hvordan det var i Norge under okkupasjonen og i etterkrigstiden.

Vi kan klart si at spillet i stor grad legger til rette for at spilleren skal anerkjenne forskjellige perspektiv. Likevel blir det tydelig hvem produsenten ønsker å gi oss en dyp forståelse for, og hvem som blir nedprioritert. Karakterene som ikke behandler Klaus dårlig, er de perspektivene med holdninger og oppfatninger som er nærmere den nyanserte og mer komplekse forståelsen av andre verdenskrig og etterkrigstiden vi har i dag. De karakterene som i stor grad har holdninger og oppfatninger fra samtida, blir fremstilt som umoralske og villedet. Derfor må vi si at spillet ikke legger til rette for at vi skal forstå begge sider av historien like godt. Som Perikleous sier, skal historisk empati prøve å forstå begge sider «[...] not only for whom we like or for whom we feel pity, but also for those who did things with which we disagree, whom we consider to be the wrong-doers, the perpetrators and even evil».²⁰⁵ På den måten må vi si at «My Child Lebensborn» bare er delvis knyttet til historisk empati når det kommer til perspektivanerkjennelse.

Når det er sagt er det klart at det er en hårfin balansegang akkurat her. I tilfelle hvor det er snakk om et så alvorlig tema slik som her. Hvor et barn blir mobbet av både medelever, lærere og store deler av samfunnet ellers, så er det klart at det er vanskelig å gi en balansert fremstilling. Selv om det å forstå slik oppførsel ikke krever at vi må rettfærdiggjøre det, er det like vel en

²⁰⁴ Jamfjør Lee og Ashby (2001)

²⁰⁵ Perikleous (2014) s, 25.

farlig balansegang her. Skulle spilleren av dette spillet fått en dypere forståelse for kompleksiteten i disse hendelsene, så kunne det vært enklere å anerkjenne alle perspektivene. Det er likevel forståelig at spillprodusenten ikke har laget en så balansert fremstilling, når målene med spillet er slik som de er.

5.3: Hva kan vi si om den historiske konteksten?

Det er ingen tvil om at «My Child Lebensborn» er tydelig plassert på 1950-tallet. Mange av de hendelsene og detaljene som vi møter i spillet er basert på virkelige hendelser, og de er med på å forklare hvilke tanker, holdninger og oppfatninger det kunne befinne seg i Norge på denne tiden. Spillet får frem at både høyt utdannede prester, leger og psykologer kunne ha negative oppfatninger om tyskerungene, i tillegg kommer det frem at veldig mange i befolkningen delte denne oppfatningen.

«My Child Lebensborn» har en enkel utforming, og faktaene blir ikke fremstilt med kildehenvisninger og referanser. Spillet bruker heller ikke realistiske eller reelle kilder, for eksempel virkelige avisutklipp eller annonser. Det kan derfor føre til at noen vil tenke at dette spillet for det meste er fiksjon, og ikke basert på virkelige hendelser. Universitetsstudentene i O'Neill og Feenstra sin casestudie viste for eksempel at de var skeptiske til at videospill kunne være en god kilde til historisk kunnskap, det kan fort forekomme også for en spiller av dette videospillet.²⁰⁶ Hadde spillskaperne brukt referanser og henvisninger underveis i spillet, er det klart at det kunne ødelagt for spillopplevelsen, derfor kan vi godt forstå hvorfor de ikke gjør det. Selv om spillet forteller detaljer som vi kan finne igjen i avisartikler og dokumentarer, er det ikke sikkert at spilleren vil ha kjennskap til dette før eller samtidig som han spiller. Derfor vil det med stor sannsynlighet være en del spillere som lurer på om dette stemmer eller ikke, og det er ikke nødvendigvis slik at de prøver å finne ut av dette etterpå.

Det bringer oss videre til spørsmålet om spilleren får nok historisk kontekst til å anerkjenne de ulike perspektivene. I forrige delkapittel var vi inne på at det ikke er nok historisk kontekst i spillet for at vi kan anerkjenne de perspektivene som er vanskelige. Vi kan ikke nå de høyeste nivåene av perspektivanerkjennelse bare på grunnlag av det vi får av kontekst gjennom spillet alene. Derimot får vi nok historisk kontekst til å kunne anerkjenne for eksempel den biologiske moren, herr Berg og Anne Fjellvik. Ved disse perspektivene gir spillet oss en dyp forståelse, slik at vi har en god mulighet til å kunne anerkjenne dem. Hvorfor gir ikke spille oss en dyp nok forståelse av den historiske konteksten til å kunne anerkjenne også de som er

²⁰⁶ Jamfør O'Neill og Feenstra (2016)

vanskelige å forstå? Har skaperne forventninger om at spilleren har en del kunnskap om andre verdenskrig og etterkrigstiden på forhånd?

Det kan vi ikke med sikkerhet si noe om. I beskrivelsen av intensjonen bak spillet sier spillskaperne at de ønske å fortelle historien til tyskerbarna. Dette skal hjelpe oss å oppdage lignende hendelser i dagens samfunn, og i tillegg motivere oss til å gjøre noe med problemet. Husker vi på denne vinklingen igjen, er det ikke så rart at det ikke foreligger like mye grunnlag for en dyp forståelse av de som behandler tyskerbarnet dårlig. Det ser ikke ut som at skaperne av «My Child Lebensborn» har til hensikt å gi oss den flerstemmige fremstillingen som er nødvendig for å kunne kalle det historisk empati. De har i større grad vinklet spillet slik at vi skal ha en mulighet til å forstå og anerkjenne den ene siden mer enn den andre.

Dersom en spiller av «My Child Lebensborn» har lite kunnskap om andre verdenskrig og etterkrigstiden i Norge, vil han sannsynligvis ha lett for å utvikle sympati for Klaus, og dermed distansere seg fra de som behandler han dårlig. Spillet alene gir oss ikke nok grunnlag til å anerkjenne alle perspektivene. Skulle vi hatt muligheten til å gjøre det, måtte vi i større grad hatt med oss en del kunnskap på forhånd. Hvis ikke måtte spillet blitt brukt i en større sammenheng, med mer sammensatte metoder for å oppnå perspektivanerkjennelse. For eksempel slik som Boltz foreslår etter gjennomførelsen av sitt forskningsprosjekt, hvor elevene i større grad fremmet perspektivanerkjennelsen i diskusjonsgrupper etter at aktiviteten med videospillet var gjennomført.²⁰⁷

5.4: Hva kan vi si om de affektive relasjonene?

I forrige kapittel viste jeg flere eksempler hvor «My Child Lebensborn» kan knyttes til *bry seg* begrepet til Barton og Levstik. Begrepet samsvarer med produsentenes mål eller intensjoner med spillet, men i denne avhandlingen kan vi i liten grad si noe om de, ved hjelp av dette spillet, klarer å oppnå disse målene. I forrige kapittel var vi litt innom spørsmålet om hva spilleren egentlig sitter igjen med etter å ha spilt dette videospillet. Noen vil tenke at de sitter igjen med historisk kunnskap om hvordan det var å være tyskerbarn i Norge i etterkrigstiden. Andre vil kanskje hevde at vi ikke sitter igjen med noe historisk kunnskap, fordi spillet egentlig ikke handler om historie i det hele tatt. Dette er spørsmål vi må diskutere litt mer i dette delkapittelet.

I redegjørelsen for *bry seg at* var vi inne på at vi i slutten av «My Child Lebensborn» får se fire virkelige krigsbarn, som har bidratt med sine historier. Jeg trakk her frem at dette synliggjør

²⁰⁷ Jamfjør Boltz (2017)

menneskene bak historien til Klaus, men kan vi egentlig si det? Spillskaperne gir oss ikke et ekte bilde av personene, også disse blir fremstilt som tegneseriefigurer. Vil da spilleren tro at de er ekte? Eller kan det hende av spilleren vil tro at også disse personene er fiktive? Spørsmålet er der i alle fall, en spiller kan begynne å lure på dette. Hadde skaperne valgt å gi oss et ekte bilde av disse personene, ville sannsynligvis denne tvilen blitt fjernet i større grad.

Skaperne av «My Child Lebensborn» har valgt å generalisere historien til alle krigsbarna, og samle hendelser og detaljer fra alle bidragene til akkurat denne historien om Klaus eller Karin. Selv om det ikke er historisk korrekt, og ikke en direkte gjenfortelling av historien til et krigsbarn, kan det likevel ha noe for seg. Om spilleren tror at historien til Klaus er sann, så vil spillskaperne i stor grad oppnå et av målene sine, de vil ha lært spilleren om hvordan det kunne vært å leve som et krigsbarn i Norge på 1950-tallet. Dersom en spiller tror at spillet er fiksjon, vil de kanskje forsøke å finne ut av hva som stemmer eller ikke. De vil i alle fall sitte igjen med spørsmål om hva som virkelig skjedde med krigsbarna i Norge, og det er også en form for oppnåelse av skapernes mål. Da har de i alle fall gjort spilleren oppmerksom på temaet.

I redegjørelsen for *bry seg for* var vi inne på at elever ofte skulle ønske at de kunne reist tilbake i tid, for å hjelpe de personene som de skulle ønske de kunne hjulpet. Selv om det er få ganger elevene kunne kommet nærmere dette ønsket, enn ved for eksempel «My Child Lebensborn», vet vi at dette ikke er mulig. Det vi kan oppnå med å hjelpe Klaus i dette spillet, er en simulering av hvordan vi kunne vist omsorg for dette barnet, men vi kan aldri gjøre dette i virkeligheten. Derfor er denne formen for empati ofte kritisert i forbindelse med simuleringer, hvor elevene skal forestille seg hvordan det var å være slave om bord på et lasteskip, involvert i skyttergravene under første verdenskrig, eller slik som her; adoptivforelder til et tyskerbarn. Elevene kan ikke dele følelsene til disse personene de møter i simuleringen, og det å late som at de kan det kan bli overfladisk.²⁰⁸ Derfor er det forståelig at mange vil være skeptiske til å bruke en slik form for simulering i undervisningen. Barton og Levstik deler også denne bekymringen, men de vil likevel påstå at elevene kan oppnå noe nyttig ved en slik simuleringsovelse. De trekker frem at studier innen sosiologi viser at affektive relasjoner kan lede til rasjonelle eller kognitive gevinster.²⁰⁹

Ved å simulere omsorgsforholdet mellom adoptivforelder og et tyskerbarn er det ikke nødvendigvis opplevelsen av dette omsorgsforholdet som er det viktigste. Det er heller et

²⁰⁸ Barton og Levstik (2004) s, 236.

²⁰⁹ Ibid.

verktøy for å gjøre et sett med sosiale erfaringer mer fremtredende. De følelsene som fører dem til å ta vare på folk i historien, kan være verdifulle, dersom de brukes til å utvikle motivasjon og inspirasjon til å bli mer engasjert i emnet.²¹⁰ Barton og Levstik sier at formen for empati vi kan få i en slik simuleringsøvelse er et verktøy, ikke et selvstendig formål.²¹¹

Vi vet at det er de affektive relasjonene som i størst grad skaper debatt og vanskeligheter i forbindelse med historisk empati. «My Child Lebensborn» er, som det kommer frem i analysen, mest knyttet til den affektive delen av begrepet. Det er her vi i størst grad kan knytte spillet til teoretiske tilnærminger til historisk empati. Spillet kan knyttes til begrepet på grunn av målene til produsentene. De har mål som sammenfaller med «care» begrepet til Barton og Levstik, og spillet legger opp til at spilleren skal kunne bry seg om og for tyskerbarna, slik at de kan bli mer engasjert i dette temaet. Hadde jeg forholdt meg til bare den kognitive delen av historisk empati, kan vi se at spillet i mindre grad kunne vært knyttet til teoretiske tilnærminger til begrepet.

«My Child Lebensborn» har stort fokus på følelser og tilknytning mellom spiller og hovedkarakteren i spillet. Hadde min teoretiske tilnærming ikke forholdt seg til Endacott og Brooks og Barton og Levstik, ville spillet i liten grad vært knyttet til historisk empati. Med tanke på at historisk empati skal bli et kjerneelement i historiefaget, er det nødvendig å komme til enighet om hva begrepet skal innebære. En undersøkelse av i hvilken grad et videospill er nært knyttet til teoretiske tilnærminger til historisk empati kan, som vi forstår ut fra det vi har sett i denne avhandlingen, bli ganske forskjellig dersom forskeren velger ulike teoretisk tilnærminger. Det samme må vi si gjelder for en historielærer i klasserommet. Historisk empati kan bety ulike ting avhengig av hvilken retning man velger, eller hvilken definisjon man tar utgangspunkt i.

²¹⁰ Ibid. s,237.

²¹¹ Ibid.

Kapittel 6: Konklusjon og avsluttende refleksjoner

Denne avhandlingen har undersøkt problemstillingen: «I hvilken grad er «My Child Lebensborn» nært teoretiske tilnærminger til historisk empati». Målet har vært å finne ut i hvilken grad spillet kan knyttes til dette begrepet, som vil være et av kjerneelementene i historie ved den kommende læreplanen. Den teoretiske tilnærmingen til historisk empati som jeg har brukt i denne avhandlingen, dannet rammeverket for analysen. Ut fra teorien trakk jeg ut de kategoriene jeg skulle bruke til å analysere spillet, i lys av min teori. Med teori som tydelig rammeverk har jeg analysert teksten i spillet for å svare på problemstillingen. I dette kapitlet vil jeg presentere konklusjonen jeg har kommet frem til i denne avhandlingen, samt formidle noen avsluttende refleksjoner.

6.1: Konklusjon

«My Child Lebensborn» er vinklet på en måte som gjør at spilleren i stor grad kan utvikle sympati, identifikasjon og forestilling. Min analyse av denne kategorien, viser flere tilfeller hvor spillet i stor grad legger til rette for å fremme disse prestasjonene, istedenfor å legge til rette for en empatisk forståelse.

Spillet legger til en viss grad til rette for perspektivanerkjennelse. Noen av perspektivene får vi et godt grunnlag til å forstå, men ikke alle. De perspektivene som ikke behandler Klaus dårlig, får vi et godt grunnlag til å oppnå historisk empati for. Disse perspektivene får spilleren gode premisser for å kunne forstå på en god måte. Når det gjelder karakterene som er slemme mot Klaus, får ikke spilleren et like komplekst bilde, og grunnlaget for å forstå dem er derfor dårligere. En empatisk forståelse for disse perspektivene kan derfor være vanskelig. Spillet alene gir oss ikke grunnlag nok for å fremme perspektivanerkjennelse for alle perspektivene.

Spillprodusenten har tydelig plassert «My Child Lebensborn» i 1950-tallet. Den historiske konteksten vi får i spillet, gir oss grunnlag og hjelp til å forstå mange av karakterene i spillet. Likevel får vi ikke nok historisk kontekst til å kunne anerkjenne de perspektivene som er vanskeligst. En spiller av dette spillet bør kunne en del om den historiske konteksten på forhånd, for å ha muligheten til å oppnå en dyp nok forståelse for de sosiale og kulturelle normene, slik at det går an å anerkjenne alle perspektivene i dette videospillet.

I analysen av den affektive delen av historisk empati, kom jeg frem til at spillet er nært knyttet til teoretiske tilnærminger. Dette fordi målene eller intensjonen spillprodusenten har med spillet, samsvarer i stor grad med *bry seg* begrepet til Barton og Levstik. De har tydelige mål

om å gjøre spilleren kjent med en skambelagt del av norsk historie, og bruke det en lærer gjennom spillet, til å oppdage liknende hendelser som skjer i dagens samfunn. Vi kan ikke si noe om en spiller vil kunne oppnå disse målene, men vi kan si at spillet i stor grad legger til rette for at dette skal skje.

For at vi skulle kunne sagt at «My Child Lebensborn» er nært knyttet til historisk empati, slo jeg fast at spillet måtte legge til rette for at spilleren skal kunne gjøre tre ting samtidig; anerkjenne ulike perspektiv, få en dyp forståelse av den historiske konteksten og få affektive relasjoner til historien de møter. Mitt forskningsprosjekt viser at spillet bare delvis legger til rette for at en spiller skal klarer alt dette. Derfor er spillet bare til en viss grad knyttet til teoretiske tilnærminger til historisk empati.

6.2: Avsluttende refleksjon

Jeg har i denne avhandlingen konkludert med at «My Child Lebensborn» bare til en viss grad er knyttet til teoretiske tilnærminger til historisk empati. Likevel vil jeg si at spillet har et potensial til å brukes i undervisningssammenheng, også i forbindelse med historisk empati. Skulle spillet blitt brukt som et verktøy for å fremme historisk empati, viser denne avhandlingen at det kreves et mer sammensatt undervisningsopplegg. Boltz trekker frem at hennes forskningsprosjekt viste at elevene fremmet perspektivanerkjennelse mest i diskusjonsgrupper etter spillingen var gjennomført. Dermed ville kanskje diskusjoner underveis i spillet, og i etterkant vært med på å hjelpe elevene til å kunne anerkjenne også de perspektivene som er vanskelige i «My Child Lebensborn».

Spillprodusenten har også snakket om å lage en skoleversjon av dette spillet, hvor de ønsker å legge til rette for at spillet kan spilles i grupper, og gi mulighet til å diskutere underveis.²¹² Derfor ønsker de at skoler enkelt skal kunne få lisenser, slik at de kan laste ned spillet til både elever og lærere. I oktober 2017 skrev de at de fremdeles jobbet med dette, og at de hadde samarbeid med lærere og pedagoger ved senter for IKT i utdanning i Norge.²¹³ Ut ifra det jeg har kommet frem til i min avhandling, og Boltz sitt forskningsprosjekt, kan det tyde på at en slik skoleversjon ville vært lovende. Kanskje ville en slik versjon vært et godt verktøy til å fremme historisk empati hos elever. Skulle vi brukt spillet slik det er i originalversjon ville det vært hensiktsmessig å diskutere i grupper underveis og i etterkant for å fremme perspektivanerkjennelsen for alle perspektiv i spillet. Det ville også vært hensiktsmessig å sørge

²¹² Festøy, Elin (2017,15. oktober) «Working on a school version». Hentet 10.05.2019 fra http://www.mychildlebensborn.com/working_on_a_school_version

²¹³ Ibid.

for at elevene hadde en dypere forståelse av den historiske konteksten i forkant av spillet, slik at de hadde et enda bedre utgangspunkt for å kunne forstå alle perspektivene i spillet.

Det kommer til å bli både spennende og utfordrende for historielærere som skal forholde seg til historisk empati i større grad, i og med at det blir et av kjerneelementene ved den kommende læreplanen. I denne avhandlingen har vi sett at det fremdeles er stor uenighet om hva som faktisk inngår i dette begrepet, og dermed kan en historieundervisning i dette begrepet bli like variert som forskningsarbeidet som har blitt gjennomført på emnet. Det bør bli større enighet om hva begrepet skal innebære, i tillegg til at vi får større kjennskap til metoder som kan benyttes for å fremme denne prestasjonen hos elevene.

Noe som denne avhandlingen kanskje viser, er hvor kompleks dette begrepet kan være. Det å få en dyp forståelse av den historiske konteksten, for å kunne få en bedre forståelse for de holdningene og handlingene folk i fortiden hadde, er ikke en enkel oppgave. Å anerkjenne ulike perspektiv er heller ingen enkel oppgave, som vi har vært inne på. Rantalas casestudie av finske videregående elever viser at elevene ikke er vant med å forklare historiske hendelser fra et flerperspektiv synspunkt, men at undervisningen i større grad konsentrerer seg om å formidle et metanarrativ til elevene.²¹⁴ Da står historielærerne overfor en utfordrende oppgave, når dette i større grad skal gjøres.

Den affektive delen fører til mest diskusjon, og vi har sett at forskere er uenige om hva som egentlig er å regne som sympati, og hva som regnes som empati. Skal vi ta med oss også den kontroversielle delen av begrepet? Eller bør læreren kjøre et sikrere opplegg, og bare forholde seg til den kognitive tilnærmingen til historisk empati? Dette er spørsmål vi bør ha svar på før læreplanen blir satt i verk.

I innledningen forklarte jeg at jeg har god tro på at videospill med fordel kan benyttes i undervisning på skolen. Etter å ha jobbet med denne avhandlingen har jeg ikke blitt mindre positiv til videospill i skolen, men jeg har fått øynene opp for at det fort kan bli utfordrende å benytte seg av videospill på en god måte. For det første kommer det til å kreve en del tid på å forberede. Elevene vil få lite igjen av å spille et videospill dersom ikke jeg som lærer har gjort en god jobb på forhånd, med å sette meg godt inn i spillet, og ha tydelige mål for hva spillingen skal føre til. For det andre er det ikke sikkert at elevene vil få så mye læringsutbytte igjen, for tiden vi investerer på å benytte videospill i undervisningen. Det er viktig å være kritisk til all undervisningspraksis vi som lærere har, også når det kommer til bruk av videospill. Likevel er

²¹⁴ Jamfjør Rantala (2015)

jeg overbevist om at vi må i større grad enn før forholde oss til også det elevene møter på fritiden. Videospill er en del av ungdommenes hverdag, og bør også være en del av det de kan møte i skolehverdagen. I en variert og oppdatert undervisningspraksis kan videospill ha sin plass, men det krever at man hele tiden er bevisst og kritisk til måten det blir brukt på.

6.3: Videre forskning

Dette forskningsprosjektet har vist at «My Child Lebensborn» bare til en viss grad er nært knyttet til teoretiske tilnærminger til historisk empati. Likevel har jeg reflektert over at spillet kan ha et potensial i historieundervisningen. Det kunne derfor vært interessant å forske videre på om spillet kunne blitt brukt i et sammensatt undervisningsopplegg, hvor elevene får en dyp forståelse for den historiske konteksten på forhånd, og hvor de får muligheten til å fremme perspektivanerkjennelse i diskusjonsgrupper i etterkant av spillingen. Kanskje ville en casestudie av ungdomsskole- eller videregående elever vist at et slikt undervisningsopplegg klarer å fremme elevenes historiske empati?

Det kunne også vært interessant å forske videre på hvordan historielærere forstår historisk empati, og hvordan de tenker å operasjonalisere begrepet i sin undervisning. Vil de forholde seg til den affektive delen av begrepet? Eller vil de i størst grad fokusere på den kognitive tilnærmingen til historisk empati?

Kapittel 7: Litteraturliste

7.1: Litteratur

Ashby, R. og Lee, P.J. (1987). «Children's concepts of empathy and understanding in history.» I C. Portal(ed.) *The history Curriculum for Teachers*. (Side 62-88). London: Falmer Press

Barton, Keith C, og Levstik, Linda S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Routledge

Boltz, Liz Owens (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), 1-19. Hentet den 10.04.2019 fra: https://www.researchgate.net/publication/321414359_Like_Hearing_From_Them_in_the_Past_The_Cognitive-Affective_Model_of_Historical_Empathy_in_Videogame_Play

Bratberg, Øivind (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Bufdir (2019, 06. februar) «Få informasjon om biologisk opphav.» Hentet den 04.03. 2019 fra: https://www.bufdir.no/Adopsjon/Fa_informasjon_om_biologisk_opphav/

Bøe, J. (2006). *Å lese fortiden: Historiebruk og historiedidaktikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Bøe, Jan Bjarne og Knutsen, Ketil (2013) *Innføring i historiebruk*. Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.

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

Chulov, Martin. (2017, 7.oktober) «Scorned and stateless: children of Isis fighters face an uncertain future.» Hentet 01.03.2019 fra: <https://www.theguardian.com/world/2017/oct/07/children-isis-fighters-syria-raqqa-orphans-uncertain-future>

Dahl, Åse Johanne R. (2009, 18.februar) «Tøff oppvekst for krigsbarn.» Hentet den 04.03.2019 fra: <https://forskning.no/universitetet-i-bergen-andre-verdenskrig-partner/toff-oppvkst-for-krigsbarn/936875>

Eikeland, H. (2013). *Historie og demokratisk dannelse: En innføring i historiedidaktikk, historiebruk og historieformidling*. Kristiansand: Portal.

- Endacott, J. og Brooks, S. (2013) «An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy.» *Social Studies Research and Practice*, 8,1
- Festøy, Elin. (2017, 01.november) «Growing attention for Children Born of War.» Hentet 01.03.2019 fra <http://www.mychildlebensborn.com/trending>
- Festøy, Elin (2017,15. oktober) «Working on a school version». Hentet 10.05.2019 fra http://www.mychildlebensborn.com/working_on_a_school_version
- Gadamer, H.-G. & Jordheim, H. (2003). *Forståelsens filosofi: Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: Cappelen.
- Gee, J. (2005). *Learning by Design: Good Video Games as Learning Machines*. *E-Learning and Digital Media*, 2(1), 5-16.
- Halten, Jan Frode (2015, 2. november) «Hva mener vi egentlig med «historiedidaktikk»?». Hentet den 12.04.2019 fra: <https://jfhatlen.wordpress.com/2015/11/02/hva-mener-vi-egentlig-med-historiedidaktikk/>
- Holmes, Martha og Fjellanger Runa. (2019, 26.april) «Bollestad fortalte om kampen for ektemannens liv». Hentet den 26.04.2019 fra: <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/4qOeBE/bollestad-fortalte-om-kampen-for-ektemannens-liv>
- IKT senteret, Skaug, Jørund Høie (2014) «Dataspill i skolen» Hentet 30.11.17 fra https://iktsenteret.no/sites/iktsenteret.no/files/attachments/spill_i_skolen_sikt-notat_nr_1.pdf
- Justis-og beredskapsdepartementet. «Faktaark om erstatning til krigsbarna» i St.meld.nr 44 (2003-2004) Oslo: Regjeringen, 2004. Hentet den 26.04. 2019 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/faktaark-om-erstatning-til-krigsbarna/id88064/>
- Kapell, Matthew og Elliott, Andrew (2013). *Playing with the past: Digital games and the simulation of history*. New York: Bloomsbury Academic
- Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var: En innføring i historiefaget* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Klebo-Espe, Andreas (05. april 2019) «Norske My Child Lebensborn vant prestisjetung BAFTA-pris» Hentet den 08. april 2019 fra: <https://www.gamer.no/artikler/norske-my-child-lebensborn-vant-prestisjetung-bafta-pris/462384>
- Kvande, Lise & Naastad, Nils (2013) *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet. «Motivasjon – Mestring – Muligheter Ungdomstrinnet» i St.meld nr. 22 (2010-2011). Oslo: Regjeringen, 2011. Hentet 11.01.2019 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. «Kjerneelementer i fag- fastsatt av Kunnskapsdepartementet som føringer for utforming av læreplaner for fag til LK20 og LK20S», 2018. Hentet den 10.04.2019 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/kjerneelementer-i-fag-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>

Lebensborn. (2018, 20. februar). I Store norske leksikon. Hentet 19. 02. 2019 fra <https://snl.no/Lebensborn>

Lee, P. J. og Ashby, R (2001). «Empathy, perspective taking, and rational understanding». I O.L. Davis, S.J. Foster og E.A Yeager, *Historical empathy and perspective taking in social studies*. Rowman and Littlefield

Lee, Peter and Shemilt, Denis. “The Concept that Dares not Speak It’s Name: Should Empathy Come Out of the Closet?”. *Teaching History*, 143 (2011)

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

Lønningen, Petter. (2018, 24. april). «My Child: Lebensborn.» Hentet 01.03.2019 fra <https://www.gamer.no/artikler/intervju-tyskerbarnas-skjebne-var-grusom/435583>

O’Neill, Kevin og Feenstra, Bill (2016) ”Honestly, I would stick with the books”: Young adults’s ideas about a videogame as a source of historical knowledge.» *Game studies- the international journal of computer game research*. Hentet 08.04.2019 fra: <http://gamestudies.org/1602/articles/oneilfeenstra>

Ording, Oda og Drabløs, Øystein Tronsli. (2019, 24. februar) «Politisk strid om retur av IS-krigere» Hentet 02.03.2019 fra: <https://www.nrk.no/norge/politisk-strid-om-retur-av-is-krigere-1.14444025>

Perikleous, L. (2014) «Deanna Troi and the TARDIS: Does historical empathy have a place in education?» *International Journal of Historical Learning Teaching & Research*, 12 (2)

Randen, Astrid m.fl. (2019, 23 april) «Erna Solberg åpner for å hente hjem barn av IS-krigere» *NRK*. Hentet den 26.04.2019 fra: <https://www.nrk.no/norge/erna-solberg-apner-for-a-hente-hjem-barn-av-is-krigere-1.14524041>

Rantala, Jukka, Manninen, Marika, & Van den Berg, Marko. (2016). «Stepping into Other People's Shoes Proves to Be a Difficult Task for High School Students: Assessing Historical Empathy through Simulation Exercise». I *Journal of Curriculum Studies*, 48 (3) s, 323-345.

Rienecker, L., Stray Jørgensen, P., Skov, S (2013). *Den gode oppgaven: Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.

Skog, Alexander Westre. (2015) *Bruk av dataspill i samfunnsfag: Lærerens begrunnelser og roller og elevenes motivasjon når et digitalt spill blir brukt i samfunnsfagundervisningen*.

Høgskolen Stord/Haugesund. Hentet den 08.04.2019 fra:

https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2354192/Alexander_Westre_Skog.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Stuart J. Foster, «Historical Empathy in Theory and Practice: Some Final Thoughts,» i *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, Red. O.L. Davis, Jr., Elizabeth Anne Yeager, og Stuart J. Forster (Lanham, Md: Rowman and Littlefield, 2001)

Stugu, Ola S., «Historiedidaktikkens dilemmaer». I Ahonen, Sirkka Ahonen, m.fl. (red.) *Hvor går historiedidaktikken?* Institutt for historie og klassiske fag NTNU, Trondheim 2004: 15-16.

Teknopilot. «My Child Lebensborn- Press kit.» Hentet 19.02.2019 fra

<http://www.teknopilot.no/my-child-lebensborn-press>

Tyskerungene. Brennpunkt- NRK, 2016. Dokumentar.

Utdanningsdirektoratet (2019, 13. mars) *Dybdelæring*. Hentet den 10.04.2019 fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

7.2: Kilder

Alle skjermbilder er fra «My Child Lebensborn» (2018) Android- Google Play. Versjon 1.5.009 (Sarepta studio AS)