



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Om det bara är historiskt, då blir det inte lika intressant för spelaren”

Tolv gymnasieelevers syn på historiska datorspels historiebruk och pedagogiska potential

Johan Arvidsson, Johan Börjesson och John Pettersson

LAU395

Handledare: Tomas Nilson

Examinator: Pia Lundqvist

Rapportnummer: HT13-1100-01

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: ”Om det bara är historiskt, då blir det inte lika intressant för spelaren”: Tolv gymnasieelevers syn på historiska datorspels historiebruk och pedagogiska potential

Författare: Johan Arvidsson, Johan Börjesson & John Pettersson

Termin och år: Höstterminen 2013

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Tomas Nilson

Examinator: Pia Lundqvist

Rapportnummer: HT13-1100-01

Nyckelord: *historiemedvetande, historiebruk, historiedidaktik, datorspel, populärkultur*

Sammanfattning:

I det här examensarbetet undersöks sambandet mellan spelandet av historiska dator- och TV-spel och upplevelsen av lärande. Arbetet är baserat på samtalsintervjuer med 12 gymnasieelever vid studieförberedande program som spelar dator- och tv-spel med historisk som utspelar sig i historisk miljö. Undersökningen behandlar såväl respondenternas upplevelse av spelens historiebruk som hur de upplever att deras historiemedvetande påverkats av spelen.

Av undersökningen framgår att respondenterna upplever olika typer av lärande när de spelar, men att deras spelande inte tagits tillvara i ett skolsammanhang. Spelarna nämner alltifrån att deras logiska tänkande förbättrats till att de tillgodogjort sig kunskap om enstaka historiska händelser och personer såväl som geografi och i vissa fall även språk. Flera av respondenterna uppvisar en hög grad av medvetenhet om det historiska i spelen och de klarar även i de flesta fall av att förhålla sig källkritiskt till spelens historiebruk.

Spelarna lär sig om det förflutna i spelen, men i vilken grad spelen utvecklar deras språkliga historiemedvetenhet är mer oklart. De klarar av att se samband mellan nutid och dåtid i spelen men har svårare att formulera tankar om framtiden. Vår slutsats är att det finns en potential för spelen att utveckla ungdomars historiemedvetande men att det behövs handledning av en lärare för att spelens pedagogiska potential ska kunna utnyttjas. Det framstår därför som beklagligt att spelandet inte är något som lyfts av respondenternas lärare.

Innehållsförteckning

Inledning.....	1
Bakgrund	1
Syfte och frågeställningar	1
Avgränsningar	2
Centrala begrepp	2
Metod	6
Tidigare forskning.....	9
Resultat.....	16
Respondenterna	16
Spelarna och historiebruket.....	19
Lärande genom spelande.....	22
Spelandet och historiemedvetandet.....	26
Diskussion	32
Referensförteckning	34
Elektroniskt material	34
Filmer	35
Tryckt material.....	35
Bilaga 1 – intervjuguide	i
Bilaga 2 – ordlista och spelbeskrivningar.....	iii
Ordlista.....	iii
Spelen.....	iii

Inledning

Bakgrund

Dator- och TV-spel är en av de vanligaste fritidsaktiviteterna för svenska gymnasieungdomar. 46 procent av unga människor mellan 15 och 24 år uppger att de spelar någon form av digitalt spel varje dag.¹ I takt med att spelandet ökat har även mediebevakningen förändrats. Under det sena 00-talet och 10-talet är datorspel så etablerat som kulturyttring att SVT direktsänder e-sport och Peter Englund i Svenska Akademien ges utrymme att recensera, och hyllar, spelet *Empire: Total War* på *Dagens Nyheter*s kultursida.²

Flera välkända och populära spel utspelar sig i historisk miljö. Det kan röra sig om allt från komplexa strategispel där spelaren tar kontroll över hela riket under århundraden, till spel med en protagonist som måste interagera med historiska personligheter för att nå sitt mål. Till exempel var action-äventyret *Assassin's Creed III*, som utspelar sig mot bakgrund av den amerikanska revolutionen, ett av de fem mest sålda spelen – alla kategorier – i Sverige 2012.³

Med hänsyn till spelandets popularitet bland ungdomar har vi i denna uppsats valt att granska hur spel som utspelas i historisk miljö, påverkar gymnasieungdomars bild av historien. I läroplanen slås det fast att eleverna ska kunna förklara och värdera användningen av historia i olika sammanhang.⁴ Det finns alltså all anledning att undersöka hur elever som regelbundet spelar datorspel med historisk miljö uppfattar hur detta påverkar deras historiemedvetande.

Syfte och frågeställningar

Syftet med detta examensarbete är att undersöka sambandet mellan spelande av historiska dator- och TV-spel och upplevelsen av lärande. Närmare bestämt avser vi att studera om datorspelande skolungdomar upplever att de lär sig något av sitt spelande, och i vilken mån deras historiemedvetande påverkas av detta. Vi arbetar efter en hypotes om att val av spel och spelsätt påverkar i vilken mån eleverna upplever att de lär sig något. Eftersom spelarens syn på historiebruket i spelen rimligtvis bör påverka lärandet kommer även detta att undersökas. Vi utgår därmed från att det spelar roll för lärandet om spelaren upplever spelet som trovärdigt eller inte. Vi intresserar oss också för huruvida det som eleverna eventuellt lär sig kan vara till nytta för dem i skolans historieundervisning. Vårt syfte kan brytas ner i följande frågeställningar:

Hur ser eleverna på spelens historiebruk?

Upplever eleverna att de lär sig något av sitt spelande och i så fall vad?

I vilken mån upplever eleverna att deras spelande bidrar till att utveckla deras historiemedvetande?

Finns det något samband mellan elevens spelval och spelsätt och vad eleven lär sig av spelandet?

Upplever eleverna att de kunskaper som de eventuellt kan skapa genom spelandet tas tillvara i skolans historieundervisning?

Avgränsningar

Vi har valt att avgränsa oss till elever på gymnasieskolan som vid undersökningens genomförande läser någon av gymnasieskolans historiekurser. Detta för att få en någorlunda homogen grupp

¹ *Nordicom-Sveriges mediebarometer. 2011*, Nordicom-Sverige, Nordiskt informationscenter för medie- och kommunikationsforskning, Göteborgs universitet, Göteborg, 2012, [Elektroniskt material].

² *Dagens Nyheter*, 2009-03-27.

³ *Nordic Games Sales 2012: Retail*, Stockholm, 2013, [Elektroniskt material].

⁴ Skolverket LGY 11 <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/his?tos=gy&subjectCode=HIS&lang=sv> 2014-01-07, kl 10:17.

åldersmässigt som alla har en lång erfarenhet av att undervisa i historia att blicka tillbaka på, och alltså kan antas ha ett längre perspektiv på sitt eget historiemedvetande och hur det samspelar med skolans undervisning i ämnet. Det visade sig vara svårt att få tag i respondenter från yrkesförberedande program. Om detta beror på en högre benägenhet för elever vid studieförberedande program att ställa upp på den här typen av undersökningar, eller om det varit lättare för oss som genomför undersökningen att knyta kontakt med dessa elever är svårt att säga. Resultatet blev oavsett att samtliga respondenter läser vid högskoleförberedande program varför detta också kan betraktas som en avgränsning.

Vad gäller spel med historisk förankring räknar vi digitala spel avsedda för underhållning. De ska utspela sig i en tid och miljö som har en tydlig historisk verklighetsförankring, även om de för den sakens skull inte behöver vara helt historiskt korrekta. Spel som utspelar sig i sago- eller fantasy-miljöer kommer därmed inte att beaktas, även om de tydligt inspirerats av exempelvis den europeiska medeltiden. För enkelhetens skull kommer hädanefter termen datorspel att omfatta även TV-spel.

Centrala begrepp

Två av de mest centrala begreppen i denna uppsats är *historiemedvetande* och *historiebruk*. Vi kommer att i detta avsnitt presentera några olika sätt att se på dessa två begrepp för att sedan slå fast hur vi valt att använda dem och varför.

Historiemedvetande

Historiemedvetande är ett centralt begrepp i gymnasieskolans läroplan från 2011 (LGY11) där det nämns i beskrivningen av historieämnets syfte, dock utan att definieras. Det förekommer dock implicit på andra ställen i kursplanen. Exempelvis är ett av betygskriterierna i samtliga historiekurser att eleven ska kunna förklara dåtidens betydelse för nutiden och därigenom kunna dra slutsatser om framtiden.⁵ Detta är, vilket kommer att framgå nedan, nära en definition av begreppet som de flesta historiedidaktiker förmodligen skulle kunna skriva under på. Det är ändå problematiskt att läroplanen inte tydligt definierar begreppet eftersom konsensus inte råder om vad historiemedvetande mer exakt är, hur det tar sig uttryck och hur sambandet med historiebruk ser ut.

Redan den tyske filosofen Friedrich Nietzsche skriver om historiemedvetande i *Om historiens nytta och skada: En otidsenlig betraktelse* som utkom första gången 1874. Nietzsche är skeptisk mot det han kallar för "historiskt medvetande"⁶ och jämför de historiskt omedvetna djuren med människan som aldrig helt kan frigöra sig från det förflutna, som beskrivs som en börda. Lycka, enligt Nietzsche, kan därför bara upplevas vid de få tillfällen då människan för en kort stund kan uppfatta tillvaron som ohistorisk och leva i nuet. En individ eller en kultur mår dock bäst av en balans mellan det ohistoriska och det historiska.⁷ Nietzsche skriver närmast föraktfullt om människor med en viss typ av historiemedvetande: "Vi kan kalla dessa de historiska människorna [...]. Dessa människor blickar bakåt endast för att genom betraktandet av den tidigare utvecklingen förstå nuet och för att än ivrigare längta efter det kommande."⁸ Vi kommer att få anledning att återkomma till Nietzsches historiesyn i avsnittet om historiebruk nedan. I stället övergår vi till att se hur begreppet använts inom den moderna historiedidaktiken.

⁵ *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*, Skolverket, 2011, [Elektroniskt material], s. 66–82.

⁶ Friedrich Nietzsche, *Om historiens nytta och skada: En otidsenlig betraktelse*, [övers. Alf W. Johansson], Rabén Prisma, Stockholm, 1998, s. 28.

⁷ Nietzsche, s. 25–30.

⁸ Nietzsche, s. 35.

Den danske historiedidaktikern Bernard Eric Jensen diskuterar i artikeln ”Historie i og uden for skolen” vad historiemedvetande är och hur det produceras och reproduceras.⁹ Begreppet fick enligt Jensen genomslag i och med Klaus Bergmanns *Handbuch der Geschichtsdidaktik*.¹⁰ I Karl-Ernst Jeismanns artikel ”Geschichtsbewußtsein” finns den definition som enligt Jensen är den mest koncisa:¹¹ ”Mehr als bloßes Wissen oder reines Interesse an der Geschichte, umgreift G. [Geschichtsbewußtsein] den Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive”.¹² Jensen kritiserar därefter *Handbuch der Geschichtsdidaktik* för att hålla fast vid att historiemedvetande formas i skolan genom förmedling av vetenskaplig historieforskning: den så kallade nedsippringsteorin. Jensen förfäktar i stället en modell där individers och grupper historiemedvetande påverkas av en mängd olika företeelser, som kan vara olika betydelsefulla för olika personer. I hans modell ryms allt från tecknade serier och film till museer och skolans historieämne. Dessa olika instanser är i ett dialektiskt förhållande med personens eller gruppens historiemedvetande. Innehållet i exempelvis en historisk utställning kan således både producera och reproducera historiemedvetande.¹³

En annan dansk historiedidaktiker, Sven Sødring Jensen, kopplar tydligt samman historiemedvetande¹⁴ med handling i följande mening: ”Den bevidsthedsmæssige idealtyp kan måske siges være det menneske, som lærer af sin fortid for i nutiden at afgøre, hvad der er godt for dets fremtid.”¹⁵ Han tillägger dock att människans handlingar ofta framstår som osammanhängande och att det inte alltid är lätt att se dåtids- och framtidsperspektivet förrän långt i efterhand. En människa oförmögen till handling blir således att betrakta som historielös. Sødring Jensen menar också att historiemedvetande vanligen tar sig uttryck i direkt handling snarare än att verbaliseras, och han skiljer på språklig medvetenhet och icke-språklig medvetenhet. Det senare avser de historiskt betingade handlingar var historicitet en person är vagt eller inte alls medveten om. Handlingar är inte antingen språkliga eller icke-språkliga, utan snarare placerade någonstans på en skala mellan de båda ytterpunkterna. I ett didaktiskt sammanhang blir det dock viktigt att historiemedvetandet blir kommunicerbart och närmar sig den språkliga medvetenheten.¹⁶ Också den finska historiedidaktikern Arja Pilli (numer Arja Virta) påpekar att historiemedvetande kan vara mer eller mindre artikulera. Hon konkretiserar även vad historiemedvetande innebär och hävdar att det innebär en ”förrinnerligad historieuppfattning”.¹⁷ En sådan uppfattning innebär en förståelse av ”historiens processkaraktär, av dess kontinuitet och förändring”.¹⁸

I den svenska historiedidaktiska debatten menar historikern Peter Aronsson att det finns tre närliggande begrepp: *historiskt medvetande*, *historiemedvetenhet* och *historiemedvetande*. Det första begreppet innebär ”kunskap om det förflutnas existens och vårt samband med det”¹⁹, det

⁹ Bernard Eric Jensen, ”Historie i og udenfor skolen: Fordrer temaet et historiedidaktisk paradigmeskift?”, i *Historiedidaktik i Norden 4: Nordisk konferens om historiedidaktik 1990*, Högskolan i Kalmar, Kalmar, 1990.

¹⁰ Klaus Bergmann & Werner Boldt (red.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik, Band 1*, Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf, 1980.

¹¹ Jensen, s. 135.

¹² Karl-Ernst Jeismann, ”Geschichtsbewußtsein”, i *Handbuch der Geschichtsdidaktik, Band 1*, Klaus Bergmann & Werner Bolzt (red.), Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf, 1980, s. 42. Vi har dessvärre inte kunnat få tag i samma upplaga som Jensen citerar, men definitionen är densamma i denna upplaga som i Jensens citat. Vi har dock valt att ta med även meningens första halva eftersom vi fann den belysande. Översatt till svenska betyder meningen: ”Utöver enbart vetande eller rent intresse för historia, omfattar historiemedvetande sammanhanget mellan tolkning av det förgångna, förståelse för nutiden och perspektiv på framtiden”.

¹³ Jensen, 1990, s. 155–162.

¹⁴ På danska heter begreppet *historisk bevidtshed*.

¹⁵ Sven Sødring Jensen, *Historie og fiktion: Historiske børneromaner i undervisningen*, Danmarks Lærerhøjskole, Institut for historie og samfundskundskab, København, 1990, s. 19.

¹⁶ Sødring Jensen, 1990, s. 19 – 21.

¹⁷ Arja Pilli, ”Historiemedvetande – tänkandets egenskap och skolans och samhällets produkt”, i *Historiedidaktik i Norden 4: Nordisk konferens om historiedidaktik 1990*, Högskolan i Kalmar, Kalmar, 1990, s. 195.

¹⁸ Pilli, s. 195.

¹⁹ Aronsson, Peter, *Historiebruk: att använda det förflutna*, Studentlitteratur, Lund, 2004, s. 67.

andra syftar på ”den egna existentiella platsen i det historiska flödet”²⁰ och det tredje definieras som ”uppfattningar om hur dåtid-nutid-framtid är relaterade till varandra”.²¹ Aronsson beskriver *historiemedvetande* som ett analytiskt vitt begrepp som kan innefatta även de två andra begreppen. Han menar också att det utifrån ett historiemedvetande-perspektiv inte går att tala om någon historielöshet eftersom alla människor har någon uppfattning om relationer mellan förflutenhet, nutid och framtid. Aronssons definition skiljer sig därmed från Sødning Jensens eftersom handlingen inte är en förutsättning för historiemedvetande. Pilli hävdar att historiemedvetande visserligen ofta är förbundet med handling men att det rör sig om både ett individualpsykologiskt och ett socialpsykologiskt fenomen som knyter an till både vetande och handling.²² Historiedidaktikern Klas-Göran Karlsson intar något av en mellanposition i sammanhanget. Han menar att historiemedvetande är ”den mentala process genom vilken den samtida människan orienterar sig i tid, i ljuset av historiska erfarenheter och kunskaper, och i förväntning om en specifik framtida utveckling.”²³ Karlsson menar också, i likhet med Aronsson, att historielöshet är en omöjlighet utifrån ett historiemedvetande-perspektiv, men i likhet med Sødning Jensen lägger han en stor vikt vid handlingens betydelse och den tysta kunskap som historiemedvetande ofta innebär.²⁴

Vi har dock valt att använda oss av Aronssons definition av *historiemedvetande*, dels eftersom det är ett brett begrepp som lämnar utrymme för många olika erfarenheter från respondenternas sida, dels eftersom det ligger nära den syn på begreppet som framträder i LGY11. Det blir därmed mer utbildningsvetenskapligt relevant att undersöka datorspelens påverkan på just denna form av historiemedvetande. Dessutom ställer vi oss tveksamma till om historiemedvetande, som är att betrakta som en mental process, nödvändigtvis måste ta sig uttryck i konkreta handlingar för att existera, utan ansluter oss i stället till Pillis uppfattning av historiemedvetande som både något individuellt inre och något socialt. Vi har dock tagit intryck av Sødning Jensens teori om språkligt och icke-språkligt historiemedvetande eftersom det visat sig vara intressant i vilken mån spelens eventuella påverkan på historiemedvetandet varit verbaliserbar för respondenterna eller inte. Att fokusera på det språkliga historiemedvetandet gör dessutom att det blir lättare att uppnå en god begreppsvaliditet.²⁵ Jensens tanke att historiemedvetande påverkas av en mängd olika instanser är också något av en grundförutsättning för hela denna uppsats, eftersom vi förutsätter att historiemedvetande inte bara är något som lärs ut i skolan, utan även kan påverkas av fritidsaktiviteter som datorspelande.

Historiebruk

Detta avsnitt inleds med en kort sammanfattning av Nietzsches syn på historiens nytta, alltså vad man med modern terminologi skulle kunna kalla historiebruk. Nietzsche ser i sin samtid tre huvudsakliga typer av historiebruk: det *monumentalistiska*, det *antikvariska* och det *kritiska*. Det monumentalistiska historiebruket kännetecknas av ett fokus på det storslagna och på starka personligheter och kan fungera som inspiration för nutidsmänniskan genom att visa på mänsklighetens stora möjligheter. Problemet med denna typ av historia är enligt Nietzsche att den bortser från orsaker och ensidigt fokuserar på effekter och idealiserar det förflutna genom att hölja det i ett mytiskt dunkel.²⁶ Den andra typen av historiebrukare är den antikvariske som ”med aktsam hand vårdar det gamla”. Detta historiebruks förtjänst är att det kan få människor att starkt knyta an till sin hembygd eller släkthistoria och bidra till samhörighetskänslor mellan individer, både levande

²⁰ Ibid.

²¹ Aronsson, 2004, s. 68.

²² Pilli, s. 194–197.

²³ Klas-Göran Karlsson, ”Historiedidaktik: begrepp, teori och analys”, i *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken*, Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.), Studentlitteratur, Lund, 2008, s. 45–46.

²⁴ Karlsson, 2008, s.44.

²⁵ Se avsnittet ”Metod” för mer om validitet.

²⁶ Nietzsche, s. 40–50.

och döda.²⁷ Den antikvariske människan kännetecknas av en viss typ av historiemedvetande, som beskrivs på följande vis:

Hennes stads historia blir hennes egen historia: hon upplever murarna, tornporten, rådsförordningen, folkfesten som en illustrerad dagbok från sin ungdom och återfinner sig själv, sin kraft, flit och lust, sitt omdöme, sina dårskaper och ovanor i allt detta. Här kan man leva, säger hon till sig själv, ty här har vi kunnat leva, och här kommer vi även i framtiden att kunna leva, ty vi är sega, och kan inte ryckas upp över en natt.²⁸

Baksidan av detta historiebruk är att det visserligen förmår att bevara, men inte att skapa eller leda till handling. Det riskerar också att leda till att allt gammalt betraktas med samma vördnad utan andra kriterier än åldern. Därför behöver det monumentala och det antikvariska vägas upp av ett tredje sätt att se på historia, nämligen det kritiska. Den kritiska historien inte bara dömer det förflutna utan stundtals bidrar den till att förkasta det gamla för att ersätta det med nya seder och bruk. Således kan den kritiska historien användas för att ifrågasätta det som är och tjäna som en påminnelse om att det skulle kunna vara annorlunda; även det som är gammalt var en gång nytt. Nietzsche menar att alla tre perspektiven kan vara nyttiga, men att inget av dem bör ta överhanden. Huvudsaken är att historien tjänar livet, och alltså leder till handling, och inte blir ett ämne för en vetenskap som eftersträvar vetande för vetandets skull.²⁹

Aronsson anmärker att det monumentala historiebruket inte har samma framskjutna position i dag som på Nietzsches tid, men också att det kritiska historiebruket inte lyckats infria förväntningarna det haft på sig. I stället sätter han fokus på det antikvariska historiebruket som han i dagens läge menar existerar på en skala från det rent underhållande till det rent existentiella.³⁰ Fredrik Alvéns påpekar i sin licentiatavhandling om elevers historiemedvetande att skolan däremot fortfarande i praktiken fokuserar på ett monumentalt och antikvariskt historiebruk snarare än ett kritiskt sådant.³¹

Historiebruk och historiemedvetande hänger ihop med begreppet *historiekultur*. Aronsson förklarar sambandet mellan de tre begreppen på följande vis:

Historiekultur är de källor, artefakter, ritualer, sedvänjor och påståenden med referenser till det förflutna som erbjuder påtagliga möjligheter att binda samman relationen mellan dåtid, nutid och framtid. *Historiebruk* är de processer då delar av historiekulturen aktiveras för att forma bestämda meningsskapande och handlingsorienterade helheter. *Historiemedvetandet* är de uppfattningar av sambandet mellan dåtid, nutid, [sic] och framtid som styr, etableras och reproduceras i historiebruket.³²

Applicerat på vår undersökning skulle historiekulturen vara de olika historiska byggstenar som använts i de olika spelen medan historiebruket är själva den helhet som ett spel innebär. En sådan helhet är givetvis alltid, vilket Aronsson påpekar, alltid ett urval och det är som nämnts ett av syftena i denna uppsats att ta reda på hur respondenterna ser på detta urval.³³ Eftersom vi, liksom Aronsson, menar att historiemedvetande och historiebruk är tätt sammanlänkande är det nödvändigt att undersöka bägge, eller som i det här fallet elevernas syn på saken. Ett tungt vägande skäl till att detta är relevant att undersöka finner man vid en läsning av ämnesplanen för historieämnet, vilket är ämnet för nästa stycke.

I LGY11 är historiebruk ett viktigt inslag i ämnesplanen för historia. Ordet används dock aldrig explicit, men på flera ställen i ämnesplanen förekommer aspekter av historieämnet vilka kan sägas

²⁷ Nietzsche, s. 51–52.

²⁸ Nietzsche, s. 51–52.

²⁹ Nietzsche, s. 55–59.

³⁰ Aronsson, 2004, s. s. 66.

³¹ Fredrik Alvéns, *Historiemedvetande på prov: en analys av elevers svar på uppgifter som prövar strävansmålen i kursplanen för historia*, Forskarskolan i historia och historiedidaktik, Lunds universitet, Lic.-avh., Lund, 2011

³² Aronsson, 2004, s. 17–18.

³³ Aronsson, 2004, s. 72.

omfattas av begreppet. I beskrivningen av ämnets syfte står att eleven ska få utveckla sin ”förmåga att undersöka, förklara och värdera användningen av historia i olika sammanhang och under olika tidsperioder”.³⁴ I det centrala innehållet för kursen Historia 1a1 står följande: ”Hur individer och grupper använt historia i samband med aktuella konflikter och samarbetssträvanden”.³⁵ Motsvarande del i kursplanen för Historia 1b är något längre: ”Hur individer och grupper använt historia i vardagsliv, samhällsliv och politik. Betydelsen av historia i formandet av identiteter, till exempel olika föreställningar om gemensamma kulturarv, och som medel för påverkan i aktuella konflikter”.³⁶ Historia 2b – kultur tar även in historiebruk i populärkultur på ett mer explicit sätt: ”Hur historia används inom olika kulturformer. Betydelsen av olika historiska teman inom olika genrer, till exempel film, litteratur och musik samt inom olika former av ungdomskultur.”³⁷

Vi undersökte således både elevernas syn på spelens historiebruk och hur detta samspelar med deras upplevelse av utvecklingen av deras historiemedvetande. Hur vi gick tillväga för göra detta är ämnet för nästa avsnitt.

Metod

Om validitet

För att besvara våra frågeställningar valde vi att genomföra samtalsintervjuer. Innan vi går närmare in på hur dessa genomfördes behöver dock undersökningens validitet diskuteras. Enligt Esaiasson et al är validitet ”det kanske svåraste och samtidigt mest centrala problemet för den empiriska samhällsvetenskapen”.³⁸ I detta avsnitt kommer vi därför att redogöra för hur vi gått tillväga för att säkerställa en så god validitet som möjligt, det vill säga hur vi gjort för att verkligen mäta det som vi vill mäta. Nedan följer först en genomgång av vad god validitet innebär och hur det uppnås, och därefter en diskussion om validiteten i vår metod.

Esaiasson et al skriver om fyra olika typer av validitet: *begreppsvaliditet*, *resultatvaliditet*, *intern validitet* och *extern validitet*. Begreppsvaliditet innebär att det finns en god överensstämmelse med å ena sidan de teoretiska begreppen och å andra sidan de operationaliseringar som gjorts för att mäta dessa. De fem frågeställningarna som presenterats ovan kan ses som den teoretiska nivån och det tillvägagångssätt vi valt för att besvara dem är operationaliseringen. Esaiasson et al menar att ju större avståndet blir mellan teoretisk nivå och operationell indikator, desto större blir validitetsproblemet. Resultatvaliditet innebär dels att begreppsvaliditeten är god men också att undersökningen har en god *reabilitet*. Reabilitet innebär att undersökningen har genomförts på ett noggrant sätt, utan slarvfel vid datainsamling eller analys. *Intern validitet* innebär att slutsatserna som dras utifrån materialet är välgrundade och riktiga. Det kräver dels en god resultatvaliditet men också – i fall ambitionen är att beskriva orsakssamband – att beskrivningen av kausaliteten mellan två samvarierande fenomen stämmer. Begreppet *extern validitet* avser möjligheten att generalisera slutsatserna, alltså i vilken mån resultatet man fått kan sägas vara giltigt även för en större population eller i ett annat sammanhang.³⁹ Vi kommer att återkomma till undersökningens externa validitet i avsnittet om respondenturvalet.

Aronsson menar att historiemedvetande är ett svåroperationaliserat begrepp. Det är alltså inte helt självklart hur man lämpligen undersöker en persons historiemedvetande.⁴⁰ Karlsson påpekar dessutom att mycket av det som skrivits om historiemedvetande har varit på en teoretisk nivå och

³⁴ Skolverket, 2011, s. 67.

³⁵ Skolverket, 2011, s. 68.

³⁶ Skolverket, 2011, s. 73.

³⁷ Skolverket, 2011, s. 78.

³⁸ Esaiasson et al, 2012, s. 57.

³⁹ Esaiasson et al, 2012, s. 57–65.

⁴⁰ Aronsson, 2004, s. 69.

att det råder brist på empiriska undersökningar i ämnet.⁴¹ Det går därför att ställa sig frågan om det över huvud taget går att komma åt en persons historiemedvetande genom en samtalsintervju. Att rent ut fråga respondenterna huruvida deras spelande påverkar deras historiemedvetande skulle knappast generera några användbara svar, eftersom begreppet troligen är okänt eller åtminstone inte självklart för respondenterna. Trots att termen kan antyda det, är historiemedvetande inte nödvändigtvis något som dess bärare är medveten om.⁴² Dessutom skulle det gå emot vår ambition att ha frågor befriade från akademiska begrepp. Vi valde i stället att i våra frågor fokusera på spelens eventuella kopplingar mellan dåtid, nutid och framtid och i vilken mån eleverna *upplever* att spelen skapar en större förståelse för dessa. På detta sätt menar vi att vi bör kunna undersöka deras *språkliga* historiemedvetande. På liknande sätt bad vi eleverna att jämföra hur de upplever realismen i spelen och resonera kring jämförelserna snarare än att rent ut fråga hur de ser på spelens historiebruk. Genom att fokusera på respondenternas upplevelser minskade vi avståndet mellan teoretisk nivå och operationell nivå och fick därmed en bättre begreppsvaliditet. Som kommer att framgå i nästa avsnitt om hur vi genomförde intervjuerna är samtalsintervjuer användbara just för att komma åt upplevelser.

Om samtalsintervjuer och respondenturval

Enligt Esaiasson et al är samtalsintervjuer särskilt lämpliga i tre fall: om fältet är utforskat, när man vill veta mer om människors upplevelser av sin omvärld eller när man avser att utveckla nya teorier.⁴³ Vår undersökning täcker mer eller mindre samtliga dessa fält. Som avsnittet om tidigare forskning kommer att visa är fältet nämligen ganska utforskat, och målet med undersökningen är att få en bild av elevernas erfarenheter för att därigenom kunna ta fram förklaringsmodeller och teorier. Enligt Esaiasson et al är det i sådana undersökningar bättre att samla in mycket material om ett begränsat antal fall snarare än att samla in lite material om många fall.⁴⁴ Därför har vi genomfört individuella samtalsintervjuer för att utforska de olika typer av erfarenheter som eleverna bär med sig. Vår avsikt är därmed inte att dra några slutsatser om hur vanligt förekommande olika eleverfarenheter är, utan att visa på de olika *möjliga* variationerna. Esaiasson et al hävdar att en forskare som genomför en respondentundersökning bör fortsätta tills teoretisk mättnad uppnåtts, alltså tills det inte längre dyker upp några nya intressanta svar. I många fall kan det räcka med så lite som 10 intervjuer.⁴⁵ Eftersom vi var ute efter att se hur olika typer av spelande påverkar respondenterna behövde vi en viss spridning i olika typer av spelare. Dessvärre var det svårt att före intervjun fastställa vilken typ av spelare en person var. Grupperna riskerade därför att bli olika stora. Detta var dock inte nödvändigtvis ett problem i och med att vi fortsatte tills vi uppnått teoretisk mättnad. Vi bedömde att vi inte fick några nya infallsvinklar på ämnet efter 12 intervjuer och nöjde oss därför med det.

Ett problem som uppstod vid sökandet efter respondenter är att de i flera avseenden utgör en homogen grupp. Alla utom en är pojkar och samtliga läser vid studieförberedande program. Det är möjligt att detta speglar vilka som faktiskt spelar den typen av spel som vi intresserar oss för i den här undersökningen. Det skulle också kunna bero på en mindre benägenhet hos flickor eller elever på yrkesförberedande program att delta i den här typen av studier. Det faktum att vi som genomför undersökningen alla är män som själva gått studieförberedande program kan också ha spelat in för vilka elever som velat prata med oss. Oavsett vad denna skevhet i urvalet beror på är den viktig att ha i åtanke när undersökningens externa validitet diskuteras. Vi kommer att vara försiktiga med att dra några slutsatser rörande andra elevgrupper än pojkar på studieförberedande program. Möjligen kan vi också dra slutsatser om datorspelade flickor på liknande program. De nederländska forskarna Bourgonjon et al har visat att pojkar visserligen i högre grad spelar datorspel, men att de

⁴¹ Karlsson, 2008, s. 47.

⁴² Karlsson, 2008, s. 44–45.

⁴³ Esaiasson et al, 2012, s. 252–255.

⁴⁴ Esaiasson et al, 2012, s. 112.

⁴⁵ Esaiasson et al, 2012, s. 259.

flickor som också spelar mycket uppvisar liknande attityder till spelande och lärande. Vi kommer att återkomma till deras undersökning i avsnittet om tidigare forskning.⁴⁶ Ett annat problem var att, till följd av diverse missförstånd, två av respondenterna inte läste någon historiekurs vid intervjutillfället. Vi valde dock att ändå använda oss av dessa intervjuer eftersom vi bedömde att de kunde bidra till undersökningen, även om det fanns vissa problem för respondenterna att ge uttömmande svar om sin historieundervisning.

Majoriteten av intervjuerna genomfördes enskilt, med en intervjuare och en intervjuperson. Eftersom vi var tre personer inblandade i materialinsamlingen genomfördes dock några av intervjuerna med två eller tre intervjuare, särskilt i inledningen av insamlingsfasen. Det var alltid en person som skötte själva intervjun medan de andra bara i enstaka fall ställde följdfrågor. Fördelen med ett sådant förfarande var att vi kunde skapa en gemensam intervjuteknik så att de kommande intervjuerna blev så lika som möjligt trots olika intervjuare. Samtalen tog mellan 20 och 45 minuter. Intervjuerna spelades in och transkriberades och det är dessa transkriptioner som legat till grund för vår analys.

Esaiasson et al påpekar att forskare bör undvika att intervjua vänner eftersom vänner lätt kan ta alltför mycket för givet. Därmed riskerar forskaren att känna sig obekväma med att ställa alltför ingående frågor. Dessutom kan det vara lättare för en respondent att öppna sig för en person som han eller hon inte kommer att behöva träffa igen.⁴⁷ Några av våra respondenter är elever som vi träffat tidigare under den verksamhetsförlagda delen av vår utbildning. Detta bör dock inte påverka samtalen på något avgörande vis, dels eftersom vi bedömer att vi inte känner eleverna så väl att vi riskerar att ta för mycket för givet under intervjuerna, dels eftersom eleverna inte kommer att behöva träffa oss igen.

Vår intervjuguide⁴⁸ är gjord i enlighet med de råd som Esaiasson et al ger. De menar att frågorna i en samtalsintervju bör vara korta och lättfattliga och fokuserade på undersökningens syfte utan att för den sakens skull vara fulla av akademiska begrepp och liknande. Intervjun får dock gärna inledas med några enkla uppvärmningsfrågor för att få en god start på samtalet. Därefter bör intervjun gå in på de *tematiska frågorna*. Det är frågor där respondenten ska få tillfälle att – med så lite påverkan från intervjuaren som möjligt – berätta om det som är undersökningens intresseområde. De tematiska frågorna kan sedan följas upp med *uppföljningsfrågor* där intervjuaren ber om konkretiseringar, förtydliganden eller fördjupningar. Finns det viktiga aspekter som inte kommit upp under dessa frågor kan det vara bra att avsluta med några *direkta frågor* om dessa. Emot intervjuns slut kan forskaren dessutom ställa några *tolkande frågor* för att se om han eller hon har uppfattat respondentens svar på rätt sätt.⁴⁹

Om etik

I detta uppsatsarbete har vi följt Vetenskapsrådets etiska riktlinjer, hämtade från hemsidan *CODEX – regler och riktlinjer för forskning*, för att säkerställa ett gott förhållningssätt till respondenter och deras integritet. Enligt CODEX står det i lagen om etikprövning att barn över 15 år inte behöver ha målsmans tillstånd att medverka i undersökningar om barnet vet vad forskningen innebär för hans eller hennes del.⁵⁰ Eftersom undersökningens syfte bör ha varit förståeligt för respondenterna samtidigt som intervjuerna inte behandlar några ämnen som kan anses vara särskilt känsliga ur integritetssynpunkt gjorde vi bedömningen att vi inte behövde målsmans godkännande. Vi har även valt att följa riktlinjerna om respondentens rätt till anonymitet och således fingerat alla namn i

⁴⁶ Jeroen Bourgonjon, Martin Valcke, Ronald Soetaert & Tammy Schellens, ”Students’ Perceptions about the Use of Video Games in the Classroom”, i *Computers & Education*, vol. 5, 2010:4, s. 1145–1156.

⁴⁷ Esaiasson et al, 2012, s. 259.

⁴⁸ Se *Bilaga 1 – Intervjuguide*

⁴⁹ Esaiasson et al, 2012, s. 264–265.

⁵⁰ *CODEX – regler och riktlinjer för forskning*, <http://www.codex.vr.se/manniska1.shtml> 2013–12–09, kl. 14:22

denna uppsats. Alla respondenter har informerats om sin rätt att avbryta sin medverkan under hela arbetets gång samt om att de kommer att förbli anonyma. Alla medverkande respondenter har skriftligen visat sitt samtycke till att vi använder deras svar i vår uppsats.⁵¹

Tidigare forskning

I detta avsnitt kommer vi till att börja med att presentera ett urval av forskning om historiebruk i populärkultur i allmänhet och datorspel i synnerhet. Därefter presenteras några undersökningar av datorspelsanvändande i klassrummet. Slutligen redogörs för delar av den forskning som bedrivits rörande skolungdomars historiemedvetande.

Historiebruk i litteratur och populärkultur

I artikeln ”Det var en gång...: Om historiska romaner och romaner som blivit historiska” skriver Eva Queckfeldt om historiebruk i litteraturen. Som ett tydligt exempel tar hon upp Vilhelm Mobergs roman *Rid i natt!* från 1941. Den utspelar sig visserligen på 1600-talet men som brukar ändå anses kommentera det vid utgivningen pågående kriget. Nu och då binds därmed samman på ett tydligt sätt genom ett sådant historiebruk.⁵² Vad gäller den historiska romanens relation till historieforskningen poängterar Queckfeldt att författaren ofta utgår från vad som är belagt i forskning men att hon samtidigt ”skapar sin egen värld – om inte kunde hon lika gärna skriva en vetenskaplig eller populärvetenskaplig text”.⁵³ Sødning Jensen är av en liknande uppfattning. Enligt honom kan historiska romaner aldrig helt sakna koppling till verkligheten eftersom ingen konst kan produceras utan att ta utgångspunkt i den. Han menar också att oavsett i vilken grad en historisk roman är baserad på en historisk verklighet, är de viktiga i formandet av barns historiemedvetande.⁵⁴ Också Queckfeldt tror på romanens möjlighet att utveckla läsarens historiemedvetande genom att den synliggör att det förflutna än gång varit lika levande som nuet. Hon menar också att den historiska romanen kan ge kunskap om det förflutna men att det inte rör sig om historievetenskap, även om läsningen mycket väl kan främja ett sådant intresse.⁵⁵

I artikeln ”Clioporr – historiebruk i populärkultur och pornografi” skriver Cecilia Trenter bland annat om historiebruket i film och litteratur. Hon menar att den så kallade populärkulturens historiebruk har som huvudsyfte att vara underhållande. ”De historiska referenserna blir utan att skämmas underordnat [sic] ett syfte – att sälja en produkt, att föra fram ett ideologiskt budskap, att på ett eller annat sätt tillfredsställa konsumentens behov – och därmed, möjligen, fullständigt utbytbara”.⁵⁶ Detta innebär dock inte att historien kan ändras hur som helst. Eftersom kulturkonsumenten oftast vet hur det ska gå – till exempel att Tyskland förlorar andra världskriget – är möjligheterna att förändra denna utgång begränsad. Trenter skriver att ”[h]istorien som berättas får ett indirekt värde i skenet av vad som hände sedan”.⁵⁷

Även om det är lätt att peka på färgstarka undantag från Trenters regel – ett känt exempel är slutet av Quentin Tarantinos film *Inglourious Basterds* från 2009, där Hitler inte begår självmord i sin bunker utan i stället blir brutalt mördad under en filmvisning⁵⁸ – äger hennes resonemang troligen riktighet för exempelvis film och litteratur generellt. I fallet med Tarantinos film är förmodligen just tittarens kunskap om berättelsen verkliga slut en viktig ingrediens i upplevelsen, och det är därmed

⁵¹ CODEX-regler och riktlinjer för forskning, <http://www.codex.vr.se/manniska2.shtml> 2013-12-09, kl. 14:34

⁵² Eva Queckfeldt, ”Det var en gång...: Om historiska romaner och romaner som blivit historiska”, i *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken*, Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.), Studentlitteratur, Lund, 2008, s. 74–75.

⁵³ Queckfeldt, s. 77.

⁵⁴ Sødning Jensen, 1990, s. 70–71.

⁵⁵ Queckfeldt, s. 85.

⁵⁶ Cecilia Trenter, ”Clioporr – historiebruk i populärkultur och pornografi”, i *Det förflutna som film och vice versa*, Pelle Snickars & Cecilia Trenter (red.), Studentlitteratur, Lund, 2008, s. 100.

⁵⁷ Ibid.

⁵⁸ *Inglourious Basterds*, Universal Studios, Stockholm, 2009.

tveksamt om det ens kan kallas för ett undantag. Frågan är dock hur denna regel förhåller sig till mer interaktiva former av populärkultur som dator- och tv-spel. Trenter berör inte detta över huvud taget, vilket är föga förvånande i en antologi som fokuserar på historiebruk och film. En i samma antologi förekommande artikel av filmvetaren Mats Jönsson berör ändå detta ämne.⁵⁹

Jönsson fokuserar främst på filmregissören Steven Spielbergs historiedidaktiska sida. Hans utgångspunkt är framför allt Spielbergs film *Saving Private Ryan* från 1998, men han berör även datorspelen *Medal of Honor* från 1999 och *Medal of Honor: Allied Assault* från 2004, som båda använder filmen som förlaga. Jönsson menar att spelen rent visuellt är väldigt lika filmen, och att båda kan sägas utgöra en slags virtuell verklighet. Skillnaden består dock av att filmens åskådare bara är medagerande i förloppet på ett illusoriskt plan, medan den som spelar ett datorspel är medagerande på ett reellt plan. Jönsson understryker samtidigt att detta inte per automatik innebär att spelets virtuella verklighet skulle vara kraftfullare. Snarare kan det vara tvärtom:

Men spelens interaktiva krav leder till att biograffilmens omringgärdande illusion av närvaro inte längre kan bibehållas på samma sätt. Spelaren kan exempelvis störas eller påverkas av extradiegetiska fenomen, det vill säga av förhållande [sic] som existerar utanför spelhandlingens ramar. De direktiv som styr spelakten och som måste följas för att man ska kunna fortsätta spela innebär att världen utanför ständigt gör sig påmind. Vi upplever kanske därför en lika eller mer intim och omslutande verklighet i biosalongen än vi gör när vi spelar dataspel?⁶⁰

Som exempel på störande inslag nämner Jönsson bland annat en mätare som syns i skärmen under spelakten som enligt honom möjligen kan underminera illusionen av en historisk verklighet.⁶¹ Vi menar att sådana störande inslag lika gärna kan förekomma i biosalongens mörker. Vem har inte irriterat sig på andra biobesökares prassel med godispapper någon gång? Dessutom är det möjligt att Jönsson överdriver den underminerande effekten av de extradiegetiska inslagen. Han saknar i vilket fall tydliga belegg för att dessa skulle störa upplevelsen på det vis som han menar. Som kommer att framgå i nästa avsnitt finns det flera forskare som i stället framhäver just spelens interaktivitet som en stor pedagogisk fördel för att skapa starka upplevelser.

Datorspelandets pedagogiska potential

Kurt Squire är professor i pedagogik vid Wisconsin-Madison University och har skrivit om datorspelens användningsområden i skolan. I sin bok *Video Games and Learning – Teaching and Participatory Culture in the Digital Age* visar han hur man kan använda spelet *Civilization III* i sin historieundervisning. Genom att utföra ett experiment i en amerikansk skola där historieundervisningen av olika skäl upphört valde Squire att introducera ovan nämnda spel för en grupp elever med syftet att återuppliva ämnet. Squire drar slutsatsen att om spel skall användas i klassrummet så är det viktigt för att lärande skall kunna uppstå att pedagogen är trygg med spelet och kan spelets olika strategier och tillvägagångssätt. Det skall även tilläggas att Squire såg lärandet av stoffet i spelet som något applicerbart på de andra samhällsorienterade ämnena och således inte enbart historia.⁶²

En fördel med att välja digitala spel som undervisningsmaterial som komplement till ordinarie material menar Squire är att eleverna kan lära sig genom att misslyckas.⁶³ På så sätt får eleverna möjlighet att göra om och göra rätt och därigenom lära sig att bemästra spelet och dess innehåll. Följande citat visar hur det kunde gå till:

⁵⁹ Mats Jönsson, ”Historia à la Hollywood – Steven Spielberg i pulpeten”, i *Det förflutna som film och vice versa*, Pelle Snickars & Cecilia Trenter (red.), Studentlitteratur, Lund, 2008, s. 33–57.

⁶⁰ Jönsson, s. 53.

⁶¹ Jönsson, s. 54.

⁶² Kurt Squire, *Video Games and Learning: Teaching and Participatory Culture in the Digital Age*, Teachers College Pr, New York, 2011, s. 138.

⁶³ Squire, s. 116.

Players often restarted games to simply improve on their work. In these games, players demonstrated mastery over the game's basics. For example, Andrea restarted to get out of her war with Greece. Within 5 minutes, she had created two cities, irrigated the flood plains, and built roads for incense. Likewise, her cities were perfectly placed to balance food production, trade, and resource attainment.⁶⁴

Genom att testa sig fram kunde eleverna lära sig hur de behövde göra för att nå framgång i spelet. Eleverna menade bland annat att de var tvungna att tänka mer analytiskt än innan. De lärde sig dessutom vilken vikt geografin hade för civilisationsbyggandet. Dessutom lärde de sig vissa historiska faktakunskaper om olika teknologier och till vilka civilisationer de hört hemma samt att de fått en ungefärlig uppfattning om i vilken ordning saker skett i historien.⁶⁵

Det är inte bara Squire som undersökt *Civilization*-seriens pedagogiska potential. Andra har gjort liknande undersökningar om spelserien *Civilization* och nått liknande resultat även inom andra åldersgrupper eller andra spel i samma serie. John K Lee & Jeffrey Probert,⁶⁶ Andrew McMichael⁶⁷ samt John Pagnotti & William B. Russel III⁶⁸ är några exempel. Undersökningarna påvisar alla ett behov av en pedagog som är kunnig i spelets funktion och uppbyggnad för att spelandet ska kunna leda till ett önskvärt lärande. McMichael menar exempelvis att någon behöver peka ut det historiska i de historiska spelen eftersom "[m]any students play history PC games but do not think of them as 'history' in the same way as they see coursework as 'history'".⁶⁹

William R. Watson et al beskriver i artikeln "A Case Study of the in-Class Use of a Video Game for Teaching High School History" hur lärare använder det historiska datorspelet *Making History* i skolan för att få eleverna att lära sig om andra världskriget. *Making History* är, till skillnad från exempelvis *Civilization*-serien designat i utbildningssyfte. Watson visar att elever blir mer engagerade i sitt eget lärande när digitala spel används samt att den traditionella synen på lärande som lärarcentrerad ändras till ett elevcentrerat lärande, där elevernas egna processer belyses tydligare. Dock, visar även undersökningen att läraren har en viktig roll i klassrummet om inläring skall ske. Detta beror enligt Watson et al på att eleverna som sätter sig vid datorn har olika vana och kunskaper kring både datorspel som andra världskriget och därmed vitt skilda förutsättningar.⁷⁰

Kee et al, en kanadensisk forskargrupp inom ämnet historia, har riktat in sig på historiemedvetande och datorspel. De hävdar att historiker kan ha stor nytta av datorspel som utspelar sig i en historisk miljö då dessa kan bidra till en förståelse för det förflutna som tidigare bara det skrivna ordet och filmer kunnat förmedla. Kee et al menar att en fördel med digitala spel är att man kan skapa historia och vara med och utforska historiska världar på ett mer direkt sätt än tidigare. Detta ger ett nytt sätt att kunna känna igen historiska miljöer samt en möjlighet att kunna uppleva dåtiden och interagera med den.⁷¹ Kee et al menar dock inte att digitala spel helt bör ersätta andra vägar till kunskap: "This will not be a replacement for reading; instead, it will offer a way to bring students into further discussion and research. After all, why stop at reading about ancient barbarian invasions when you can also repulse them?"⁷²

⁶⁴ Squire, s. 123.

⁶⁵ Squire, s. 127.

⁶⁶ John K. Lee & Jeffrey Probert "Civilization III and Whole-Class Play in High School Social Studies", i *The Journal of Social Studies Research*, vol. 34, 2010:1, s. 1–28, [Elektroniskt material].

⁶⁷ Andrew McMichael, "PC Games and the Teaching of History", i *The History Teacher*, vol. 40, 2007:2, s. 203–218, [Elektroniskt material].

⁶⁸ John Pagnotti & William B. Russell III, "Using Civilization IV to Engage Students in World History Content", i *Social Studies*, vol. 103, 2012:1, s. 39–48 [Elektroniskt material].

⁶⁹ McMichael, s. 217.

⁷⁰ William R. Watson, Christopher J. Mong & Constance A. Harris, "A Case Study of the in-Class Use of a Video Game for Teaching High School History", i *Computers & Education*, vol. 56, 2011:2, s. 466–474, [Elektroniskt material].

⁷¹ Kevin Kee et al, "Towards a Theory of Good History Through Gaming", i *Canadian Historical Review*, vol. 90, 2009:2, s. 303–326.

⁷² Kee et al, s. 326.

Den danske datorspelsforskaren Simon Egenfeldt-Nielsen kritiserar spel som är utvecklade för användning i skolan och hävdar att lärandet där blir ytligt och fokuserar på fel saker, vilket framgår av följande citat:

[...] like in the Swedish game Chefred's Pyramid. Here you start with a presentation of Egyptian history and an overwhelming amount of facts that you scroll through and sometimes read. Then you start the game, where you walk inside a Pyramid finding different puzzles or small games like Backgammon – but these game dynamics have no connection to Egyptian culture, which the game is supposed to teach the player about. Most players will learn to play Backgammon though.⁷³

Vidare diskuterar Egenfeldt-Nielsen hur man kan arbeta med spel i klassrummet och skapa meningsfullt lärande. Artikeln fokuserar på att visa på den forskning som tidigare gjorts kring spel och vad man kommit fram till. Egenfeldt-Nielsen hävdar här att det går att tillgodogöra sig grundläggande historiekunskaper genom historiska spel.⁷⁴

I boken *Educational Potential of Computer Games* utvecklar Egenfeldt-Nielsen sitt resonemang.⁷⁵ I denna låter han två klasser med danska skolelever i åldersspannet 15–19 år spela strategispelet *Europa Universalis II* i en kurs som pågick i två och en halv månad. Tanken var att spelandet skulle bli en erfarenhet som kunde tjäna som utgångspunkt för den vidare historieundervisningen. De två lärare som var inblandade i projektet lyckades dock inte fullt ut knyta an sin undervisning till elevernas spelande, och de lektioner som inte gick åt till att spela *Europa Universalis II* förändrades inte nämnvärt mot tidigare.⁷⁶ En av lärarna lyckades dock något bättre med att knyta an sin undervisning till spelet och i den gruppen tycks också elevernas upplevelse av spelandet som meningsfullt ha varit starkare.⁷⁷ Egenfeldt-Nielsen poängterar vikten av läraruppföljning på följande vis:

Teachers should stress that there exists a difference between education and play, though not necessarily between learning and play. Certainly, we will learn while playing, but education is a much more controlled learning situation that will steer play in certain directions and make demands on the game experience.⁷⁸

För att bli meningsfullt i ett skolsammanhang måste spelandet därför kompletteras med andra aktiviteter, som exempelvis föreläsningar och gruppdiskussioner.⁷⁹ Egenfeldt-Nielsen är därmed inne på samma linje som forskarna bakom undersökningarna av *Civilization*-seriens pedagogiska potential, vilka menar att lärarens har en viktig roll även vid datorspelsbaserad undervisning,⁸⁰ men han påpekar också att läraren kan ersättas av någon annan, exempelvis en förälder, eller ett äldre syskon.⁸¹

En annan viktig aspekt som Egenfeldt-Nielsen tar upp är elevernas attityder till datorspel som en del i historieundervisningen. Eleverna kritiserade konceptet eftersom de menade att spelet innehöll för lite fakta. Egenfeldt-Nielsen hävdar att detta kan bero på att eleverna har en konservativ syn på historieämnet som något enbart faktabaserat. Den syn på historieämnet som en undervisning utifrån ett datorspel står för hamnade därför i konflikt med elevernas syn på ämnet. Därför blev exempelvis

⁷³ Simon Egenfeldt-Nielsen, ”Third Generation Educational Use of Computer Games”, i *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, vol. 16, 2007a:3, [Elektroniskt material], s. 267.

⁷⁴ Egenfeldt-Nielsen, 2007a, s. 270.

⁷⁵ Simon Egenfeldt-Nielsen, *Educational Potential of Computer Games*, Continuum, London, 2007b.

⁷⁶ Egenfeldt-Nielsen, 2007b, s. 131.

⁷⁷ Egenfeldt-Nielsen, 2007b, s. 143.

⁷⁸ Egenfeldt-Nielsen, 2007b, s. 182.

⁷⁹ Egenfeldt-Nielsen, 2007b, s. 125.

⁸⁰ Squire; Lee & Probert; McMichael; Pagnotti & Russell.

⁸¹ Egenfeldt-Nielsen, 2007b, s. 125.

de kontrafaktiska möjligheterna i spelet ett problem snarare än en möjlighet för lärande.⁸² När några av eleverna i undersökningen lyckades få Danmark att erövra Sverige avfärdades spelet som historiskt inkorrekt eftersom de visste att något sådant inte skett. Egenfeldt-Nielsen menar dock att det intressanta är vad som krävdes för att detta skulle ske. Undervisning baserad på *Europa Universalis II* handlar således mer om generella historiska krafter än om specifika historiska fakta. Detta ställer ganska höga krav på elevernas abstraktionsförmåga. Det var bara några högpresteraende, datorspelsvana och historieintresserade elever som klarade av detta i Egenfeldt-Nielsens undersökning.⁸³

De huvudsakliga hindren för användandet av datorspel i undervisningen är, enligt Egenfeldt-Nielsen, följande: brist på lämpliga spel på marknaden; datorspelens kulturella status; skolans struktur, med datorbrist, korta lektioner och brist på ämnesöverskridande moment; och slutligen för lite erfarenheter av datorspel i utbildningssyfte. Dessa hinder till trots menar Egenfeldt-Nielsen att det är värt besväret att satsa på datorspel i skolan, även om det troligen inte betalar sig på kort sikt. Datorspel kan nämligen, hävdar Egenfeldt-Nielsen, ge stora möjligheter för interaktion och stark inlevelse vilket, under en lärars eller annans överinseende, kan leda till ett lärande med kvalitet.⁸⁴

Egenfeldt-Nielsen bild av elevernas inställning till spel bekräftas av Bourgonjon et al. De har gjort en kvantitativ studie av holländska elevers tilltro till digitala spel som undervisningsmaterial. I studien har 856 elever i olika åldrar frågats om sina spelvanor, men också hur de tror att de hade haft användning för spelen i skolan. Resultaten visar på en korrelation mellan erfarenhet av spel och hur lättanvända och användbara eleverna ansåg spelen vara. Det vill säga, om man har hög erfarenhet av spel så kommer man tycka att det är lättare att spela spelen, och således blir det även tydligare för dessa elever hur man kan använda digitala spel i skolans undervisning. Eleverna med hög erfarenhet var oftare pojkar än flickor och därmed var pojkar i högre grad positiva till datorspel som pedagogiskt verktyg.⁸⁵

Sammanfattningsvis kan sägas att den forskning som här presenterats är enig på en punkt: lärarens betydelse. Det är därmed intressant att se vad de eleverna i denna undersökning menar att de lärt sig utan lärarstöd och vad de ser för eventuell pedagogisk potential i sina favoritspel. Det är också en påfallande likriktning i vilken typ av spel som förekommer i forskningen. Nästan uteslutande rör det sig om olika strategispel, snarare än om exempelvis äventyrsspel i historisk miljö. Vi kommer att få anledning att återkomma till dessa forskningsresultat i redogörelsen för resultatet av vår undersökning.

Skolungdomars historiemedvetande

Karlsson har påpekat att det råder brist på empiriska undersökningar av historiemedvetande.⁸⁶ Två svenska undantag är K. G. Jan Gustafsons artikel ”Historiemedvetande och hemmiljö”⁸⁷ och på senare tid Fredrik Alvén’s licentiatavhandling *Historiemedvetande på prov: en analys av elevers svar på uppgifter som prövar strävansmålen i kursplanen för historia*.⁸⁸ Gustafson har under perioden 1983–1988 följt 30 elever för att studera hur deras historiemedvetanden utvecklas. Genom djupintervjuer har han kartlagt hur starkt historiemedvetande olika elever har och hur detta har förändrats över tid. Han definierar begreppet som ”en insikt dels om att vi är beroende av det

⁸² Egenfeldt-Nielsen, 2007b, s. 144–150.

⁸³ Egenfeldt-Nielsen, 2007b, s. 190.

⁸⁴ Egenfeldt-Nielsen, 2007b, s. 197–199.

⁸⁵ Bourgonjon et al.

⁸⁶ Karlsson, s. 47.

⁸⁷ K. G. Jan Gustafson, ”Historiemedvetande och hemmiljö – kring en longitudinell undersökning”, i *Historiedidaktik i Norden 4: Nordisk konferens om historiedidaktik 1990*, Högskolan i Kalmar, Kalmar, 1990.

⁸⁸ Alvén.

förgångna dels om att vi kan använda det i vårt dagliga liv”.⁸⁹ Det blir således möjligt att prata om starka eller svaga historiemedvetanden och Gustafson delar också in eleverna i tre olika kategorier beroende på detta. Det är oklart exakt hur intervjuerna gått till och han hävdar själv att undersökningens generaliserbarhet är liten. Eftersom han dessutom använder en definition av historiemedvetande som ligger långt från vår har vi inte kunnat använda hans resultat som någon form av jämförelseobjekt.⁹⁰

Alvén, som utgår från den kursplan som gällde före 2011, menar att eftersom alla människor bär ett historiemedvetande är det oklart vad kursplanens mål om detta egentligen innebär. Om man däremot också tar in kursplanens syftesbeskrivning, där kritiskt och analytiskt tänkande är centralt, menar Alvén att det blir tydligare vad som avses. I Alvéns tolkning är det ett kritiskt och analytiskt historiemedvetande som ska utvecklas i skolan.⁹¹ Det som Alvén därmed testar i sin undersökning är i vilken mån eleverna har förmåga att ”kommunicera egna reflekterande berättelser”.⁹² Alvéns definition av begreppet blir således snävare än vår. Detta ihop med hans fokus på det historiemedvetande som, till skillnad från i vår undersökning, utvecklas i ett skolsammanhang, gör att hans resultat dessvärre inte heller är användbara som jämförelseobjekt för vår del.

⁸⁹ Gustafson, s. 219.

⁹⁰ Gustafson, s. 214–226.

⁹¹ Alvén, s. s. 30–33.

⁹² Alvén, s. 54.

Resultat

I detta kapitel presenteras resultatet av vår undersökning. Först följer en presentation av respondenterna innehållande deras spelvanor och syn på historia och historieämnet. Presentationerna är baserade på samtalsintervjuerna. Efter detta följer analysen av respondenternas svar. Den är uppdelad i tre olika huvudavsnitt som i tur och ordning tar upp respondenternas syn på historiebuk, respondenternas lärande genom spelandet och spelens påverkan på deras historiemedvetande. För den som inte är bevandrad i datorspelsvärlden har vi i en bilaga satt ihop en ordlista samt en kortare beskrivning av de flesta spelserier som förekommer i undersökningen.⁹³

Respondenterna

Daniel går det tredje året på naturvetenskapsprogrammet med samhällsinriktning på en gymnasieskola i en kommun i Göteborgsområdet. Han läser kursen Historia 1b och beskriver sig som historieintresserad, och läser gärna populärhistoriska tidningar och ser ofta på historiska dokumentärer på TV. Hans största fritidsintresse är dock fotboll. Historieundervisningen tycker han är bra, även om de epoker, bland annat medeltiden, som de gått igenom hittills inte hör till hans favoriter. Franska revolutionen, världskrigen och svensk politisk historia från Gustav Vasa och framåt är det som han främst intresserar sig för. Daniel säger att han spelar historiska datorspel ungefär en gång i månaden i snitt, men att det varierar mycket. När han spelar sitter han oftast mellan en och en och en halv timme per gång. Han spelar främst de två strategispelen *Age of Empires II: The Age of Kings* och *Empire: Total War*. Det händer också att han spelar olika spel i *Call of Duty*-serien. *Call of Duty* och *Age of Empires II* spelar han oftast multiplayer med kompisar, men det sker också att han spelar kampanjerna i det senare spelet. *Empire: Total War* spelar han single player med inställningen ”World Domination”.

Kalle går på naturvetenskapsprogrammet vid en gymnasieskola i en mindre ort i Västra Götaland. Att spela datorspel är hans främsta fritidsintresse och han spelar i regel flera timmar om dagen, oftast från det att skolan slutar vid fyrtiden till klockan tio på kvällen. Undervisningen i historia i skolan är han ganska skeptisk till eftersom den fokuserar på enligt honom ointressanta saker som ekonomi. Han skulle hellre vilja se mer fokus på de historiska händelserna. Andra världskriget framstår som en favoritperiod. De tre spel som Kalle spelar i första hand är *Europa Universalis IV*, *Rome: Total War* och *Age of Empires III*. Han har tidigare även spelat mycket *Age of Empires II: The Age of Kings*. Både vad gäller *Europa Universalis IV* och *Rome: Total War* spelar Kalle både multiplayer och single player. *Age of Empires III* spelar han mest single player och då i första hand random map även om han också spelat kampanjer.

Amir går sitt andra på samhällsvetenskapsprogrammet med samhällsinriktning på en gymnasieskola i Göteborg. Valet av program förklarar han med att han på grundskolan gillade SO-ämnena, framför allt historia och geografi. Tidigare har han ägnat sig mycket åt att spela fotboll men hans främsta fritidsintresse är att spela datorspel. Han har framför allt spelat spelen i *Assassin's Creed*-serien. Det är svårt att av Amirs svar avgöra hur länge och hur ofta han spelar, men han säger sig ha klarat huvuduppgiften i samtliga spel i serien. Historieundervisningen på gymnasiet tycker han inte är lika rolig som den var på grundskolan. Främsta orsaken till detta uppges vara att den lärare som Amir hade på grundskolan var en god berättare. Gymnasiets historieundervisning menar han är mer fokuserat på att utföra olika uppgifter, vilket han inte tycker är lika intressant även om han menar att han lär sig saker på det.

Amanda går sitt tredje år på naturvetenskapsprogrammet på en gymnasieskola i en småstad i Västra Götaland. Hon läste kursen Historia 1b under sitt första läsår på gymnasiet och har inte läst historia

⁹³ Se Bilaga 2 – ordlista och spelbeskrivningar.

sedan dess. Detta uppdragades inte förrän intervjun hade påbörjats och vi beslöt oss för att ändå använda oss av Amandas svar, dels eftersom vi inte lyckats få tag i några andra flickor som var intresserade av att delta i undersökningen, dels eftersom hennes svar ändå bedömdes kunna vara till nytta för vår analys. Ett av Amandas främsta intressen är läsning, framför allt av fantasy-litteratur. Hon säger att hon är intresserad av historia men att detta inte tar sig uttryck på något särskilt vis. Vad gäller hennes spelande är hon främst intresserad av spel i fantasy-miljö, men hon spelar även en del historiska spel som *Assassin's Creed I*, *Age of Empires I* och *Call of Duty: Age of Empires I* spelar hon främst i multiplayer-läge men även single player någon gång i bland, och då enbart på random map. Förutom detta säger hon att också ofta ser på när hennes bror spelar *Europa Universalis* och *Crusader Kings*, men hon vet inte vilka spel i de respektive serierna som det rör sig om.

Johannes går det tredje året på naturvetenskapsprogrammet på en gymnasieskola i Göteborgsområdet. Han läser kursen Historia 1b som är hans första historiekurs under gymnasiet. Hans främsta intresse är basket men han ägnar också en del tid åt läsning och läser gärna historiska romaner. Historia som skolämne finner han intressant, framför allt eftersom han på gymnasiet inte enbart behöver ägna sig åt att lära sig olika fakta utan även får fokusera på orsakerna bakom olika förlopp och reflektera över det förflutnas koppling till dagens samhälle. Pluggandet tar mycket tid för Johannes men periodvis spelar han mycket datorspel även om det blev mer spelande när han var yngre. När han spelar tar det oftast runt en timme. De spel som Johannes främst spelat är *Age of Empires II: The Age of Kings*, *Empire Earth* och *Battlefield*. Det senare har han främst spelat hos kompisar. *Age of Empires II: The Age of Kings* brukade han tidigare oftast spela single player i kampanj-läge, men under gymnasiet har det blivit mer multiplayer.

Fredrik läser sitt andra år vid samhällsvetenskapsprogrammet med samhällsinriktning på en gymnasieskola i en småstad i Västra Götaland, och han läser kursen Historia 2. Han säger att han är mycket intresserad av historia även om han inte kan ge några tydliga exempel på hur detta tar sig uttryck i hans vardag. Däremot menar han att historia är ett av de mest intressanta ämnena i skolan och en bakomliggande faktor till hans val av gymnasieprogram och inriktning. På frågan varför han gillar historia pekar han främst på att han haft tur med lärare i ämnet och att dessa gjort ämnet intressant. Vad gäller datorspelandet spelar han sällan på sommaren men mer under vinterhalvåret då han spelar ungefär varannan dag, ungefär en timme åt gången. De historiska spel han främst spelar är *Europa Universalis III* och *Crusader Kings II*. Fredrik spelar oftast single player men även multiplayer någon gång i bland. Tidigare har han också spelat alla spel i *Assassin's Creed*-serien utom det senaste som han avser att köpa inom en snar framtid.

Gustav går andra året på teknikprogrammet på en gymnasieskola i en mindre ort i Västra Götaland. För närvarande läser han kursen Historia 1b. Bland historiska spel spelar Gustav främst *Age of Empires III*, *Assassin's Creed*-serien och *Call of Duty: World at War*. Hur ofta han spelar varierar mycket. I bland kan det gå flera månader mellan varje gång medan det i vissa perioder kan det bli flera gånger i veckan med spelpass på minst en timme. *Age of Empires III* spelar han oftast random map i både single player- och multiplayer-läge, *Assassin's Creed*-spelen har han mest spelat kampanjen men den senaste tiden även en del multiplayer. Vad gäller *Call of Duty: World at War* har han mest spelat kampanjen.

Dennis går andra året på samhällsvetenskapsprogrammet med samhällsinriktning på en gymnasieskola i Göteborg, och han läser Historia 2a. Förutom att ägna sig åt friidrott läser han ofta historiska romaner av författare som Conn Iggulden och Valeri Massimo Manfredi som bland annat skrivit om Julius Caesar respektive Alexander den store. Han är överlag intresserad av militärhistoria och tycker att det är roligare än mycket av innehållet i skolans historieundervisningen även om säger sig se värdet av exempelvis källkritik. Han menar också att historieämnet är ett av hans favoritämnen. Han uppskattar att han lägger ungefär 2–4 timmar i

veckan på att spela historiska spel. Vissa dagar kan det dock bli uppåt 8 timmar. Förutom *Mount & Blade* spelar han också flera av spelen i *Total War*-serien, i första hand *Rome* och *Rome II*, men även *Empire* och *Medieval*. Han spelar oftast single player eftersom han menar att man får ut mer av spelets historiska inslag då.

William går sitt sista år på naturvetenskapsprogrammet på en gymnasieskola i en småstad i Västra Götaland. Han har inte läst historia sedan sitt första år på skolan vilket uppdagades först under intervjun. Då läste han kursen Historia 1b. Även om några av frågorna tydligt blev svårare för honom att svara på valde vi ändå att använda oss av hans svar eftersom de bedömdes vara av intresse för analysen. Williams fritid ägnas ofta åt gitarrspelande, fotboll och festande. Han säger att historia är intressant men inte något som han söker upp på fritiden. Särskilt intresserad är han av 1800- och 1900-talet och de två världskrigen eftersom han tycker att det är intressant att se hur historia påverkar oss i dag. Skolämnet historia har aldrig varit något favoritämne men heller inget som han tyckt illa om. William spelar *Age of Empires III* ungefär tre gånger i veckan. Han spelar då i regel kampanjen eftersom han tycker att det är en intressant historia. Oftast lägger han en timme åt gången. Tidigare har han även spelat *Battlefield* och *Call of Duty*, bägge i utgåvor som utspelar sig under andra världskriget. Han har också spelat ett spel som han kallar för *Rome* men vars fullständiga titel han inte minns. Det är dock troligt av hans beskrivning av spelet att döma att det rör sig om *Total War: Rome* eller *Europa Universalis: Rome*.

Oscar går sitt första år på det humanistiska programmet på en gymnasieskola i en småstad i Västra Götaland, och han läser kursen Historia 1b. Fritiden ägnar han främst åt att spela pingis, trummor och datorspel. Han uppger att han är intresserad av historia och när det går att se samband mellan historien och nutiden. Som skolämne tycker han att det blivit mer intressant på gymnasiet eftersom det blivit mer eget reflekterande. Han uppskattar också att undervisningen han får på gymnasieskolan fokuserar mer på källkritik och kopplingarna mellan det förflutna och nutiden. För närvarande spelar inte Oscar några historiska datorspel eftersom han nyligen tröttnat på *Civilization V* som han tidigare spelade ett par gånger i veckan minst en timme varje gång. Han har också spelat något av spelen i *Age of Empires*-serien men han minns inte vilket av dem det var.

Lukas går det andra året samhällsvetenskapsprogrammet på en gymnasieskola i Göteborg, och han läser kursen Historia 2a. På fritiden tränar han simning och boxning, men en del tid går också åt till att spela spel antingen på dator eller på konsol. Lukas beskriver sig som historieintresserad och uppger att han suttit många timmar framför Discovery Channels historiedokumentärer. Han säger också att spel ofta kan utlösa ett intresse för en specifik epok. Även som skolämne gillar Lukas historia, men han har svårt att förklara varför. När Lukas fått tag på ett nytt spel går han ofta in i en fas av intensivt spelande där han i bland kan sitta 6–7 timmar med kortare pauser. Några av de spel han spelat är de i *Assassin's Creed*-serien och *Total War*-serien. I den senare serien är det framför allt *Rome*, *Rome II* och *Shogun II* som han spelat.

Olle går första året på det humanistiska programmet på en gymnasieskola i en småstad i Västra Götaland. För närvarande läser han kursen Historia 1b. På fritiden ägnar sig Olle åt bland annat rodd och innebandy. Han säger att han är intresserad av historia, både som skolämne och i övrigt. Framför allt tycker han att det är intressant med de lärdomar man kan dra av historiska misstag. Han spelar inte datorspel särskilt ofta, men när han gör det någon gång i månaden kan det bli 2–3 timmar åt gången eftersom han beskriver spelet som han spelar – *Civilization V* – som tidskrävande. I regel spelar han multiplayer med vänner.

Spelarna och historiebruket

I detta avsnitt redogörs för hur respondenterna uppfattade historiebruket i sina spel. För att undersöka detta valde vi att låta dem ta ställning till de olika spelens grad av realism. Denna fråga tolkade respondenterna på flera olika sätt. Först ska vi granska hur historiebruket påverkade deras

spelupplevelse. Därefter går vi in på de kontrafaktiska inslagen i spelen och respondenternas förhållande till detta. Slutligen följer ett avsnitt om spelarnas förmåga att förhålla sig källkritiskt till spelens historiebruk.

Verklighetstrogna spel är svårare

Trenden bland respondenterna är att ju mer modernt och komplext spelet är, desto trovärdigare uppfattas historiebruket. Se till exempel på Williams recension av ett tidigt spel ur *Total War*-serien:

William: Jo, det finns väl en del grejer. Hästarna kunde ta hur många slag som helst utan att dö.

I: Okej. Så det var en del detaljer där som inte...

William: Ja, men det var så pass gammalt så... grafiken är inte den bästa heller.

I kontrast till detta har vi Daniels uppfattning att ett senare spel i serien, *Empire: Total War*, som han uppfattar som ”mer verklighetsbaserat” än exempelvis *Age of Empires*, har en högre svårighetsgrad och är mindre tillgängligt för en nybörjare att ta sig an. Det mer vetenskapliga historiebruket ställer krav på spelarna eftersom det introducerar fler komplexa variabler i spelvärlden – man måste exempelvis ta hänsyn till faktorer som diplomati och ekonomi snarare än bara utgå från att ”flest gubbar vinner”.⁹⁴

Det är noterbart att det upplevs som en kvalitetsbeteckning att spelet har en realistisk och historietrogen miljö. För respondenterna framstår det som en fördel för spelen om historiebruket uppfattas som legitimt, även om det är avhängigt spelens underhållningssyfte och kommersiella potential. Det finns dock undantag när det gäller äventyrsspelet. Då är det spelarens avatar, själva den karaktär som man kontrollerar, vars aktionsfrihet är det överskuggande kravet. Ju mer man som spelare upplever att man kan göra inom den historiska ramen, desto mer omslutande blir spelupplevelsen. Det är denna kvalitet som lockar publik, tror till exempel Dennis:

I: Varför tror du att det realistiska och det orealistiska skiljer sig?

Dennis: Jag tror att många spel, de kanske vill ha finare specialeffekter eller mer magi för att fånga en bredare publik kanske.

För mycket realism i spelet, vilket kan därmed förta spelupplevelsen. Lukas och William diskuterar bägge detta:

William: Om det bara är historiskt, då blir det inte lika intressant för spelaren.

Lukas: Eh *Assassin's Creed*-serien tycker jag vad ska man säga har en bra så att säga setting men jag tror inte den är så realistisk till hur man spelar som en karaktär och gör grejerna. För jag tror att om man skulle göra det väldigt realistiskt så tror jag inte det skulle finnas så mycket intresse i att spela det. För jag tror inte det hade varit så roligt...

Historiebruket måste alltså vara trovärdigt, men för att spelen ska fungera som underhållning krävs det kontrafaktiska eller orealistiska inslag.

Det kontrafaktiska både hjälper och stjälper

Låt oss nu granska de kontrafaktiska inslagen i spelen. Som Queckfeldt diskuterar så utgår författare av historiska romaner från forskning samtidigt som de skapar sin egen värld.⁹⁵ I spelen är denna skapande uppgift delad mellan producenten och konsumenten. Den historiska ramen måste kryddas med spelupplevelser som gärna kan få vara kontrafaktiska eller orealistiska – till exempel att en ensam lönnmördare skulle klara av att genomföra hundratals uppdrag inom en extremt begränsad tidsram, som i *Assassin's Creed*.

⁹⁴ Ur intervjun med Daniel.

⁹⁵ Queckfeldt, s. 77.

När respondenterna ombeds uttala sig om realismen i ett spel som *Assassin's Creed* skiljer de oftast mellan spelkaraktären och bakgrunden, eller "settingen" som de kallar det. De upplever inte karaktärens gärningar som särskilt realistiska, men den miljö som han rör sig i uppfattas däremot som verklighetstrogen. "Städerna är uppbyggda så som dom såg ut," hävdar Gustav. Dynamiken mellan dessa verklighetstroga miljöer och den fiktiva lönnmördare som spelaren kontrollerar i dem tycks vara en del av tjusningen med spelen. I first person shooter-spelet *Call of Duty*, som utspelar sig mot bakgrund av olika historiska konflikter, förekommer en liknande dynamik:

Amanda: Nja, det tror jag inte. För att *Call of Duty* är ändå skapat för att liksom underhållning. Det är verkligen så här byggt upp att när man har liksom dödat någon får man poäng och så, det blir någonting kul att man springer runt där och får liksom kill streak. Det blir ju – jag tror inte alls att det – isåfall är det kanske bara utseendet, men jag vet inte ens om dom har kanske förfinat vissa vapen och så. Liksom om man har dödat tio personer så var det ju inte så att en helikopter kunde komma in och bomba stället. I verkligheten.

Några av spelarna framhäver även att de värdesätter interagerandet mellan personerna i spelet. Att spelen är historiskt realistiska är en sak, men det som är viktigast för spelupplevelsen är att de inbördes relationerna bland spelets karaktärer upplevs som trovärdiga. Detta är något som Amir, men kanske framför allt William, ser som viktigt för spelet:

William: *Age of Empires* [III] har själva historiska sagan och så någonting utöver det som gör det lite bättre och mer intressant för spelaren. Eftersom om det bara är historiskt, då är det inte lika intressant för spelaren.

I: Hur menar du då?

William: Jo, jag menar att man måste ha – de har ju inte bara historiska perspektiv och sånt och historiska händelser, utan de har ju också personliga händelser. Till exempel som att, ja till exempel hur det var mellan generalen och soldaterna, att dom hade någon personlig koppling.

Respondenterna ger alltså uttryck för en förmåga att särskilja mellan de historiskt vedertagna och de historiskt möjliga inslagen i spelet, och det verkar som att denna förmåga är grundläggande för deras spelupplevelse. Även de som nämner spel som utspelar sig i helt fiktiva världar, som till exempel *World of Warcraft*, diskuterar vilka element av spelen som kan ha inspirerats av verkliga historiska händelser eller perioder (till exempel de medeltida inslagen i ett fantasy-spel). Historiska datorspel kräver alltså att man spelar med ett källkritiskt öga, vilket vi ska diskutera i nästa stycke.

Spelarnas kritiska förhållningssätt

Samtliga respondenter ger uttryck för en medvetenhet om att spelens historiebruk skiljer sig från det vetenskapliga, även om de ibland kan ha svårt att ge uttryck för det. Många av dem gör ansatser till att spela med ett källkritiskt öga. Bland annat Johannes konstaterar att den historiska bild som spelen förmedlar inte alltid är korrekt:

I: Mm. Du tänker på den bild som de här spelen kanske ger av en historisk tid och plats, hur korrekt tror du den är? Tror du du får en bra bild av de här spelen, av det förflutna?

Johannes: Jag tror inte att jag alltid får en korrekt och helt sanningsenlig bild men jag får ju en bättre bild än många andra som spelar *Sims* eller nånting, som spelar andra spel istället. Sen är det, jag spelar ju för att det är kul, det är inte för att "nu ska vi lära oss historia!" utan det är just för att det är kul. Men man snappar ju upp lite under tiden.

Här visar Johannes att han accepterar att han inte kommer att få ut samma innehåll ur ett spel som ur en historiebok – han har inte heller de förväntningar på ett spel, utan ägnar sig åt det i underhållningssyfte. Men ändå tror han att spelet skapar en förståelse hos honom, att han "snappar upp" saker. Det temat ska gå igen hos flera andra spelare.

Hos vissa ryms ett stråk av kritik mot vad man med Nietzsches terminologi skulle kunna kalla för spelens monumentala historiebruk. Till exempel spekulerar ett par respondenter i om framställningen av historiska personligheter i spelet kan vara förskönande:

Fredrik: Ja det kan nog stämma rätt bra tror jag. Sen så har dom gjort, jag tänkte på, i trean [Assassin's Creed III] tror jag det var, så var det amerikanska revolutionen, och då var George Washington med. Och han framstår ju som någon, ja hjältefigur på något sätt och det kan man ifrågasätta om det stämmer historiskt sett men miljöerna tror jag stämmer rätt hyfsat.

När respondenterna diskuterar de strategispelen, som generellt sett uppfattas som mer komplexa i sin historiebeskrivning, ifrågasätts även spelens linjära uppbyggnad. De som har mest erfarenhet av den här typen av spel är oftast medvetna om att ren resursinsamling som därefter omsätts i produktion av militära enheter är en extremt förenklad version av samhällsutveckling. Daniel och Lukas menar båda att spelen i *Total War*-serien är realistiska.

Daniel: Ehm, jag tror att *Empire: Total War* är mest realistiskt eftersom man har baserat det väldigt mycket på verkligheten. Jag tror att *Age of Empires* är minst verklighetstroget eftersom där kan man, bygga vad som...bara man får tillräckligt med pengar så kan man bygga vad som helst, och det kanske inte är exakt vad som har hänt i utvecklingen liksom.

I: Okej finns det då något som är väldigt realistiskt i det här spelet?

Lukas: Ja jag tror du får en liten idé om hur samhället hade fungerat. Till exempel om du tar Rome [Total War] till exempel så har du hela det här med senaten med generaler med en diktator som då styr striderna liksom så om det är kristider och ja, du får ju mer inblick i det militäriska snarare än det andra i ett Total War-spel.

Daniel betonar således att *Empire: Total War*, som i många avseenden är mer komplext än *Age of Empires* är mer realistiskt. Lukas tycks vara av en liknande uppfattning men betonar att realismen främst gäller de militära inslagen.

Slutsats

Sammanfattningsvis konstaterar vi att respondenterna värdesätter att spelen uppfattas som realistiska och trovärdiga ur ett historiskt perspektiv. Ju mer komplexa spelen är desto mer vetenskapligt uppfattar de historiebruket som. Däremot är det viktigt för spelupplevelsen att historiebruket i spelen ger utrymme för kontrafaktiska inslag och stor frihet för spelkaraktären. Respondenterna förväntar sig att bli underhållna snarare än utbildade när de spelar, även om de medger att det finns aspekter av spelen som skapar kunskap hos dem. Denna förståelse för spelets underhållningsfunktion innebär även att spelarna klarar av att värdera spelens historieskrivning på ett källkritiskt sätt.

Lärande genom spelande

I detta avsnitt kommer fokus att ligga på vad respondenterna uppger vad de lär sig av sitt spelande. Vi inleder med att redogöra för respondenternas upplevelse av relationen mellan spelandet och skolan samt för deras syn på de pedagogiska ansatser som en del av spelen ändå kan sägas ha. Därefter redogörs det för vad respondenterna menar att de lär sig genom att spela strategispel; i den avslutande delen presenterar vi vad respondenterna menar att äventyrs- och first person shooter-spel kan lära dem.

Spelen som pedagogiska verktyg

Nedan analyseras respondenternas svar angående spelens pedagogiska inslag och spelandets relation till skolan. Ingen av respondenterna uppger att deras spelande har tagits upp i skolans historieundervisning, varken på gymnasieskolan eller grundskolan. De flesta respondenter menar att spelen kan ge dem yttlig kunskap, eller grundläggande begrepp som de sedan kan känna igen i

samband med uttalade lärosituationer som exempelvis historiektioner. Under en lektion om den sociala strukturen och slaveriet i det antika Rom kände Amir igen mycket från sitt spelande. Dennis har spelandet att tacka för sitt intresse för beridna bågskyttnar, och detta upplevde han som en fördel när historieundervisningen handlade om Djingis Khan och mongolerna. Johannes menar att han visserligen stött på saker i historieundervisningen som han känt igen från spelen, men att detta inte varit någon större fördel: ”Grejen är att om du ska lära dig en grej så har du inte så himla mycket nytta av att du kunnat det tidigare för att det är ju bara att läsa det, och sen kan du det efteråt.” Amanda tror att hon varit med om att saker hon lärt sig från spelen dykt upp i historieundervisningen, men kan inte komma på något exempel, möjligen för att hon, till skillnad från de andra, inte läst historia på över ett år. Daniel är den ende som menar att han aldrig känt igen undervisningsstoff från spelen.

Kalle, den kanske mest dedikerade spelaren bland respondenterna, framstår som ett undantag. Han spelar flera timmar om dagen, och anser tvärsäkert att han får ut mer av datorspelandet än av historieundervisningen i skolan, som han tycker är tråkig och frustrerande. Han menar snarare att han har sitt datorspelande att tacka för all sin historiska kunskap. Som här, när han diskuterar förekomsten av kolonialism i *Empire: Total War*:

Kalle: För utan England, som var de tretton kolonierna, skulle USA inte funnits.

I: Nej.

Kalle: Om till exempel Spanien hade tagit över, du vet där vid Florida? Byggt en koloni där istället och hållit där? Gått framåt, och tagit över hela Nordamerika, kanske inte USA skulle funnits. Då kunde det funnits något annat land.

I: Ja just det. Och det tycker du att spelen har lärt dig då att förstå, varför världen blir som...

Kalle: Ja. Till exempel det med Indien och det, varför briter tog över Indien. Det var ju för silke, kryddor, och sånt.

I: Ja, precis. Och är det skolan som har lärt dig det, eller är det spelen?

Kalle: Det är spelen!

Intressant nog menar Kalle att spelens kontrafaktiska inslag undergräver spelens pedagogiska potential – man kan i spelen förändra för mycket i historien för att de ska gå att utnyttja i undervisningen, menar han. Samtidigt uppvisar han ett tydligt exempel på ett kritiskt historiebruk i nietscheansk mening i och med att han genom spelandet lärt sig att se att världen skulle kunna se annorlunda ut. Fredrik är av en liknande ståndpunkt som Kalle. Han menar att han visserligen lärt sig Europas geografi genom *Europa Universalis*, men ser det kontrafaktiska som ett problem om spelet skulle användas i ett skolsammanhang. Både Kalle och Fredrik är tydliga exempel på den ståndpunkt som orsakade problem för Egenfeldt-Nielsen i hans undersökning. Också de eleverna avfärdade just *Europa Universalis* som pedagogiskt verktyg av samma skäl.⁹⁶

Vissa av spelen, till exempel *Age of Empires*, innehåller även faktarutor om bland annat slag och härförare. Dessa anses, av de respondenter som nämner dem, allmänt vara en fördel, men snarast som en bonus och inget som de använder i någon större utsträckning för att läsa in sig på spelens bakgrund eller historiskt verkliga personligheter. Flertalet av respondenterna fick frågan om de tror att historiska datorspel skulle kunna användas i historieundervisningen. Överlag var de positiva till detta, även om några menade att detta krävde spel anpassade till skolan. Detta ligger i linje med resultaten som Bourgonjon et al kommer fram till i sin undersökning.⁹⁷ Eftersom samtliga respondenter är, eller har varit, regelbundna spelare är det alltså föga förvånande att de är positiva till spel i undervisningen.

⁹⁶ Egenfeldt-Nielsen, 2007b, s. 190.

⁹⁷ Bourgonjon et al.

Lärande genom att skapa historia

I strategispelen gäller det att både bemästra militärisk strategi, staters ekonomi och även länders relationer till varandra genom diplomati. Spelmotorerna är enligt respondenterna relativt avancerad och kräver att spelaren lär sig att handskas med de många olika verktyg som spelet tillhandahåller. De i vårt material vanligast förekommande spelserierna är *Total War*, *Age of Empires*, *Europa Universalis* och *Civilization*. Dessa spel har, enligt respondenterna, det gemensamt att de handlar om att samla resurser för att kunna bygga upp sin stat och sin armé. Vissa av spelen har mer avancerad spelmotor än andra men de bygger ändå på samma princip, nämligen att styra en nation eller en stat under en längre tidsperiod med målet att bli störst och starkast. Många av de respondenter som spelar strategispel har även sagt att de lärt sig av att spela. För vissa respondenter är det dock logiskt och analytiskt tänkande som framhålls i första hand. Ett exempel är Dennis som exemplifierar detta på följande vis: ”Ja men till exempel om man har en kavalleritrupp som springer mot en spjutvägg då får man ju väldigt stor skada mot sig. Det är ju bara sånt, logiskt. Det är samma sak som matte – två plus två, det blir fyra. Logiskt.” Det är dock anmärkningsvärt att denna logik också avslöjar en viss förståelse för medeltida och tidigmodern stridstaktik.

Respondenterna menar också att strategispelen utvecklar deras kunskaper inom historia. För vissa var enstaka fakta något de lärt sig, för andra kunde även spelen bidra med en mer övergripande förståelse för hur historien tagit form. I följande citat kan vi se hur en respondent svarar angående frågan om han lärt sig något av att spela spel:

I: Okej. Skulle du säga att du har lärt dig någonting av att spela de här spelen?

Kalle: Ja, det har jag.

I: Okej, vad?

Kalle: Eh, till exempel, eh, Rom [Rome: Total War]. Hur dom organiserade sig. Det är, alltså, med senaten och allt, hur det funkade. Det har hjälpt mig mycket i samhäll till exempel förra året. Så på Rome ett så var det samma saker med senaten och det, man måste ha mycket senaten – då var det det att senaten bestämde, fick dom inte senatens gillande så blev det inte mycket gjort.

I: I Rome ett?

Kalle: I Rome ett ja, Rome två kom ut detta året.

I: Ja just det.

Kalle: Och då lär man sig ju hur senaten funkar, kunde man då. Det var ju ett stort plus för mig då, jag fick ett C på provet när vi fick det.

Kalle har tidigare i intervjun påpekat att han inte anser att han lärt sig mest historia genom skolan utan snarare via datorspel. Enligt honom så har spelandet givit honom en inblick i en relativt komplicerad statsapparat som den romerska, och även hjälpt honom att nå ett betyg. Man kan alltså dra slutsatsen att denna respondent klart såg en pedagogisk potential i spelet *Rome: Total War*.

Trots att exempelvis Egenfeldt-Nielsen⁹⁸ påpekat strategispelens förmåga att åskådliga ett förhållandevis abstrakt stoff är det i flera fall enstaka fakta som respondenterna uppger att de lärt sig:

I: Finns det nåt mer du tror att du kan ha lärt dig på Empire Total War, utöver kartbilden?

Daniel: Det är la vilka som styr och så i början, man ser vilka man kan – vilka officerare och vem som är kung och vem som ja, sitter i maktpositionen om man säger så.

Tidigare hade Daniel framhävt att han lärt sig hur kartan såg ut under 1700-talet. Det, tillsammans med kunskapen om namn, visar på att faktakunskaper var något denna respondent tagit till sig. Senare under intervjun pratar Daniel även om spelet *Age of Empires* och säger att namn på olika vapen är något han lärt sig från spelet. På frågan om han tror att *Empire: Total War* skulle kunna användas i skolans historieundervisning är det dock annan typ av kunskap som han pekar på:

I: Tror du att nåt av de här spelen du spelar skulle kunna användas i skolans historieundervisning?

⁹⁸ Egenfeldt-Nielsen, 2007b, s. 190.

Daniel: Det tror jag absolut. Empire Total War skulle kunna användas som till exempel vid nya tiden och lite framåt, arton, runt sjuttonhundratalshistoria.

I: Mm. De andra två, då?

Daniel: Nä, jag tror inte det, de är liksom – dom är för överkliga tror jag.

I: Vad skulle man kunna lära sig på Empire Total War tror du?

Daniel: Ja, eh, det är la hur världen såg ut och hur mycket nånting kan påverka, för säg Sverige anfäller Danmark. Deras påverkan var ju stor, skulle vara stor i verkligheten och det är ungefär samma grad i spelet. Alltså man visar hur stor påverkan det har att utöka sig och vad som händer om man blir anfallen och...

I: Vilken typ av påverkan är det du tänker på?

Daniel: Ekonomiskt och, eh, visar hur man får mer makt helt enkelt.

Här tycks Daniel alltså mena att spelet också skulle kunna användas för att åskådliggöra mer generella historiska fenomen, även om han tycks ha svårt att konkretisera vad han menar. Just denna respondent berättar att han spelar i ett läge i spelet som heter "World Domination". Som namnet på spelläget antyder går det ut på att erövra länder i syftet att skapa ett enormt imperium. Genom att ha spelat detta läge har Daniel tvingats att förhålla sig till andra nationer och deras intressen för att kunna klara spelets mål. Spelet har således visat hur diplomati och krig kan ha fungerat under 1700-talet.

Lärande genom att uppleva historia

En annan typ av spel är de så kallade action-äventyren. Dessa spel fokuserar i regel på en huvudperson och dennes utveckling. Oftast finns en berättelse som spelaren behöver ta sig igenom för att klara spelet. Respondenterna påpekade att dessa typer av spel hade en mer låst historia och att man inte kunde påverka det historiska förloppet. Spel som kan sägas höra till denna kategori är bland annat *Assassin's Creed*-serien, *Dishonoured* och *Mount & Blade*. Som redan konstaterats upplever respondenterna miljöerna som realistiska och trovärdiga även om spelarens handlingsmöjligheter inte alltid ses som helt verkliga. De respondenter som spelade den här typen av spel verkar närmast varit intresserade av att uppleva historien mer likt en film. Amir uttryckte detta på följande vis: "Man såg väldigt många – man såg Washington, till exempel? Man såg ju han, han är en jättestor historisk människa, han var ju med på spelet, när man spelar." Amir känner att han med hjälp av spelet *Assassin's Creed III* faktiskt har träffat Förenta staternas förste president. På så sätt har han varit med och fått uppleva en del av historien. Upplevelsen är något som tydligt betonas av Amir:

I: Mm. Hur ofta spelar du det här *Assassin's Creed*?

Amir: Alltså, det jag bryr mig mest om, om jag ska vara ärlig, jag har inte ens köpt något av spelen. Jag har bara lånat från kompisar som har köpt limited edition, och så har jag spelat storyn, för det är den jag tycker är viktigast om jag ska vara ärlig. Side quests och sånt är bara, det puttar undan, jag – det är verkligen något jag vill spara för det är nånting jag bär med mig i framtiden liksom. Hur har dom byggt upp det hära och hur har dom - och så det som är bra med *Assassin's Creed* är att dom har inte bara dåtid, dom har framtid också. Som till exempel i den senaste som kom innan black flag, då visar dom när dom gick in i ett tempel och så vidare, och så kom det en ande och började tala med dom och sa...ja, när den här mannen då sitter i den här maskinen och går till dåtiden, då är det mer "japp, jag får uppleva dåtiden." Men när han kommer till sitt verkliga liv, då får han uppleva framtiden också, hur det kommer se ut i framtiden. Så det är väldigt mycket dåtid och framtid. Så det är väldigt vältänt spel, jag tycker den är väldigt bra gjord.

Även Fredrik tyckte att mötet med olika historiska personer är viktigt. Han menade att man lärde sig om historiska personer genom att spela spelserien *Assassin's Creed*: "Men också liksom man får en bild av personer och deras namn. I *Assassin's Creed* är det väl, jag vet inte om det är riktiga personer. I det spelet. Jag har inte så stor koll på – skulle inte förvåna mig, för att, ja. Men framför allt namn och platser." Även om det kan tänkas vara tveksamt om Fredrik lärt sig något om de historiska personerna han stött på i spelet, kan man ändå föreställa sig att han, genom mötet med de olika historiska personerna i spelet får en förförståelse om vissa personers existens. Amanda uppvisar en liknande tveksamhet inför om hon lärt sig något av *Assassin's Creed*:

I: Så att man träffar historiska personer, träffar man liksom på personer som har funnits i verkligheten? Eller, eh.

Amanda: Ja, jag tror det. Jag tror faktiskt, jag vågar inte säga, men jag tror liksom att det var såhär kungens bror och sådär. Nu är jag så dålig på namn.

En annan respondent som menar att han lärt sig något av att spela *Assassin's Creed* är Gustav. Han har genom mötet med Leonardo da Vinci inspirerats till ett CAD-projekt i ett annat ämne än historia.

Det finns även en tredje kategori av historiska spel som respondenterna nämner, nämligen *first person shooter*-spelen, i denna undersökning främst företrädda av *Call of Duty*-serien. I dessa spel är historien mindre viktig enligt respondenterna. Även om spelet utspelar sig i historisk miljö som till exempel ett slagfält under andra världskriget, så är det ändå stridssimuleringen som framhävs som det huvudsakliga med detta spel. Miljöer och vapen beskrivs dock av respondenterna som realistiska. Daniel beskriver *Call of Duty* såhär:

I: Okej. Om du skulle beskriva spelet för någon som aldrig har spelat Call of Duty?

Daniel: Eh, det är ett first pers...alltså, man är en gubbe och så ska man springa runt och skjuta motståndaren. Alltså man är en specifik gubbe då och så är det historia och så får man följa med den här gubben i livet, alltså framåt så, det blir lite förklaringar vad som händer och vad som har hänt och hur man ska göra på nästa uppdrag och lite sådant. Om man kör kampanjen då.

I: Vad är det som är kul med det?

Daniel: Ja det är väl att till skillnad från de andra så är det en person som man kan styra. Mer än, i de andra så är det stora grupper och där kan man inte liksom styra hur dom ska i till exempel Empire Total War så kan man inte styra hur de ska slå slagen med svärd men här kan man styra liksom vapnet.

Även här ser vi att upplevelsen, att få vara med och uppleva verkar vara det intressanta för Daniel. Han avverkar snabbt ämnet om han lärt sig något genom att spela *Call of Duty*. Han svarar helt enkelt att han inte lärt sig något. Dock påpekar han att spelet har lite bakgrundsinformation om olika slag som skett, men att han inte tagit till sig den i någon större utsträckning.

Slutsats

Skillnaderna i spelupplevelser mellan de olika spelen är ganska stora. Den största skillnaden är att man i strategispel skapar historia genom att själv ta på sig rollen som den styrande härskaren i en nation. Fördelen med den här typen av spel är att strukturer som ekonomiska faktorer och relationer mellan länder blir enkla att se och lära sig vilket påpekats av flera respondenter. Även i de stunder då de upplever att spelen har ett pedagogiskt värde så bibehåller de en skeptisk grundsyn mot spelens historiebruk och upplever dem, med ett undantag, inte som jämbördiga med exempelvis en lärobok om historia när det kommer till förmåga att förmedla kunskap om historiska skeenden eller personligheter. Inga av respondenterna har diskuterat spelandet under historiektionerna och det är därför nödvändigt att nyansera McMichaels påstående att elever behöver få det historiska i de historiska spelen utpekade för sig.⁹⁹ Respondenterna i denna undersökningen har uppenbarligen kunnat se det historiska i spelen även utan lärarhjälp. Action-äventyren och stridssimuleringarna bidrar inte lika mycket till just denna förståelse men har en annan fördel, nämligen att de ger möjligheten att uppleva historien, eller som Johannes uttrycker saken: ”Jag tycker själv att det är roligare att spela spelen än att kolla på film. Det är mer aktivt. Du får med dig mer än om du sitter och halvsover i en soffa”. Det finns alltså uppenbarligen elever som inte skulle hålla med om Jönssons tanke att film är en mer omslutande upplevelse än ett spel.¹⁰⁰ Om historiemedvetande ska, med Pillis ord, beskrivas som ”förrinnerligad historieuppfattning”¹⁰¹ tycks datorspel för vissa elever vara ett användbart verktyg i utvecklandet av historiemedvetandet, vilket är ämnet för nästa avsnitt.

⁹⁹ McMichael, s. 217.

¹⁰⁰ Jönsson, s. 53.

¹⁰¹ Pilli, s. 195.

Spelandet och historiemedvetandet

I detta avsnitt redogörs för i vilken mån respondenterna upplever att deras historiemedvetande påverkats av spelandet. Vi inleder med att fokusera på sambandet mellan förflutenhet och nutiden för att sedan fortsätta med framtiden.

Då och nu

Det var en stor variation i hur respondenterna såg på spelens möjligheter att lära dem något om hur det förflutna påverkat nutiden. Somliga, som Daniel, verkade skeptiska:

I: Okej. Om vi ska utveckla den frågan lite, då. Tror du att någon av de här spelen kan hjälpa dig att förstå varför spelen ser ut som det gör idag?

Daniel: Nej, det tror jag faktiskt inte.

I: Inte nåt av de här tre, liksom?

Daniel: Nej, jag tror inte det. Eftersom man kan påverka så olika beroende på vad man känner. Påverkan är för stor för att man ska kunna känna igen hur, eller känna igen varför världen ser ut som den gör nu.

I Daniels fall verkar det vara spelens kontrafaktiska möjligheter som gör honom tveksam till om han kan lära sig något om kopplingen mellan dåtid och nutid genom sitt spelande. Fredrik har en liknande ståndpunkt.

Flera av respondenterna har dock en helt annan inställning till sina möjligheter att med spelens hjälp utveckla en större förståelse för sambanden mellan det förflutna och nutiden. Exempelvis Kalle pekar på spelens kontrafaktiska natur som grunden till lärandet. Han betonar att spelen ger en bild av hur de historiska förutsättningarna såg ut men också av vilka alternativa vägar historien hade kunnat ta. Han tycks dock mena på att detta inte gäller alla historiska spel. Möjligheten att förstå nutiden med hjälp av *Age of Empires II: The Age of Kings* bedömer han som liten, och han förklarar detta med att det i det spelet inte finns några specifika provinser att ta över och att det alltid finns tillgång till de resurser man behöver, till skillnad från i exempelvis *Europa Universalis IV*. Som redan nämnts bedömer Kalle *Age of Empires*-serien som måttligt realistisk, särskilt i jämförelse med exempelvis *Europa Universalis IV*. Johannes har en liknande inställning i frågan och pekar, liksom Kalle, särskilt på geopolitiska förändringar:

Johannes: Nä men om man till exempel ser på Tyskland som krigade, andra världskriget, så tog dom ju över vissa delar. Och sen i slutet av kriget så tog man tillbaka dom också, så tog man helt enkelt tillbaka de landområdena och tog tillbaka lite till. Och sen ser man ju ganska mycket var dem har varit idag också. Men just, det är väl just gränserna som spelet. Man får ju inte reda på mycket om vad, hur det har påverkat, hur det ser ut idag de ställen där de har varit och krigat.

Gustav pekar också på hur ett spel som *Call of Duty* kan skapa en förståelse för geopolitiska förändringsprocesser som syns även i nutiden:

Gustav: Om vi ser det så exempelvis COD [*Call of Duty*], handlar ju då om andra världskriget, invasioner hit och invasioner dit, och framför allt bygger upp ett intresse men också så... förstår man ju att... varför vissa gränser är som de är och lite sådär.

I: Okej. Kan du ge ett exempel på det?

Gustav: Ett exempel! Ja det är ju då att hur Sovjet trycker från ena hållet och USA trycker ihop Tyskland från andra hållet.

Också William fokuserar på det geopolitiska och exemplifierar med att han fått en förståelse för de romanska språkens utbredning i och med spelandet av *Total War: Rome*.

Oscar fokuserar mer på vetenskaplig utveckling som en historisk process som han menar att han fått en större förståelse för genom sitt spelande av *Civilization V*:

I: Ser du någon koppling mellan nutiden och historien i de här i spelet?

Oscar: Alltså menar du hur vår historia jämfört med spelets?

I: Ja till exempel liksom att kan du få nån slags förståelse för hur det ser ut idag i verkligheten genom spelet eller...

Oscar: Ja man får ju liksom följa med och utveckla, utveckla nya forskningsidéer och allt sånt där så du förstår ju liksom hur man steg för steg tagit sig framåt i forskningen och ja man har till slut kommit då till industriella revolutionen och tagit sig därifrån till nanoteknologi och sen raketer och sen vidare då. Så ja man får ju förståelse av att det har tagit sin tid men det har gått väldigt fort det senaste.

Olle pekar också på den vetenskapliga utvecklingen som ett tydligt exempel på ett samband mellan då och nu i spelet. Han pekar också på de mer generella krafter i den politiska historien som han menar att *Civilization V* visar. Både Oscar och Olle uppvisar därmed en förståelse av historien som process, vilket Pilli påpekat är en viktig aspekt av historiemedvetande.¹⁰²

Några av respondenterna intar något av en mellanposition. Amanda uttrycker sig visserligen positivt om datorspelens förmåga att öka hennes förståelse för sambanden mellan nu och då, men har vid närmare utfrågning svårt att exemplifiera:

I: Då frågar jag såhär då istället. Kan spelen hjälpa dig att förstå varför världen ser ut som den gör idag?

Amanda: Jaja, men om man lär sig historia så kan man ju, så förstår man ju mer. Om de har gjort ett spel om vissa händelser så förstår man ju mer varför det här landet är, har den här religionen nu eller nåt sånt där.

I: Mm. Just de här två spelen då, Age of Empires och Assassin's Creed, kan de hjälpa dig att förstå varför världen ser ut som den gör idag?

Amanda: Ja man kan ju se att det har utvecklats på ett visst sätt och om det, ja, om de fortsätter utvecklas så kommer man ju till nutid. Jag...

I: Nu tänker du på Age of Empires då?

Amanda: Ja, nu tänker jag på Age of Empires. Sen ja, nä jag vet inte.

När hon får prata om de spel som hon sett sin bror spela pekar hon dock mer på det kontrafaktiska:

Amanda: För då är det typ i, jag vet inte vad det heter. Men det är ju, ja. Crusader Kings eller Europa Universalis, dom slags spelen i alla fall så kan det ju vara sån som åker på en sån här färd till, ehm, liksom, Israel eller, du vet dom åker till någonstans och så blir dom protestantiska. Får någon religion och så tar dom med den till Sverige. Liksom, det hände inte i verkligheten, men det kunde ha hänt? Då får man liksom just den där att om det här hände. Det kan vara liksom att Frankrike tillhör Ryssland. Nä men, det kan ju förändras på det viset, men det här kunde ha hänt?

Lukas menar att det visst går att lära sig av spelen, men tror att det på dagens marknad bara finns spel som kan ge ytliga kunskaper. Han tror dock att det är möjligt att det går att designa som kan få spelaren att utveckla mer djupgående kunskaper, men att sådana spel knappast skulle vara kommersiellt framgångsrika.

I: Tror du att något av de här spelen kan hjälpa dig att förstå lite varför samhället varför världen ser ut som den gör?

Lukas: Lite kanske

I: Okej, på vilket sätt då?

Lukas: Jag tror man kan få en liten ide om vart vilket samhälle som du kom ifrån så att säga så att vilka hur samhället har utvecklats över tiden och kanske vilka nyckelpunkter som har påverkat hur samhället kan se ut men jag tror inte det kan ge någon bra inblick i det utan snarare en ytlig såhär liksom översikt bara istället för en liksom djup förståelse för det.

Generellt kan respondenterna delas in i två läger, där några menar att de inte lärt sig något nämnvärt om det förflutnas relation till nutiden, medan några menar att de har detta. I den senare kategorien är det framför allt geopolitiska förändringar som de menar att de lär sig. Lukas och Amanda intar något av en mellanposition. Det är främst strategispelen som respondenterna pekar på som utvecklande för att förstå sambandet mellan det förflutna och nuet. Ett spel som *Assassin's Creed* verkar de inte alls bedöma som lärorikt ur det perspektivet, även om Gustav menar att det ofta ger

¹⁰² Pilli, s. 195.

ett annat perspektiv på historien än det som förekommer i läroböckerna och därmed kan ge honom en bredare förståelse av det förflutna. Han tillägger att ”desto mer man vet desto mer förstår man att det är som det är idag”, även om han svårt att ge något konkret exempel på hur spelet kan vidga hans förståelse för sambandet mellan dåtid och nutid.

Framtiden

Det var generellt svårt för respondenterna att svara på frågan om deras spelande påverkade deras syn på framtiden och vi fick många olika typer av svar. Fredrik är tveksam till spelens möjligheten att öka hans förståelse av framtiden. Kalle menar att spel mycket väl skulle kunna göra det, men har svårt att exemplifiera hur, vilket är förvånande med tanke på hans förkärlek för det kontrafaktiska i spelen vilket borde kunnat ha möjliggjort det för honom att se hur handlingar i dag påverkar framtiden. William avfärdar helt möjligheten att få en bild av framtiden medan Amir pekar på att alla spel, inte bara historiska, kan förändra en person som människa och göra att han eller hon handlar annorlunda i framtiden:

Amir: För att ifall man inte bara spelar utan funderar lite så kommer man att...man kan förändras som människa liksom, du kan tänka lite djupare och du kan bli mer ”ja, men, jag kanske ska tänka igenom innan jag gör.” just det, det är många som säger ”jag hatar en människa och jag vill verkligen döda honom.” Och så kanske dom spelar ett spel där någon verkligen dödar honom och ser vilka konsekvenser karaktären i spelet får. Samma händelse kan hända den personen. Så om man tänker lite djupare, inte bara de här spelen som jag har pratat om utan vartenda spel som någonsin har existerat. Så tänker du, alla spel har ju en, dom har ju en budskap, dom vill få fram något.

Amir verkar därmed mena att spelandet har en potential att utveckla ett mer handlingsinriktat historiemedvetande i stil med Sødring Jensens syn på begreppet.¹⁰³ Lukas är inne på ett liknande spår och säger att det finns spel som kan ge en bild av en möjlig framtid där naturresurserna börjar ta slut:

I: Om vi tittar framåt då, tror du att när man spelar den här typen av spel att de kan hjälpa en att förstå hur samhället utvecklas och hur framtiden kan se ut?

Lukas: Det tror jag. Jag menar det finns många spel som ger liksom en framtidsförutsägelse så man kan ju hämta från många olika liksom källor för att ge en teoretisk framtid eller nånting och man ser ju många så att säga saker som poppar upp hela tiden som är likadana.

I: Har du nåt exempel på vad som poppar upp?

Lukas: Ja det är oftast att du att till exempel resurser på jorden kommer ta slut olja och såna här grejer och reaktioner på vad som hände med dom då. Eller att du koloniserar nåt annanstans nån planet eller nånting mycket. Liksom sådant som pratas om idag, vi har problem med resurser, vi har problem med global uppvärmning, så att dom bygger oftast på dom här grejerna som vi pratar om i dagens läge och ger liksom en inblick i hur det skulle ha varit om vi inte gjorde nånting åt saken i dagens läge.

Lukas kommentar om att spelen kan ge en bild av hur framtiden ser ut om inget görs indikerar att han menar att spelandet kan, och eventuellt borde, leda till handling. De spel Lukas pratar om här är troligen inte vad vi skulle klassa som historiska. Det är möjligt att spel som utspelar sig i framtiden kanske är mer lämpade för att utveckla just den aspekten av historiemedvetandet som inkluderar nuets koppling till det kommande. Amanda menar att detta förmodligen är en förutsättning och framhåller *Assassin's Creed* som delvis äger rum i någon form av högteknologisk nutid som ett exempel. Johannes har visserligen spelat flera spel som delvis utspelar sig i framtiden, men hävdar att fokus i dem ligger alltför mycket på action och underhållning för att de ska kunna ge någon intressant bild.

Det finns dock respondenter som diskuterar framtiden utan att referera till spel som utspelar sig då. Dennis pekar på att vissa generella historiska drag som han iakttagit i spelen troligtvis kommer att gälla även i framtiden, och att man därmed, i alla fall teoretiskt, kan få en bild av framtida skeenden:

¹⁰³ Sødring Jensen, s. 19.

I: Kan de här spelen också hjälpa dig att förstå hur samhället kommer att utvecklas?

Dennis: Jag vet faktiskt inte. Om man filosoferar lite över det och reflekterar så kanske man kommer på nåt men just nu kommer jag inte på det. Eller jo, kanske så att man strävar hela tiden efter att ens land ska bli så starkt som möjligt, det kommer ju de flesta länder alltid göra. Förutom, ja många diktatorer tänker ju framför allt på sig själva som privatpersoner eller som ledare då, förstår du mig? Och det ser man även lite, såna aspekter i såna spel.

I: Är det något du kan uppleva med andra spel, eller är det mest Total War?

Dennis: Nej, det är mest Total War.

Även Gustav menar att spelandet, tillsammans med historieundervisningen, kan få honom att se att historiska fenomen finns kvar även i dag och kan göra det i framtiden:

Gustav: Genom en blandning av, alltså det är inte bara spel det är också historien vi har läst i skolan, det är väldigt...det är en del rasism och så som pågår, nu är vi ju inne på...det är nämligen COD [Call of Duty] jag pratar om. Och det var väl nazister som skulle ha...nynazister som skulle demonstrera i Lidköping för nån vecka sen. Och att om de skulle få för mycket makt och så så kommer det antagligen att det finns en risk att det slutar som det var i Tyskland, och det kan leda till att folk kommer dödas för att de är som de är. Och sedan ja, förmodligen missnöje och sen så blir det väl revolution hit eller dit eller krig

Gustavs koppling till *Call of Duty* är här dock ganska vag och det är möjligt att svaret mer är anpassat för att tillfredsställa intervjuaren. Det visar dock på ett ganska språkligt historiemedvetande som han ändå kan sätta i relation till spelandet. Sedan påpekar han att det på dagens spelmarknad blir allt vanligare med kontrafaktiska spel och hänvisar till ett spel som utspelar i en nutid där Nazityskland vunnit andra världskriget:

Gustav: Jag är intresserad av att spela sånt, ja.

I: Är det då den historiska aspekten som gör att du är intresserad eller är det nåt annat som drar dig till spelet?

Gustav: Jag tycker det är kul att tänka: tänk om.

I: Tänk om.

Gustav: Tänk om det blev så istället, det är ju en aspekt som man skulle kunna...och jag tycker det är kul att prova olika spel. Sen vet jag inte om jag skulle köpa det, men det är alltid kul att prova olika spel.

Det är inte helt klart vad det är för spel Gustav syftar på eftersom han inte har spelat det eller vet vad det heter.

Olle och Oscar, fokuserar båda på vetenskaplig utveckling även på frågan om framtiden. Båda verkar dock skeptiska till om spelet kan ge dem en bild av hur den vetenskapliga utvecklingen kan tänkas fortsätta:

I: Tror du att spelen kan hjälpa dig att förstå hur framtiden kan se ut?

Olle: Civilisation tror jag faktiskt kan göra det eftersom det har en viss del från modern tid fram till framtid men om man ser på hur utgångarna ifrån de forskningsalternativen man får där så kommer inte den framtiden se särskilt ljus ut.

I: Okej hur menar du då?

Olle: Dom har skämtsamt nog lagt in i spelet en jätterobot som kan ja förstöra städer på nån sekund

I: Okej.

Olle: Så det är inte jätteverkligt när det kommer bortom nutid men på det gamla så är det rätt bra tycker jag men.

Olle framstår här som ganska motsägelsefull, men han verkar i slutändan landa i, att han inte har någon större hjälp från spelet, för att skapa sig en bild av framtiden. Oscar är om möjligt ännu mer tveksam och menar, att det lilla han kan ana om framtiden, snarare kommer från tidningsläsande än spelande.

Slutsats

Att några respondenter tydligt kan peka hur spelet utvecklat deras historiemedvetande, medan andra inte tycks mena att det gjort något större avtryck, kan bero på flera olika faktorer. För det första upplevde flera respondenter frågorna som var mer direkt inriktade mot historiemedvetande som svåra. Det är mycket möjligt att de tolkats på olika sätt och därmed i viss mån gett olika typer av svar. För det andra kan det vara så, att somliga, till följd av ett större intresse för historiens påverkan på nuet, tolkar spelen på ett annat sätt. Oscar är ett tydligt exempel på detta, men samtidigt är den händelsefokuserade Kalle en av de respondenter som säger se tydliga samband, varför bilden blir motsägelsefull. För det tredje kan det vara ett exempel på det som Sødring Jensen kallar för språkligt och icke-språkligt historiemedvetande. Några av respondenterna kanske mycket väl har utvecklat sitt historiemedvetande av spelet men har inte lärt sig att verbalisera det. Andra tycks ha ett mer språkligt historiemedvetande trots att de inte uppger att spelet har diskuterats i skolsammanhang. Det är dock tydligt att det finns en potential som somliga respondenter förverkligat och andra inte.¹⁰⁴

Vad som dock inte går att utläsa ur vårt material är att det skulle spela någon större roll *hur* personerna spelar. Däremot verkar valet av spel ha betydelse. Det är framför *Civilization*-serien och *Europa Universalis*-serien som sticker ut. Med tanke på att det är just dessa spel som valts ut av tidigare forskare för att testas i undervisningssituationer, är det inte något förvånande resultat. Både forskarna och våra respondenter tycks se en potential i just dessa spel.¹⁰⁵ Till och med Amanda, som inte själv spelat *Europa Universalis* pekar ut möjligheten att i detta påverka historien som en viktig skillnad mot exempelvis *Age of Empires*. Att vissa spel kan visa på vad som *kunde* ha hänt framstår därmed som centralt för åtminstone Kalle och Amanda.

De radikalt olika svaren, som respondenterna gett rörande framtiden, antyder att frågans formulering kanske inte var optimal. Williams totala avfärdande skulle kunna vara ett uttryck för att han inte menar sig kunna med säkerhet förutspå framtida händelser, vilket givetvis är ett hopplöst företag även för den erfarna historikern. Det kan därför ifrågasättas om vi inte borde försökt komma åt bilden av framtiden på något annat vis. Som tidigare konstaterats är historiemedvetande svåroperationaliserat och denna uppsats kanske mer ska betraktas som ett försök att komma åt detta abstrakta fenomen, eller åtminstone dess språkliga sida. Därmed inte sagt att vi inte kan dra några slutsatser av detta. Det verkar som att respondenterna, med enstaka undantag, genom sitt spelande inte utvecklar ett språkligt historiemedvetande vad gäller framtidens koppling till det förflutna och nutiden. Spelet kan fortfarande påverka deras bild av framtiden, men, kanske på grund av att det inte lyfts i ett skolsammanhang, har denna bild inte verbaliserats. I stället ligger den på en icke-språklig nivå.

I detta sammanhang är det värt att erinra sig Egenfeldt-Nielsens åtskillnad mellan ”learning” och ”education”.¹⁰⁶ De har troligen lärt sig något av spelet, men det är inte säkert att de lärt sig det som skolans läroplan avser. Sødring Jensen har påpekat att en av historiedidaktikens uppgifter är att göra elevernas historiemedvetande mer språkligt.¹⁰⁷ Det verkar som att spelen allena inte är ett tillräckligt stöd för eleverna för att fullt ut verbalisera historiemedvetandet. Kopplingen mellan dåtid och nutid klarar de flesta av, men att sätta in den tredje aspekten – framtiden – verkar vara svårare utan stöd, även om en del av våra respondenter är på god väg. Vissa respondenter – som William – tycks mena att eftersom framtiden ännu är oviss kan inte spelet ge en realistisk bild av den, vilket de givetvis har rätt i. Några tycks dock inse att vissa historiska krafter och fenomen de iakttar i spelen kan vara aktuella också i framtiden. Det är dock symptomatiskt att åtminstone en av dessa respondenter – Gustav – kopplar detta till ett stoff som utförligt gått igenom i skolan.

¹⁰⁴ Sødring Jensen, s. 19–21.

¹⁰⁵ Se exempelvis Egenfeldt 2007b; Lee & Probert; Pagnotti & Russell.

¹⁰⁶ Egenfeldt-Nielsen, 2007b, s. 182.

¹⁰⁷ Sødring Jensen, s. 19–21.

Även om viss försiktighet bör iaktas vågar vi ändå hävda att historiska datorspel tycks ha en större potential att bistå spelaren i dennes utveckling av ett språkligt historiemedvetande vad gäller kopplingarna mellan dåtid och nutid. Det tycks även möjligt att utveckla även den tredje aspekten – bilden av framtiden – men här tycks behovet av extern handledning större.

Sammanfattande diskussion

Det har blivit dags sammanfatta uppsatsens resultat genom att besvara de frågor som vi ställde inledningsvis. Den första frågan löd: ”Hur ser eleverna på spelens historiebruk?”. Vår undersökning visar att eleverna överlag var väl medvetna om spelens underhållande syfte och hur detta påverkar det historiska innehållet. Det ansågs av våra respondenter som en fördel om spelen var historiskt korrekta, även om spelskaparna gärna fick ta sig friheter för att göra spelen mer underhållande. Den andra frågan var: ”Upplever eleverna att de lär sig något av sitt spelande och i så fall vad?”. Respondenterna menade alla att de utvecklat sitt historiska kunnande genom spelandet, även om det var en stor variation i hur. Vi kommer att gå närmare in på de specifika kunskaperna de tyckte att de lärt sig när vi besvarar fråga tre och fyra. Den tredje frågan handlade om i vilken mån eleverna upplever att spelandet bidrar till att utveckla deras historiemedvetande. De allra flesta tycktes mena att spelandet kunde hjälpa dem att utveckla en större förståelse för sambandet mellan dåtid och nutid. Det varierande dock hur språkligt detta medvetande var. Huruvida spelen kunde hjälpa dem att också få en bild av framtiden ställde sig respondenterna mer tveksamma till.

Den fjärde frågan löd: ”Finns det något samband mellan elevens spelval och spelsätt och vad eleven lär sig av spelandet?”. Vi hade en hypotes om att ett sådant samband borde finnas. Spelare av vissa typer av spel tycktes ha utvecklat ett mer språkligt historiemedvetande. Vi fann också att olika spelgenrer tycks bidra till utvecklandet av olika typer av kunskaper; strategispelen kunde enligt somliga respondenter hjälpa spelaren att förstå generella historiska krafter, medan action-äventyren mer hjälpte till att skapa en visuell bild av historien. Vi har dock inte funnit något tydligt stöd för att val av spelsätt påverkar kunskapsutvecklingen i någon större utveckling. Hypotesen är därmed bara delvis bekräftad. Vad gäller den sista frågan – om huruvida eleverna upplevde att kunskaperna de utvecklat i och med spelandet tas tillvara i skolans historieundervisning – är svaret nej. Ingen av respondenternas lärare hade tagit upp detta. Några respondenter hade dock upplevt det som en fördel att de haft förkunskaper som deras klasskamrater saknat. Undersökningens resultat gäller troligtvis endast pojkar på studieförberedande program. I ljuset av Bourgonjon et als resultat kan våra fynd möjligen också sägas gälla för flickor på studieförberedande program.

Denna undersökning hade möjligen kunnat tjäna på ett snävare syfte. Om intervjuerna fokuserat enbart på respondenternas syn på historiebruket i datorspelen hade vi troligtvis kunnat få fram mer djupgående svar. I så fall hade vi dock gått miste om sambanden mellan historiebrukssynen och vad respondenterna menar att de lär sig. Som påpekats i avsnittet om uppsatsens centrala begrepp är historiebruk och historiemedvetande dessutom starkt sammanlänkade varför det hade varit problematiskt att enbart undersöka det ena och inte det andra.

Det är tydligt att respondenterna menar att de lär sig av sitt spelande, även om det var en stor variation i vad de menar att de lär sig. Detta är föga förvånande med tanke på att det var en ganska stor spridning av spel och respondenter med olika stort intresse för historia. En annan möjlig väg att gå hade varit att fokusera på ett eller två spel och intervju ett antal olika spelare förhåll sig till just det spelet. Det hade onekligen underlättat jämförelser respondenterna emellan men vi hade då inte kunnat fånga den bredd av olika erfarenheter av spelande av historiska datorspel som vi har kunnat göra.

Det står dock klart att våra intervjufrågor fungerade mycket bättre för att få fram vad respondenterna menar att de lär sig och vad de tänker om spelens historiebruk än för att komma åt det erkänt svåroperationaliserade fenomenet historiemedvetande. Respondenterna tycktes i viss mån tolka frågorna avsedda för detta på ganska olikartade sätt. Det är därför problematiskt att jämföra deras svar med varandra eftersom de i vissa fall tycks ha svarat på olika frågor. Det bör därför, återigen, poängteras att framför allt de respondenter som helt avfärdade spelens möjligheter att utveckla deras historiemedvetande mycket väl kan ha missförstått frågan.

Vad vi faktiskt kan dra för slutsatser är att vissa respondenter på ett tydligt sätt använde spelen som ett medel för utveckla det språkliga historiemedvetandet. Vad som gör att vissa respondenter tycktes klara det och inte andra är svårt att dra några slutsatser om utifrån denna undersökning, men vi fann ett möjligt samband mellan denna förmåga och vilka spel som respondenterna valt. Huruvida spelare med ett mer språkligt historiemedvetande dras till dessa spel eller om dessa spel är mer användbara redskap för att utveckla ett språkligt historiemedvetande kan vi inte dra några slutsatser om utifrån vårt material. Vi finner det dock troligt att det kan finnas någon form av dialektiskt förhållande utan en tydlig orsak och verkan.

Vad vi mer generellt menar att vi visat med denna undersökning är datorspelande gymnasieelever på studieförberedande program uppvisar en hög grad medvetenhet om det historiska i de historiska spelen, att de i flera fall klarar att förhålla sig kritiskt till spelens historiebruk och att de menar att de lär sig om det förflutna genom sitt spelande. Det de i första hand framhåller på direkta frågor om vad de lärt sig framstår dock som antikvarisk eller monumental historia. Vid närmare utfrågning visar det sig dock att de i vissa fall även tycks ha utvecklat ett mer kritiskt historietänkande. Med tanke på vad Alvén påpekat – att skolan tenderar att fokusera på det antikvariska och monumentala – är det kanske inte särskilt överraskande att det är den typen av kunskaper som eleverna i första hand nämner. Vad gäller utvecklandet av ett språkligt historiemedvetande är vår bild mer splittrad och resultatet mer osäkert, men vi menar ändå att respondenterna visar att spelandet har en potential för detta. Det verkar dock som att flera hade behövt handledning från exempelvis en lärare för att klara detta. Med detta i åtanke är det olyckligt att ingen av respondenterna uppger att deras spelande är något som tagits upp i historieundervisningen. Gymnasieskolans läroplan säger att "[e]levernars kunskapsutveckling är beroende av om de får möjlighet att se samband. Skolan ska ge eleverna möjligheter att få överblick och sammanhang. Eleverna ska få möjlighet att reflektera över sina erfarenheter och tillämpa sina kunskaper".¹⁰⁸ Att inte lyfta de förkunskaper som vissa elever genom sitt spelande besitter framstår därmed som i strid med läroplanen. Förklaringen till att det är så kan vara att framför allt äldre lärare möjligen inte besitter tillräckliga kunskaper på området för att kunna ta tillvara denna resurs. Som många forskare framhävt är lärarens kunskaper om spelet fundamentala för att undervisning med datorspel ska bli framgångsrik. Möjligen gäller detsamma även för den lärare som mer indirekt vill ta upp elevers förkunskaper från spelandet. Det är dock anmärkningsvärt att våra respondenter tycks ha lärt sig såpass mycket från spelandet även utan lärarassistans, vilket i viss mån motsäger stora delar av forskningen på ämnet.

Denna undersökning har rört sig på tämligen outforskad mark och, som denna diskussion visat, framför allt väckt en hel del nya frågor och funderingar kring andra möjliga vägar att gå för att undersöka sambandet mellan datorspel och lärande. Det som framför allt skulle vara intressant att studera är dock historielärares kunskaper om och syn på datorspel och dessas historiebruk.

¹⁰⁸ Skolverket, 2011, s. 8.

Referensförteckning

Elektroniskt material

Bourgonjon, Jeroen, Valcke, Martin, Soetaert, Ronald, & Schellens, Tammy, "Students' Perceptions about the Use of Video Games in the Classroom", i *Computers & Education*, vol. 5, 2010:4, s. 1145–1156

doi:10.1016/j.compedu.2009.10.022

Egenfeldt-Nielsen, Simon, "Third Generation Educational Use of Computer Games", i *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, vol. 16, 2007a:3, s. 263–281

<http://www.editlib.org/p/24375>, 2013–12–11, kl 17:43

Kevin Kee et al, "Towards a Theory of Good History Through Gaming", i *Canadian Historical Review*, vol. 90, 2009:2, s. 303–326

doi:10.3138/chr.90.2.303

Lee, John K & Probert, Jeffrey, "Civilization III and Whole-Class Play in High School Social Studies", i *The Journal of Social Studies Research*, vol. 34, 2010:1, s. 1–28

<http://web.ebscohost.com.ezproxy.ub.gu.se/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=77105149-6112-4813-afb2-c0df14104da7%40sessionmgr198&vid=2&hid=118>, 2013–12–11, kl. 17:46

LGY 11, Skolverket [http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-](http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/his?tos=gy&subjectCode=HIS&lang=sv)

[kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/his?tos=gy&subjectCode=HIS&lang=sv](http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/his?tos=gy&subjectCode=HIS&lang=sv) 2014-01-07, kl 10:17.

Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011, Skolverket, 2011

http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2705, 2013–11–15, kl 09:08

McMichael, Andrew, "PC Games and the Teaching of History", i *The History Teacher*, vol. 40, 2007:2, s. 203–218

<http://search.proquest.com.ezproxy.ub.gu.se/docview/62055667?accountid=11162>, 2013–12–11, kl 17:48

Nordic Games Sales 2012: Retail, Dataspelsbranschen, Stockholm, 2013

http://www.dataspelsbranschen.se/media/133774/nordic_game_sales_2012.pdf 2013–11–15, kl 09:00.

Nordicom-Sveriges mediebarometer. 2011, Nordicom-Sverige, Nordiskt informationscenter för medie- och kommunikationsforskning, Göteborgs universitet, Göteborg, 2012

http://www.nordicom.gu.se/common/stat_xls/2396_10505_Mbar12_meg2013.pdf 2013–12–17, kl 13:35

Pagnotti, John, & Russell, William B., III. "Using Civilization IV to Engage Students in World History Content", i *Social Studies*, vol. 103, 2012:1, s. 39–48

doi:10.1080/00377996.2011.558940

Watson, William R., Mong, Christopher J., & Harris, Constance. A., ”A Case Study of the in-Class Use of a Video Game for Teaching High School History”, i *Computers & Education*, vol. 56, 2011:2, s. 466–474
doi:10.1016/j.compedu.2010.09.007

Filmer

Inglourious Basterds, Universal Studios, Stockholm, 2009

Tryckt material

Alvén, Fredrik, *Historiemedvetande på prov: en analys av elevers svar på uppgifter som prövar strävansmålen i kursplanen för historia*, Forskarskolan i historia och historiedidaktik, Lunds universitet, Lic.-avh., Lund, 2011

Aronsson, Peter, *Historiebruk: att använda det förflutna*, Studentlitteratur, Lund, 2004

Bergmann, Klaus & Boldt, Werner (red.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik, Band 1*, Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf, 1980.

Egenfeldt-Nielsen, Simon, *Educational Potential of Computer Games*, Continuum, London, 2007b.

Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena (red.), *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*, 4., [rev.] uppl., Norstedts juridik, Stockholm, 2012

Gustafson, K. G. Jan, ”Historiemedvetande och hemmiljö – kring en longitudinell undersökning”, i *Historiedidaktik i Norden 4: Nordisk konferens om historiedidaktik 1990*, Högskolan i Kalmar, Kalmar, 1990, s. 214–226

Jeismann, Karl-Ernst, ”Geschichtsbewußtsein”, i *Handbuch der Geschichtsdidaktik, Band 1*, Klaus Bergmann & Werner Bolzt (red.), Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf, 1980, s. 42–45.

Jensen, Bernard Eric, ”Historie i og udenfor skolen: Fordrer temaet et historiedidaktisk paradigmeskift?”, i *Historiedidaktik i Norden 4: Nordisk konferens om historiedidaktik 1990*, Högskolan i Kalmar, Kalmar, 1990, s. 129–167

Jönsson, Mats, ”Historia à la Hollywood – Steven Spielberg i pulpeten”, i *Det förflutna som film och vice versa*, Pelle Snickars & Cecilia Trenter (red.), Studentlitteratur, Lund, 2008, s. 33–57

Karlsson, Klas-Göran, ”Historiedidaktik: begrepp, teori och analys”, i *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken*, red. Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander, Studentlitteratur, Lund, 2008, s. 21–66

Nietzsche, Friedrich, *Om historiens nytta och skada: En otidsenlig betraktelse*, [övers. Alf W. Johansson], Rabén Prisma, Stockholm, 1998

Pilli, Arja, ”Historiemedvetande – tänkandets egenskap och skolans och samhällets produkt”, i *Historiedidaktik i Norden 4: Nordisk konferens om historiedidaktik 1990*, Högskolan i Kalmar, Kalmar, 1990, s. 194–213.

Queckfeldt, Eva ”Det var en gång...: Om historiska romaner och romaner som blivit historiska”, i *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken*, Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.), Studentlitteratur, Lund, 2008, s. 69–85

Squire, Kurt, *Video Games and Learning: Teaching and Participatory Culture in the Digital Age*, Teachers College Pr, New York, 2011

Sødring Jensen, Sven, *Historie og fiktion: Historiske børneromaner i undervisningen*, Danmarks Lærerhøjskole, Institut for historie og samfundskundskab, København, 1990

Trenter, Cecilia, ”Clioporr – historiebruk i populärkultur och pornografi”, i *Det förflutna som film och vice versa*, Pelle Snickars & Cecilia Trenter (red.), Studentlitteratur, Lund, 2008, s. 97–122

Bilaga 1 – intervjuguide

Uppvärmningsfrågor

Vad gör du när du inte är i skolan?

Är du intresserad av historia i allmänhet?

Vad tycker du om historia i skolan? Vilken historiekurs läser du just nu?

Om spelandet

Hur ofta spelar du historiska dator- eller tv-spel? Hur länge varje gång?

Kan du berätta om de historiska spelen du spelar? (Vad är det som är bra med spelen?)

Har du spelat historiska spel tidigare? Vilka?

Vilka tre historiska spel har du spelat mest det senaste året? (alt. tidigare om resp. inte spelat historiska spel det senaste året)

Hur spelar du [de tre spelen i svaret ovan]? (single- eller multiplayer, kampanj)

Tror du att du lärt dig något på att spela [de tre spelen]. Vad?

Finns det något annat spel du anser att du lärt dig något av? Vad?

Historiebruk

Hur realistiska verkar [de tre spelen] vara?

Vilket av spelen anser du är mest/minst realistiskt?

Vad är realistiskt och vad är det inte i spelen?

Varför tror du att det skiljer sig åt (om det gör det)?

Spelen och skolan

Vet din historielärare om att du eller andra elever spelar historiska spel? Är det något ni har pratat om? Hur har ni pratat om det?

Har det skett att ni har tagit upp något i skolans historieundervisning som du känt igen från spelen? Vad? Kan du berätta om när det hände?

Har det skett att du känt igen något i spelen som ni tidigare tagit upp i skolans historieundervisning? Vad?

Historiemedvetande

Har du i några av spelen du spelat möjlighet att påverka historiens förlopp? Hur? Finns det någon koppling mellan nu och då i spelet? (Var beredd att exemplifiera om frågan inte förstås)

Kan något av spelen kan hjälpa dig att förstå varför världen ser ut som den gör idag? Vilket spel? Hur? Varför inte de andra? Kan spelen hjälpa dig att förstå hur framtiden kan se ut?

Tror du att de spel du spelar skulle kunna användas i skolans historieundervisning? Vad kan man lära sig? Finns det någon fördel gentemot andra läromedel? (frågan tillkom under arbetets gång och har inte ställts till samtliga respondenter)

Bilaga 2 – ordlista och spelbeskrivningar

För den som inte är bevandrad i datorspelandet värld kan både speltitlar och olika begrepp rörande spelen vara förvirrade. I stället för att tynga uppsatsen med långa förklaringar har vi valt att bifoga en ordlista och därefter korta sammanfattningar om vad de i uppsatsen oftast förekommande spelen går ut på.

Ordlista

expansion – ett tillägg till ett spel. Detta innebär ofta nya möjligheter i spelen i form av nya banor att spela eller, i fallet med strategispel, nya nationer att spela som.

first person shooter – spel där världen ses genom ögonen på personen som spelaren kontrollerar. Fokus ligger i dessa spel på att spelaren ska skjuta sina motståndare.

multiplayer – ett spelläge där spelaren spelar med eller mot andra spelare, oftast via Internet eller ett nätverk.

third person shooter – spel där personen som spelaren kontrollerar är synlig bild. Fokus i dessa spel ligger på att spelaren ska skjuta sina motståndare.

realtime strategy game (eng. real time strategy game) – Strategispel som skiljer sig från turordningsbaserade dito genom att både spelaren och dennes motståndare kan agera samtidigt.

single player – ett spelläge där spelaren inte spelar mot andra verkliga spelare.

Spelen

Age of Empires

Age of Empires är en serie realtidsstrategispel i historisk miljö. Spelen har utvecklats av Ensemble Studios och utgivits av Microsoft Studios. Det första spelet *Age of Empires* kom ut 1997 och utspelar sig under perioden från stenålder till antiken i Europa och Asien. *Age of Empires II: The Age of Kings* från 1999 äger rum under medeltiden i Europa, Mellanöstern och Asien. 2005 kom *Age of Empires III* ut och utspelar sig under perioden 1421–1850. Spelet fokuserar på européernas kolonisation av Amerika och spelaren kan välja mellan att spela som något av åtta europeiska länder. Det har även kommit ett flertal expansioner till dessa spel, där fler möjliga nationer att spela som tillkommer. I spelen kan man dels spela kampanjer där spelaren får spela som någon av historiens kända härförare eller, som i det första spelet, följa ett folks historia. Dessa består av flera banor och spelaren har då vissa specifika uppdrag att utföra. Det går också att spela på slumpmässigt generade kartor där ens mål oftast är att utplåna alla sina fiender innan de utplånar en själv. Denna typ av spel går även att spela i multiplayerläge.¹⁰⁹

Assassin's Creed

Assassin's Creed är en serie spel i action-äventyrs-genren utgivna av Ubisoft. Det första utkom 2007 och det har vid dags dato (2013) utkommit 6 stycken spel med ett antal expansioner och liknande till olika plattformar. Spelets bakgrundshistoria är komplicerad men kretsar kring en konflikt mellan två organisationer: Assassiner (Assassins) och Tempelherreorden (Knights

¹⁰⁹ http://en.wikipedia.org/wiki/Age_of_Empires, 2014-01-03, kl 13:26,
[http://en.wikipedia.org/wiki/Age_of_Empires_\(video_game\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Age_of_Empires_(video_game)), 2014-01-03, kl 13:27,
http://en.wikipedia.org/wiki/Age_of_Empires_II:_The_Age_of_Kings 2014-01-03, kl 13:28 &
http://en.wikipedia.org/wiki/Age_of_Empires_III, 2014-01-03, kl 13:28.

Templar). Spelens ramberättelse utspelar sig år 2012 där bartendern Desmond Miles, en ättling till assassinerna, med hjälp av en maskin kan återuppleva sina förfäders minnen. I de olika spelen är det förfäder från olika epoker som står i fokus. *Assassins Creed I* och dess expansioner utspelar sig i Palestina under det tredje korstågets tid, *Assassins Creed II* (2009) i renässansens Italien, *Assassin's Creed: Brotherhood* (2010) i Rom under 1500-talet, *Assassin's Creed: Revelation* (2011) i 1500-talets Konstantinopel, *Assassin's Creed III* (2012) under perioden kring amerikanska revolutionen och *Assassin's Creed IV: Black Flag* (2013) i Karibien under det tidiga 1700-talet.¹¹⁰

Battlefield

Battlefield-serien är en serie av så kallade *first person shooter*-spel bestående av 11 spel och 12 expansioner utgivna av Electronic Arts. Det är dock bara ett fåtal av dessa spel som är relevanta för denna uppsats, nämligen första spelet *Battlefield 1942* från 2002 och *Battlefield Vietnam* från 2004. Det förra utspelar sig under andra världskriget och det senare under Vietnamkriget. Spelen, som främst spelas i multiplayerläge, äger rum under olika viktiga slag under respektive krig. Multiplayerläget kännetecknas av ett starkt fokus på samarbete mellan spelare i samma lag. Det finns även möjlighet att spela single player.¹¹¹

Call of Duty

Call of Duty är en serie *first person shooter*- och *third person shooter*-spel som, sedan det första spelet *Call of Duty* utkom 2003, har fått en mängd uppföljare som alla utgivits av Activision. *Call of Duty I, II* (2005) och *III* (2006) samt *Call of Duty: World at War* (2008) utspelas alla under andra världskriget. Spelaren spelar som en infanterisoldat i någon av de allierades arméer och ska utföra ett antal uppdrag på varje bana för att kunna komma vidare i spelet. Spelen går också att spela i multiplayer-läge. *Call of Duty: Modern Warfare 2. Black Ops* (2010) utspelar sig under Vietnamkriget. Andra spel i serien äger rum i en närbelägen framtid eller nutid och bortses därför från i denna undersökning.¹¹²

Civilization

Civilization-serien, ursprungligen skapad av Sid Meier, består av turordningsbaserade strategispel, och utgivna av flera olika bolag. Spelaren axlar rollen som en känd ledare för en nation och ska bygga upp ett imperium från forntiden ända till en bit in i framtiden. Genom att grunda och utveckla städer, eller erövra andras kan riket expandera. En annan viktig aspekt av spelet är vetenskapliga framsteg. Genom att forska fram nya upptäckter möjliggörs träning av nya soldattyper eller byggandet av nya byggnader i städerna. Diplomati och handel med andra civilisationer spelar också en stor roll. Spelaren kan välja mellan ett antal olika historiska civilisationer beroende på vilket spel i serien det rör sig om. Spelet kan vinnas på flera vis, exempelvis genom utplåning av alla andra civilisationer eller genom att spelaren lyckas bli först med att skicka iväg en expedition till yttre rymden. Det första spelet utkom 1991 och har sedan dess fått flera uppföljare.¹¹³ Det som främst nämns av våra respondenter är *Civilization V* (2010) där spelaren kan välja mellan 18 olika nationer (eller 48 om alla expansioner är installerade).¹¹⁴

Crusader Kings

Crusader Kings (2004) och uppföljaren *Crusader Kings II* (2012) är två realtidsstrategispel som båda utspelar sig under perioden 1066–1453. De är utvecklade av Paradox Interactive och, även om de är realtidsbaserade har de inte samma tempo som en del andra spel i genren och kan pausas för att handlingar ska kunna göras i lugn och ro. Till skillnad från många andra strategispel ligger fokus inte bara på att styra ett rike och besegra sina fiender, utan även på det dynastiska. Spelaren spelar

¹¹⁰ http://en.wikipedia.org/wiki/Assassin's_Creed, 2014-01-3, kl 14:21.

¹¹¹ http://en.wikipedia.org/wiki/Battlefield_series, 2014-01-03, kl 15:09.

¹¹² http://en.wikipedia.org/wiki/Call_of_duty, 2014-01-03, kl 15:24.

¹¹³ [http://en.wikipedia.org/wiki/Civilization_\(series\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Civilization_(series)), 2014-01-04, kl 12:07.

¹¹⁴ http://en.wikipedia.org/wiki/Civilization_V, 2014-01-04, kl 12:19.

som överhuvudet för en mäktig familj snarare än ett specifikt folk eller rike, men medan Julius Caesar i *Civilization* kan leda romarna under tusentals års, dör släktens överhuvud och ersätts av sin arvvinge. För att säkerställa allianser och en värdig arvtagare måste spelaren därför engagera sig i giftermål, inte bara för att knyta till sig andra mäktiga familjer, utan även för att barn ärver egenskaper från sina föräldrar. Spelet går ut på att genom krigföring och diplomati uppnå en så hög prestige som möjligt och slutar om släktens överhuvud dör utan en arvtagare. Spelet kan ses som en simulering av livet för tusentals människor i det medeltida samhällets övre skikt, varav flera är bemärkta historiska personer som exempelvis Vilhelm Erövraren. Hur historien utvecklar sig är dock i viss mån upp till spelaren och dennes agerande. Spelet går också att spela i multiplayer.¹¹⁵

Europa Universalis

Europa Universalis-serien är liksom *Crusader Kings* utgivet av Paradox Interactive och påminner i många avseenden om det, även om det inte i samma utsträckning fokuserar på de dynastiska aspekterna. I serien finns spelen *Europa Universalis* (2000), *Europa Universalis II* (2001), *Europa Universalis III* (2007) och *Europa Universalis IV* (2013) samt *Europa Universalis: Rome* (2008). I samtliga spel, förutom det sistnämnda, styr spelaren ett europeiskt rike från och med slutet av medeltiden till och med industrialismens början. Liksom *Crusader Kings* är det rent tekniskt ett realtidsstrategispel men möjligheten att pausa för att utdela order gör att det i viss mån påminner om ett turordningsbaserat spel.¹¹⁶ I *Europa Universalis IV*, som är det av spelen som i första hand nämns av våra respondenter, kan spelaren välja att styra både europeiska stormakter som Spanien eller mindre mäktiga nationer som Bayern. Det går också att leda olika folk i Amerika och Asien. Spelet går även att spela i multiplayer.¹¹⁷

Total War

Spelserien *Total War* består av åtta spel, samtliga utvecklade av The Creative Assembly men utgivna av flera olika företag. Det första spelet *Shogun: Total War* utkom 2000. Det följdes sedan av *Medieval: Total War* (2002), *Rome: Total War* (2004), *Medieval II: Total War* (2006), *Empire: Total War* (2009), *Napoleon: Total War* (2010), *Total War: Shogun 2* (2011) och *Total War: Rome II* (2013). Spelen innehåller en blandning av turordningsbaserade och realtidstaktiska element. Spelaren styr ett rike eller en fraktion och ska i den turordningsbaserade delen av spelet bygga upp sina städer och sköta diplomatiska affärer. Striderna utspelar sig dock i realtid på en mer detaljerad nivå. Spelen utspelar sig i olika delar av världen och under olika epoker. *Rome: Total War* och *Total War: Rome II* utspelas sig båda under romarrikets dagar. *Empire: Total War* inleds år 1700 och håller på i 100 år. Spelaren kan välja att spela som någon av de europeiska stormakterna – exempelvis Spanien och Sverige – eller som det indiska Marathariket. Mindre länder som Danmark förekommer också i spelet men går inte att väljas av spelaren. Övriga spel i serien nämns visserligen av några respondenter men är av mindre vikt för vår undersökning.¹¹⁸

¹¹⁵ [http://en.wikipedia.org/wiki/Crusader_Kings_\(video_game\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Crusader_Kings_(video_game)), 2014-01-04, kl 12:53 & http://en.wikipedia.org/wiki/Crusader_Kings_II, 2014-01-04, kl 12:54.

¹¹⁶ http://en.wikipedia.org/wiki/Europa_Universalis, 2013-01-04, kl 15:11, http://en.wikipedia.org/wiki/Europa_Universalis_II, 2013-01-04, kl 15:11, http://en.wikipedia.org/wiki/Europa_Universalis_III, 2013-01-04, kl 15:12 & http://en.wikipedia.org/wiki/Europa_Universalis_IV, 2013-01-04, kl 15:12.

¹¹⁷ http://en.wikipedia.org/wiki/Europa_Universalis, 2013-01-04, kl 15:11, http://en.wikipedia.org/wiki/Europa_Universalis_II, 2013-01-04, kl 15:11, http://en.wikipedia.org/wiki/Europa_Universalis_III, 2013-01-04, kl 15:12 & http://en.wikipedia.org/wiki/Europa_Universalis_IV, 2013-01-04, kl 15:12.

¹¹⁸ [http://en.wikipedia.org/wiki/Total_War_\(series\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Total_War_(series)), 2014-01-04, kl 16:20 & http://en.wikipedia.org/wiki/Empire:_Total_War, 2014-01-04, kl 16:30.