



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Spela böcker

**En fallstudie av datorspels pedagogiska
möjligheter i litteratur- och
historieundervisningen**

Linus Lekander

LAU395

Handledare: Ingrid Lindell

Examinator: Anna Nordenstam

Rapportnummer: VT14-1150-02



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Spela böcker: En fallstudie av datorspels pedagogiska möjligheter i litteratur- och historieundervisningen

Författare: Linus Lekander

Termin och år: Vårterminen 2014

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Ingrid Lindell

Examinator: Anna Nordenstam

Rapportnummer: VT14-1150-02

Nyckelord: datorspel, historiebruk, kanon, historiedidaktik, litteraturredidaktik

Sammanfattning:

I denna uppsats undersöker jag läropotentialen i användningen av datorspel i undervisningen. Analysen baseras på en fallstudie där jag under en VFU-period har utforskat didaktiska möjligheter med speladaptioner av klassisk litteratur samt historiebruk i spel. Den huvudsakliga frågeställningen jag har utgått från har därmed varit hur spelmediet kan användas för att uppnå specifika kursmål i Svenska och Historia. Det teoretiska ramverket utgörs i stort av problematiseringar av kanonbegreppet samt vilka kompetenser som premieras i undervisningen. Studien är av empirisk, kvalitativ karaktär, där jag istället för ett statistiskt resultat har valt ut ett antal för frågeställningen relevanta perspektiv på spelcentrerad undervisning som uppkommit under fallstudien, för att belysa och diskutera dessa i min analys. Underlaget utgörs av deltagande observationer i tre klasser, samt en skriftlig analysuppgift från en av dessa elevgrupper. Resultatet som framkommer därav visar att introduktionen av en speluppgift i alla avseenden behöver präglas av tydlighet. Spelen tenderar att mötas av viss skepsis, framförallt bland studiemotiverade elever, om relevansen i ett skolsammanhang. Viktigt är därför att uppgifterna relateras till specifika kursmål och att arbetet inte stannar vid spelandet, utan också blir föremål för kritisk granskning i exempelvis komparativa arbetsformer. Om så sker kan spelen ha möjlighet att fördjupa elevernas förståelse om litterära klassikers roll i det kulturella medvetandet samt om historiebruk i media och källkritikens överförbarhet mellan skiftande medieformer. Studien visar också att spelen kan verka engagerande på framförallt mindre studiemotiverade elever, men också att elever med sviktande litterär kompetens kan få utveckla/dra nytta av sin specifikt elekträra eller generellt narrativa kompetens vid arbete med multimediala verk. En viktig slutsats är därför att lärare i högre utsträckning bör utgå från elevernas erfarenheter, däribland deras kompetenser inom spel och andra medier, för att bättre tillgodose olika förutsättningar för lärande.

Uppsatsens innehåll

1. Inledande del	s. 4
1.1. Inledning	s. 4
1.2. Syfte och frågeställningar	s. 5
2. Bakgrundsdel	s. 5
2.1. Disposition	s. 5
2.2. Metod	s. 6
2.2.1. Urvalsprinciper	s. 7
2.3. Teoretiskt ramverk	s. 8
2.3.1. Kanonbegreppet	s. 8
2.3.2. Spelens beståndsdelar	s. 10
2.3.3. Spelens ergodiska dimension	s. 12
2.3.4. Spelens färdighetsträning	s. 13
2.4. Tidigare forskning	s. 15
2.4.1. Studierna	s. 14
2.4.2. Lärarens modererande roll	s. 16
2.4.3. Förgivetta ganden	s. 18
2.4.4. Teknik och logistik	s. 19
2.4.5. Övriga iakttagelser	s. 20
2.5. Skolans styrdokument	s. 21
3. Resultatdel	s. 22
3.1. Från Orpheus och Eurydike till <i>Don't Look Back</i>	s. 22
3.1.1. ”Vad är meningen med det här?”	s. 22
3.1.2. Gamla betydelser och nya	s. 24
3.1.3. Spelets regler och narrativ	s. 25
3.1.4. Den ovana läsaren	s. 25
3.1.5. Antika revolverar	s. 26
3.2. Historiebruk i <i>The Cat and the Coup</i>	s. 27
3.2.1. Nytt och nöje	s. 27
3.2.2. Spel som historisk källa	s. 30
3.2.3. Elekträr kompetens som tillgång och hinder	s. 31
3.3. Slutsatser	s. 33
3.3.1. Spelens motiverande potential	s. 33
3.3.2. Skiftande narrativa kompetenser	s. 34
3.3.3. Måluppfyllelse	s. 36
3.3.4. Utblick	s. 37
Referensförteckning	s. 39
Bilagor	s. 41

1. Inledande del

1.1. Inledning

När min lärarutbildning nu går mot sitt slut har det blivit dags att lämna mitt bidrag till forskningen på det pedagogiska fältet. Jag har länge tänkt att det bör vara något som engagerar mig, som jag har erfarenhet av och som kan tillföra något av värde till lärarprofessionens gemensamma kunskapsbas. Valet har fallit på spelmediet.

Det känns säkert att påstå att införandet av 1:1-lösningar, en dator per elev, i svenska skolor har fört med sig vissa problem. Det kanske mest påtagliga (åtminstone det mest synliga) av dem alla är avledningsproblematiken, det vill säga att eleverna använder sina tilldelade datorer och surfplattor till annat än det som undervisningen primärt syftar till. Några av de vanligaste företeelserna i det här sammanhanget idag är sociala medier, filmklipp och spel. Vi ska däremot inte sticka under stol med att det också handlar om att teknisk utrustning många gånger sker utan några uttalade pedagogiska strategier för hur den nya tekniken ska främja lärandet. I det avseendet behöver vi lärare bli mer kunniga och kreativa när det kommer till att nyttja den här tekniken i undervisningen, speciellt då den bara blir en allt viktigare del av samhället vi lever i och ska förbereda eleverna för.

Under min tid på utbildningen är det framförallt ett perspektiv på lärande som jag har burit med mig redan från starten, nämligen fördelarna med att starta i elevernas förkunskaper, erfarenheter och intressen. Inte bara för att bäst kunna utforma undervisningen efter deras behov, utan också för att få den att kännas meningsfull och genuint intressant för dem. I den aktuella läroplanen för gymnasieskolan betonas detta i följande utdrag:

Det väsentliga är att skolan skapar de bästa samlade förutsättningarna för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling. I det sammanhanget ska skolan ta till vara de kunskaper och erfarenheter som finns i det omgivande samhället och som eleverna har från bl.a. arbetslivet.¹

Min inställning till spel, liksom till andra elevintressen, är därför att vi lärare bör söka efter metoder för att bättre ta till vara elevernas erfarenheter inom olika områden i vår undervisning. Givetvis kan det inte komma an på varje enskild lärare att göra sig förtrogen med samtliga strömningar och trender som eleverna lever i och intresserar sig för, men det är där som vår kollektiva kunskap inom professionen kommer in i bilden. Genom att bedriva och ta del av pedagogisk forskning kan vi också bli bättre på att möta elever med olika bakgrund och erfarenheter.

Som konstaterat är detta inte mitt första möte med spel som kulturyttring. Utöver att vara en van spelare själv har jag också behandlat ämnet i ett tidigare akademiskt arbete, nämligen min kandidatuppsats i Svenska med inriktning Litteraturvetenskap. Vad jag då valde att studera var hur ett klassiskt verk (i strikt mening två) adapterats från bok- till spelformat: från *Alice's Adventures in Wonderland* och *Through the Looking-Glass* till *American McGee's Alice* och *Alice: Madness Returns*. Även då diskuterade jag möjligheter med att som pedagog använda sig av spel i undervisningen, men då främst i en spekulativ bemärkelse, det vill säga med enbart min analys av verken som grund. Den här uppsatsen blir därför i viss mån en förlängning av det arbete jag påbörjade under förra terminen, då jag nu undersöker mediets potential mot bakgrund av en empirisk förankring. I korthet är det detta som utgör uppsatsens själva kärna: en utforskning av de pedagogiska möjligheterna med att inte bara läsa en skönlitterär klassiker eller historiebok, utan också att spela den.

¹ Skolverket, *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011* (häftefter Lgy 11), hämtad från http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2705 den 2014-05-18, s. 8

1.2. Syfte och frågeställningar

Syftet med detta examensarbete är alltså att utvärdera hur ett underhållningsmedel och ofta distraktionsmoment som spel istället kan användas som en tillgång i undervisningen. För att undersöka detta bedriver jag fallstudier i tre klasser där användningen av två olika spel prövas och utvärderas. Av detta kommer jag att dra slutsatser som förhoppningsvis kan vara värdefulla för fortsatta studier av och arbete med andra, liknande uttrycksformer. Den huvudsakliga frågeställningen jag söker svar på i uppsatsen är följande:

- Hur kan spelmediet användas för att uppnå specifika kursmål i Svenska och Historia?

För att besvara denna tillkommer också ett antal underordnade frågeställningar:

- Vilka förtjänster och hinder för att uppnå målen vittnar mina fallstudier av detta om?
- Vad kan studierna i fråga lära oss om elevers möten med mediet som sådant?
- Hur överensstämmer detta med vad tidigare forskning och teoribildning visat?

För att ha möjlighet att besvara den sistnämnda frågan ska jag först teckna upp en bakgrund att utgå från här nedan. Allra först följer hursomhelst en redogörelse för uppsatsens upplägg i sin helhet.

2. Bakgrundsdel

2.1. Disposition

Uppsatsen är indelad i fem huvudsakliga delar: inledningen ovan, bakgrundsdel här nedan, en resultatdel, en referensförteckning och slutligen bilagor i form av de uppgifter som tilldelats eleverna.

I inledningen återfinns min motivering av ämnesval, uppsatsens syfte och specificerade frågeställningar.

Bakgrundsdel utgör det ramverk mot vilket min egen studie kan förstås och som den sedermera kommer att inordnas i. Denna del är i sin tur uppdelad i en metod- och teoridel, en forskningsöversikt samt en inblick i hur spelen passar in i skolans styrdokument. En närmare beskrivning av varje avsnitts innehåll (med särskilt avseende på teori och tidigare forskning) kommer att inleda respektive avsnitts huvudrubrik.

Resultatdelen kommer att utgöras av tre överordnade rubriker: en för vart och ett av de två spelen samt en sammanfattande diskussion av mina slutsatser. Jag väljer här att analysera mitt empiriska underlag i samband med att jag presenterar det, eftersom det dels är en metod jag är förtrogen med sedan tidigare litteraturstudier och dels något som i mitt tycke främjar uppsatsens läsbarhet. Återkopplingar kommer under denna del genomgående att göras till inlednings- och bakgrundsdel, för att låta såväl mitt syfte och mina frågeställningar som tidigare forskning närvara i min egen studie. Den diskussionen jag för mellan mitt och andra forskares material sammanfattas sedan i mina slutsatser, där jag också pekar ut förslag till vidare forskning i ämnet.

Avslutningsvis följer en redogörelse för de källor jag har använt mig av samt bilagor som visar hur uppgifterna har formulerats för eleverna.

2.2. Metod

Uppsatsen kommer att vara utformad som en utvärdering av de fallstudier jag har bedrivit, vilka främst har haft formen av seminarieobservationer och analyser av insamlade skrivuppgifter. Även om undersökningen därmed är empiriskt förankrad kommer jag inte att ta fasta på några kvantitativa uppgifter, utan istället göra en kvalitativ analys av de perspektiv på spelen, negativa som positiva, som framkommer under studien i fråga. Detta får förstås till följd att undersökningens generaliserbarhet minskar, men också att jag lägger större vikt vid elevernas aktivitet på seminarierna, deras spontana åsikter om uppgiftsutformningen och vad som kan utläsas av deras texter, framför mätbar data baserad på förhandsdefinierade enkätfrågor. Jag har därmed föredragit att eftersträva en mer koncentrerad och djupare förståelse framför en heltäckande och mer ytlig sådan. Möjligheten att generalisera uppsatsens resultat består således främst i att relatera detta till studier av liknande lektionsupplägg centrerade kring spel som medium, men potentiellt även till arbete med multimodala texter överlag där elevernas narrativa kompetens blir mer relevant än dess faktiska förpackning. Mer om detta under Spelens färdighetsträning nedan.

De lektioner jag har genomfört i den här studiens syfte har utformats kring två olika spel (mer om de specifika titlarna under Urvalsprinciper nedan), ett i vardera av mina båda undervisningsämnen. Eleverna som uppgifterna har testats på har till stor del varit studerande vid teoretiskt inriktade gymnasieprogram, men har också innefattat en blandad elevgrupp med Filosofi som individuellt val. Det sistnämnda kan förklaras med att denna uppgift genomfördes tillsammans med en annan lärarstudent. Under historieuppgiften var istället min lokala lärarutbildare (LLU) närvarande, vilket i båda fallen innebär att insamlingen av mitt underlag omväxlande har skett i egenskap av såväl aktör som observatör.

Uppgiften i Svenska genomfördes i två olika klasser (benämnda som klass A och B) under deras filosofilektioner, i samarbete med en lärarstuderande med bland annat Filosofi men också Svenska och Historia som undervisningsämnen. Samarbetet omfattade två lektioner i vardera klass: en då nämnde kurskamrat till mig presenterade hermeneutikens principer och en då detta följdes upp i form av ett litteratureseminarium. Däremellan tilldelades eleverna muntligen uppgiften att läsa myten om Orpheus och Eurydike och att spela *Don't Look Back*, för att under det efterföljande tillfället diskutera sin egen och spelskaparens tolkning av det klassiska verket. Med andra ord existerade det här aldrig några skriftligt formulerade instruktioner, till skillnad från i fallet med arbetet kring *The Cat and the Coup*.

Spelandet och analysen av *The Cat and the Coup* ingick i ett större arbetsområde kallat ”Populärkultur som historisk källa”. Syftet med detta var att utgå från historiebruk i spel som ett första exempel för att sedan låta eleverna välja ut och muntligt presentera var sitt eget exempel på hur historia har använts i en valfri medieform, samt hur detta kan förstås ur ett historiskt perspektiv. Under Bilagor återfinns vardera uppgiftsformulering och förankring i kursmålen. Arbetsområdet i sin helhet sträckte sig över åtta lektioner, inräknat särskilt avsatta arbetspass då eleverna gavs möjlighet att skriva sina analyser av spelet och förbereda sina presentationer av de egenvalda exemplen. Av de tolv elever som klassen där detta genomfördes bestod av var det totalt tio stycken som lämnade in sin skriftliga analys. Övriga två blev av oklar anledning inte färdiga med denna under tiden som min VFU-period pågick och har inte heller lämnat in denna senare, vilket jag därför får klassa som ett bortfall. Klassen var en gymnasietvåa på en teoretisk linje och utgjorde som konstaterat en liten grupp på tolv personer då de var fulltaliga. Denna elevgrupp benämns härefter som klass C.

En mer detaljerad redogörelse för lektionernas genomförande kommer att framgå av resultatavsnittet i samband med att jag presenterar och analyserar mitt empiriska underlag.

2.2.1. Urvalsprinciper

Spelet jag har valt för svenskämnet är *Don't Look Back*: en nytolkning av myten om Orpheus och Eurydike i Ovidius *Metamorfoser*. I spelet i fråga kontrolleras Orpheus på sin resa ner i underjorden för att hämta hem sin avlidna maka Eurydike. Villkoret för att gudarna ska tillåta detta är att han inte får vända sig om och se på henne förrän de har hunnit hela vägen upp till jordytan. I spelet tar detta sig uttryck i att spelaren behöver göra om den aktuella skärmen (en måttenhet för den sekvens som ryms inom ramen för en skärmbild) ifall avataren behöver vändas om för att rätta till ett misstag på banan.

The Cat and the Coup, som jag har valt för historieämnet, hör än så länge till en sällsynt form av spel. Det tar avstamp i en verklig historisk händelse, men till skillnad från i fallet med de otaliga krigsspel som florerar på marknaden skildrar detta ett historiskt scenario istället för ett fältslag. Med utgångspunkt i 1950-talets Iran berättar spelet om landets första folkvalda premiärminister och den kupp som genomfördes för att avsätta honom efter att han beslutat att nationalisera landets oljetillgångar. Spelarens uppgift är att i rollen av en katt lotsa spöket av Mohammed Mossadeq tillbaka genom historien för att därigenom ta del av de händelser som omgärdade honom under slutskedet av hans liv och politiska karriär. Då spelet utger sig för att vara ett dokumentärspel har jag funnit det lämpligt för eleverna att studera detta i ett källkritiskt avseende.

Mina urvalskriterier i valet av dessa spel har i första hand varit deras lämplighet för uppgifternas syfte. I det avseendet finns det dock flera andra spel som hade kunnat ingå i studien. Mitt andra kriterium var således tillgång och omfång. För genomförbarhetens skull behövde spelen i fråga vara gratis, tillgängliga på internet och helst inte ta mer än tjugo minuter att spela igenom. Jag landade då i spelen ovan, men skulle också ha kunnat använda mig av exempelvis *The Great Gatsby* respektive *The Oregon Trail* enligt samma urvalsprinciper.

Anledningen till att valet istället föll på *Don't Look Back* vad gäller den litterära klassikern är att förlagan tar betydligt kortare tid för eleverna att läsa: ungefär sex pocketsidor jämfört med *The Great Gatsby* som är en hel (men förvisso relativt kort) roman. Genomförandet av uppgiften i samarbete med en lärarstuderande i Filosofi hade också en inverkan på beslutet om att använda just det här spelet som studieobjekt. Arbetsområdet vi samarbetade kring var som bekant hermeneutik, vilket eleverna fick möjlighet att praktisera genom deras tolkning av ett litterärt verk samt diskussionen om huruvida denna överensstämmelse med spelutvecklarens nytolkning av detsamma. Denna tolkningsaspekt bedömde jag som ett mer relevant moment i fråga om *Don't Look Back* än i spelversionen av *The Great Gatsby*.

Vad gäller valet av *The Cat and the Coup* bottnar det till dels i att speltypen är en relativt ovanlig sådan. I mitt sökande efter historiskt tematiserade spel som inte enbart utgör krigsskildringar och som därtill är distributionsmässigt lättillgängliga stannade det vid antingen det här spelet eller *The Oregon Trail*. Medan den sistnämnda titeln absolut fyller en funktion som skildring av folkvandringen över den nordamerikanska kontinenten, finns det i *The Cat and the Coup* ett tydligare val av historiskt perspektiv vilket gör det bättre lämpat för att studera just historiebruk och källkritik. Därtill har spelskaparna presenterat en källförteckning till spelet på dess officiella hemsida, vilket kan göra det extra tacksamt för eleverna att granska och jämföra detta med andra källors skildringar.

För ytterligare uppslag om möjliga alternativ hänvisar jag till uppsatsens slutdiskussion.

2.3. Teoretiskt ramverk

För att undersöka spelens pedagogiska potential, mer specifikt potentialen i att använda spel i undervisningen (en distinktion jag ska tydliggöra närmare i forskningsläget), behöver vi först bilda oss en förståelse av såväl själva mediets karaktär som innebörden av dess inträde i klassrummet. I det sistnämnda avseendet diskuteras därför inledningsvis kanonbegreppets betydelse i skolan som institution. Därefter följer två rubriker där jag presenterar den teoretiska förståelsen av spelens beståndsdelar, närmare bestämt de analysverktyg jag använder mig av i resultatdelen. Avslutningsvis redogör jag för de mediespecifika färdigheter som kan underlätta förståelsen av elevers olika inställning till och insikter om spelen.

2.3.1. Kanonbegreppet

Implementeringen av spel i undervisningen innebär samtidigt ett ifrågasättande av traditioner. Till detta hör bland annat diskursen, den tysta kulturella överenskommelsen, om vilka verk som anses viktiga att studera. Eller bara förmedla vidare, beroende på vilken kunskapssyn som förespråkas.

En av dem som intresserar sig för detta är Jan Thavenius, professor i litteraturvetenskap, som i *Den motsägelsefulla bildningen* (1995) diskuterar det svenska skolsystemets förhållande till en så kallad kanon: en uppsättning tongivande verk och författare som underförstått inte kan förbises i undervisningen av våra elever. Som titeln anger behandlar han även det med kanon tätt förknippade begreppet 'bildning' och vad detta egentligen har för innebörd. "Bildning", skriver han i bokens avslutande del, "är en överenskommelse om att något är viktigt och bör kallas en bildningsuppgift. Bildningen måste alltså hela tiden återskapas och omprövas".² Denna återskapande och omprövande aspekt har däremot varit långt ifrån självklar under historiens lopp, vilket Thavenius också ger en översikt över.

Litteraturkanons traditionellt fostrande syfte har i Sverige anor från kyrkans husförhör, något som Thavenius följaktligen benämner som "katekisation".³ Under 1800-talets andra hälft tog sig denna katekesliknande fostran uttryck i att föreställningar om den goda smaken och moralen överfördes till eleverna i litteraturundervisningen.⁴ I takt med att läskunnigheten ökade hos landets befolkning växte nämligen föreställningen om 'rätt' och 'fel' sorts litteratur fram.

Samtidigt som det uppstod en marknad för litteraturläsare, skapades också ett pedagogiskt problem. Litteraturläsningen kunde inte överlåtas åt fritiden, utan skolan måste skapa ett alternativ och en motvikt. Den privata läsningen stannade alltför ofta vid det blott innehållsliga och icke bildande, ansåg man. Den ytliga nöjesläsningen fördömdes i starka ordalag; den var deformerande, nervös, ett sjukligt tidsfördriv som födde en omätlig aptit på att hela tiden sluka ny föda.⁵

Likheterna med spelmediets ställning i dagens samhälle är i mitt tycke slående.

Thavenius beräknar att denna skarpa distinktion mellan skön- och populärkultur var bestående fram till ungefär 1960-talet. Även om alltså urvalet av kanoniserade verk stod sig relativt stabilt och ohotat under 1900-talets första hälft, menar han att sättet som människor läste och använde litteraturen på, liksom de sammanhang som den placerades i, så småningom kom att förändras.⁶ Thavenius uppfattning är att det finns ett fortsatt behov av detta även framöver:

Varken klassikertexterna eller läsningen av dem befinner sig i något oföränderligt tillstånd. Tolkningarna och värderingarna är frukten av en växelverkan mellan texterna och läsningen av dem i nuet och texternas transhistoriska egenskaper ligger i förmågan att ge upphov till nya

2 Thavenius, Jan, *Den motsägelsefulla bildningen*, B. Östlings bokförl. Symposion, Stockholm, 1995, s. 266

3 Thavenius, s. 97

4 Thavenius, s. 120

5 Thavenius, s. 103

6 Thavenius, s. 106 f

betydelser. Eftersom de kanoniska verken inte är bärare av en gång för alla givna innebörder eller värden, finns det ingen anledning att utesluta att också andra verk kan ge upphov till nya och angelägna betydelser.⁷

Vi kommer här in på ytterligare en aspekt av kanonbegreppet som är värd att reflektera över i sammanhanget. Thavenius talar nämligen också om det ibland påstådda demokrativärdet i en gemensam kanon, att alla förhåller sig till och erhåller en bildning om samma texter. En sådan ideologi, menar han, tenderar däremot att ha en rakt motsatt effekt, det vill säga att den snarare blir uteslutande till sin karaktär.⁸ ”Genom exempelvis alltför stränga postulat om det gemensamma utestänger bildningen viktiga skillnader inom kulturen”, påpekar han.⁹

En kanon är en social och kulturell norm, en form av standardisering. Dess uppgift är att skapa konsensus och homogenitet eller föreställningar om något gemensamt och delat – till exempel *vår* svenska litteratur. Kanonbildningen är med andra ord ett sätt att hantera dissensus och heterogenitet.¹⁰

För att undgå detta behöver undervisningen således vara beredd på att även inkludera elevernas omgärdande kultur. ”Den är avgörande för hur de som aktiva konsument och mottagare använder medierna för egna behov och skapar mening på egna villkor”.¹¹ Detta görs enligt Thavenius inte i tillräcklig utsträckning under tiden då *Den motsägelsefulla bildningen* skrivs. När moderna medier närvarar i pedagogiska sammanhang menar Thavenius att det som tenderar att fokuseras är deras ”potentiella hot mot den 'egentliga' kulturen”. Den mediekompetens som eventuellt övas upp inom skolans väggar är främst ”en förmåga att skydda sig mot något som samhället tydligen inte kan göra så mycket åt på något annat sätt”.¹² Vad han identifierar är med andra ord en tendens att snarare befästa klyftan mellan högt och lågt, det normativa och det avvikande, istället för att framhålla det inneboende värdet i somligt av det sistnämnda. En verkligt bildande skola behöver istället innefatta både och. ”Eleverna behöver ny kunskap och andras erfarenheter men också frihet att använda sina egna kunskaper och erfarenheter och bilda sig ett eget omdöme”.¹³ Thavenius menar kort sagt att ”ingenting hindrar att kanon omfattar både traditionen och oenigheten om traditionen”.¹⁴

Christina Olin-Scheller, filosofie doktor i litteraturvetenskap och docent i pedagogiskt arbete, skiljer i *Såpor istället för Strindberg?* (2008) mellan begreppen *cultural literacy* och *critical literacy* och menar att framförallt undervisning med betoning på *cultural literacy* har kommit att bli befäst inom svenskämnet.¹⁵ I denna undervisningsform antas det finnas ett på förhand givet bildningsinnehåll som helt enkelt ska hinnas med under kursens gång. ”Här handlar det om undervisning *om* litteratur, snarare än *i* och *genom*. I denna undervisning förhåller man sig reproducerande, alltså okritiskt kopierande, till det som brukar benämnas kanon”.¹⁶ *Critical literacy* innebär istället ett kritiskt förhållningssätt till denna kulturella bildning. Som framgår av Olin-Schellers resonemang är förmågan att förhålla sig kritisk till kulturarvet och de uttrycksformer vi möter detsamma i svårförenlig med förmedlingen av en beständig och oproblematiserad kanon. Kort sagt speglar det i grunden två olika förväntningar på eleverna som rimmar ganska dåligt med varandra.

När Olin-Scheller intervjuar elever om deras dator- och läsvanor framkommer det att de ofta

7 Thavenius, s. 127 f

8 Thavenius, s. 128 f

9 Thavenius, s. 265

10 Thavenius, s. 130

11 Thavenius, s. 223

12 Thavenius, s. 175

13 Thavenius, s. 20

14 Thavenius, s. 270

15 Olin-Scheller, Christina, *Såpor istället för Strindberg?: Litteraturundervisning i ett nytt medielandskap*, 1. uppl., Natur och kultur, Stockholm, 2008, s. 29

16 Olin-Scheller, s. 28

upplever sig behöva försvara och motivera sina val av kulturform inför vuxenvärlden – ett konkret exempel på det dilemma som beskrivits ovan. Eleverna ska enligt gällande styrdokument fostras i en kritisk anda, men förväntas också acceptera att somliga traditioner ska stå oemotsagda, ja, ohotade av alla moderna influenser. ”I grunden för mediepaniken ligger ett antagande om texters olika värde. Den process som mediepaniken sätter igång är därför också en maktkamp mellan vad som betraktas som bra eller dåligt på det kulturella fältet”.¹⁷

En ansats till att fokusera mer på utvecklingen av elevernas critical literacy skulle istället lämna plats åt dessa nya textvärldar i den institutionaliserade litteraturundervisningen. Genom att tillsammans med eleverna förhålla sig problematiserande till rådande kanonbildning kan lärare få erfara ”ett utbyte mellan undervisningens textvärld och elevernas texterfarenheter”.¹⁸ På så sätt kan vi också få syn på vilka förutsättningar och vilken förförståelse som eleverna går in i undervisningssituationen med. Olin-Scheller identifierar till exempel att ”läsaren som hjälte” tycks utgöra den primära läsarten i de manliga elevernas textvärldar och ”läsaren som tänkare” i de kvinnligas. Den förstnämnda har redan på förhand sämre villkor i undervisningen, då skoltexter i större utsträckning tillmötesgår och premierar den tankeorienterade repertoaren.¹⁹ Dyliga iakttagelser är en viktig förutsättning för en ökad förståelse i båda riktningar. ”När lärares medvetenhet om elevers medierepertoarer ökar, blir förutsättningarna för att undervisningen ska kunna närma sig ungdomars textvärldar och repertoarer större”.²⁰

Kontentan av det som Olin-Scheller vill framhålla är således att den öppet problematiserande litteraturundervisningen som också innefattar studier av elevernas faktiska texterfarenheter (där ordet 'text' förstås i en bred bemärkelse) både kan göra undervisningen mer relevant och kanske rentav mer lärorik för eleverna. En slutsats som sammanfattas bäst av Olin-Scheller som följande:

Om man, liksom jag, uppfattar att vi lever i en sammansatt multimodal språkkultur där texter, bilder och ljud i samverkan används för att representera verkligheten, måste vi erbjuda alla elever redskap för att navigera på denna arena. Svenskämnet ska bidra till att unga människor kan bli deltagare i och medskapare av en komplex språklig symbolvärld. Det är i arbetet med olika texter, däribland litteratur, som barn och ungdomar kan utveckla sin förmåga till reflektion och sin kritiska kompetens.²¹

Enligt Olin-Scheller kan de färdigheter som nämns i den avslutande meningen, och som alltså innefattas av begreppet critical literacy, i viss mån uppövas genom läsningen av traditionell, kanoniserad litteratur, men det förutsätter i så fall att verken ”vid lästillfället rymmer betydelsefulla och intressanta värden för läsarna och deras samtid”.²² I det avseendet kommer vi inte ifrån att de omgärdande, moderna kulturyttringarna trots allt ligger eleverna närmare än, säg, *Odysséen* eller *Den gudomliga komedin* i sina ursprungliga former.

Jag kommer få anledning att återkomma till Olin-Scheller både i diskussionen om spelens färdighetsträning och under avsnittet om tidigare forskning nedan.

2.3.2. Spelens beståndsdelar

För en teoretisk förståelse av spel som kulturell uttrycksform presenteras här också några centrala begrepp som har använts av forskare vid beskrivningen av dem. Min ambition är att hålla avsnittet så avgränsat till uppsatsens ämnesområde så långt det är möjligt, vilket innebär att jag inte har möjlighet att vara alldeles heltäckande i min översikt av detta. För en mer ingående diskussion om

17 Olin-Scheller, s. 94

18 Olin-Scheller, s. 153

19 Olin-Scheller, s. 129

20 Olin-Scheller, s. 128

21 Olin-Scheller, s. 148 f

22 Olin-Scheller, s. 149

såväl detta som spelmediets narrativa potential se till exempel min tidigare uppsats i ämnet.²³

I sin *Hyperworks: On Digital Literature and Computer Games* (2004) beskriver Anna Gunder, filosofie doktor i litteraturvetenskap, det på spelskärmen urskiljbara som *content space*, innehållsfält.²⁴ Det är här som spelets händelser äger rum, tillika det som spelaren behöver fästa sin uppmärksamhet vid. En vidare distinktion av detta kan enligt Gunder göras i *information space*, informationsfält, och *action space*, händelsefält.²⁵ Som namnet antyder är informationsfältets huvudsakliga syfte att presentera information, varmed spelaren inte är menad (eller ens tillåten) att interagera med det på något annat sätt än att tillskansa sig informationen i fråga. Mellansekvenser i form av videoklipp är ett vanligt exempel på detta. I händelsefältet är det tvärtom spelarens interaktion med spelet, den ergodiska aktiviteten (som jag ska beskriva närmare nedan), som står i centrum för upplevelsen. Avgränsningen mellan dessa båda fält är hursomhelst inte alltid fullt så definitiv som det möjligen kan låta. Delar av informationsfältet kan till exempel lika gärna presenteras inom ramen för händelsefältet och i det motsatta fallet kan informationsfältet ibland vara mer eller mindre interaktivt till sin karaktär. Vad som har varit centralt i min användning av de båda begreppen är vilken insats som primärt förväntas av spelaren inom det aktuella fältet.

Mark J.P. Wolf, amerikansk professor i kommunikation, benämner i *The Medium of the Video Game* (2001) istället skådeplatsen för spelets händelser som dess diegetiska värld.²⁶ Denna diegetiska värld, jämförbar med tidigare nämnda innehållsfält, är enligt Wolf befolkad av ett antal olika karaktärstyper. Den huvudsakliga distinktionen som enligt honom behöver göras är den mellan spelbara karaktärer (*PC* eller *Player-Character*, av mig benämnd som *avatar*) och datorkontrollerade karaktärer (*CC* eller *Computer-Controlled*, av mig benämnd som *NPC* (*Non-Playable Character*)). De datorkontrollerade kan i sin tur delas upp i *helpers*, *hinderers*, *beneficiaries*, *neutral characters* samt *narrators*, det vill säga hjälpare, hindrare, förmånsökare, neutrala karaktärer och berättare.²⁷ Den sistnämnda sorten har av Gunder istället benämnts som *task providers*, uppdragsgivare.²⁸ Avataren är huvudsakligen kontrollerbar i det ovan nämnda händelsefältet, medan den i innehållsfältet kan anta formen av en NPC som spelaren då endast kan betrakta.

Sammankopplingen av de olika skärmarna eller områdena i spelet sker genom så kallade *länkar*. Gunder skiljer mellan *mandatory links* (obligatoriska) och *optional links* (valbara), av vilka de obligatoriska är de som varje spelare måste passera igenom för att komma vidare i spelet och de valbara de som låter spelaren avvika från den obligatoriska vägen.²⁹ För att passera genom länkar krävs det ibland av spelaren att denne lossar på ett *ankare* i anslutning till länken.³⁰ Enkelt beskrivet kan en dörr till ett annat rum vara skyddad av en tillhörande låsmekanism. Om spelaren kan lista ut hur låset, ankaret, forceras kommer dörren, länken, att öppnas. Gunder benämner denna form av problemlösning som *ludisk*. Mer om det under nästföljande rubrik.

Strukturen av obligatoriska länkar beskrivs av den brittiske medieprofessorn James Newman i *Playing with Videogames* (2008) som ett *imperativt narrativ*.³¹ Detta är den väg som upphovspersonen eller -personerna har stakat ut genom spelet och som spelaren kan förhålla sig mer

23 Lekander, Linus, *Läsa spel: En analys av Alice-böckernas adaptation till spelformatet*, kandidatuppsats i Svenska/Litteraturvetenskap inom lärarprogrammet, Göteborgs Universitet, hämtad från <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/35055> den 2014-05-16

24 Gunder, Anna, *Hyperworks: On Digital Literature and Computer Games*, Avd. för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen i Uppsala, Diss. Uppsala : Univ., 2004, Uppsala, 2004, s. 25

25 Gunder, s. 32 f, Gunder nämner här även *task space* eller uppgiftsfält, något jag inte har ansett vara tillräckligt vanligt förekommande som isolerat fenomen inom mediet för att anamma i min analys.

26 Wolf, Mark J. P. (red.), *The Medium of the Video Game*, University of Texas Press, Austin, 2001, s. 94

27 Wolf, s. 98

28 Gunder, s. 327 f

29 Gunder, s. 360

30 Gunder, s. 358

31 Newman, James, *Playing with videogames*, Routledge, London, 2008, s. 105

eller mindre lydig till. Spelutvecklaren må ha föreslagit en sträcka genom spelet som leder fram till dess slut, men spelaren väljer själv i vilken takt denna ska tillryggaläggas. Olika former av sidouppdrag kan till exempel fördröja speltiden avsevärt. Tids nog måste däremot varje spelare passera genom ett antal obligatoriska länkar för att ha möjlighet att avancera. Dessa länkar benämner Newman som *flaskhalsar*, och betonar samtidigt det för många spelare eftersträvansvärda i att finna på metoder för att kringgå dessa, så kallad *sequence breaking*. Detta sker till exempel genom att utnyttja buggar i spelets arkitektur.³² Detta diskuteras även av Barry Atkins, filosofie doktor och narrativitetsteoretiker från Wales med spelnarrativ som specialområde, boken *More Than a Game*. Han gör här istället en åtskillnad mellan en *ideal reader* och *subversive reader*.³³ Atkins subversive läsare kan förstås som en spelare som inte lyder spelets imperativa narrativ utan istället ägnar sig åt diverse andra företeelser.³⁴ Atkins skriver att spelets miljö (mer specifikt den i *Tomb Raider*-serien) "[...] may be limited and circumscribed, but once within its fictional frame the player can act in ways the programmers and designers could not have foreseen".³⁵ Idealläsaren kan jämföras med det som den tyske litteraturteoretikern Wolfgang Iser benämner som litteraturens *implicite läsare* i sin *The Act of Reading* (1978), det vill säga den läsare som finns inskriven i och således är möjlig att utläsa av verket.³⁶ Jag ska här inte gå närmare in på Iser än så, utan hänvisar i det avseendet istället till mitt tidigare nämnda arbete där jag även diskuterar spelmediets appellstruktur.³⁷ Jag kommer där fram till att Iser's terminologi är ett fruktbart analysverktyg att använda sig av när det gäller "läsningen" av spelen, om än i överförd snarare än bokstavlig bemärkelse. Där Iser's teori rör läsarens mentala aktivitet kan den i spelet beskrivas som en ergodisk sådan. Mer om den sistnämnda aspekten nedan.

2.3.3. Spelens ergodiska dimension

Själva rörelsen som spelaren utför då denne orienterar sig genom spelet kallas av den norska spelforskaren Espen Aarseth för *ergodicitet* i hans *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature* (1997). Hur detta konkret tar sig uttryck kan illustreras med en tilltänkt spelsituation. Två personer har bestämt sig för att uppleva ett spel tillsammans, men har bara tillgång till en handkontroll och kommer därför överens om att turas om. Den person som för stunden sitter bredvid och tittar på kommer då endast att uppleva den audio-visuella aspekten av spelet, medan personen som håller i styrdonet även upplever den ergodiska. Ergodiciteten utgörs alltså kort sagt av det spelmoment eller rentav *spelmomentum* som användaren/läsaren (och endast den personen) erfår under spelandet. Även om den ergodiska dimensionen är utmärkande för spelmediet är den ingalunda begränsad till detta, utan återfinns även i såväl digital som traditionell tryckt litteratur.³⁸ Grundprincipen är att en "nontrivial effort is required to allow the reader to traverse the text",³⁹ det vill säga en praktiskt mer krävande insats från läsaren än att bara vända blad i en bok. Ett vanligt exempel på detta är så kallade hypertexter, det vill säga icke-linjära texter med en länkprincip som gemensam nämnare, såsom *afternoon – a story* av Michael Joyce eller rollspelsböcker där olika vägval leder till en skiftande läsordning. Det här är samma typ av insats från läsaren eller spelaren som i vardagstal brukar benämnas som interaktivitet.

Ett annan användbar aspekt av ergodiciteten är det som Aarseth definierar som verkets *intrigue*,

32 Newman, s. 136

33 Atkins, Barry, *More than a Game: The Computer Game as Fictional Form*, Manchester University Press, 2003, hämtad från <http://www.oapen.org/search?identifier=341358> den 2014-05-16

34 Atkins, s. 50

35 Atkins, s. 52

36 Iser, Wolfgang, *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*, Routledge, London, 1978, s. 68

37 Lekander, s. 18 f

38 Aarseth, Espen, *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature*, Johns Hopkins University Press, Baltimore, Md., 1997, s. 19

39 Aarseth, s. 1

dess *ergodiska logg* (som jag istället benämner den som).⁴⁰ Denna sägs enligt Aarseth vara den fullständiga berättelsen om spelarens framfart, det vill säga inklusive men också utöver spelets narrativ. En jämförelse kan göras med ovan nämnda flaskhalsar, vilket Gunder benämner som the *core ludic sequence* och som står i relation till spelarens *performed ludic sequence*, den faktiska vägen genom spelet med sidospår inkluderat.⁴¹ Det sistnämnda är detsamma som Aarseth avser med den ergodiska loggen.

Som synes använder Gunder sig istället av begreppet *ludiskhet* när hon talar om den rent spelmässiga dimensionen. En bok som har genomgått en adaptation till spel har enligt hennes terminologi blivit *ludolized* eller *ludiserad*, det vill säga att inslagen i boken har alternerats för att fylla en *ludisk* funktion.⁴² Liksom i min förra uppsats i ämnet kommer jag genomgående att använda mig av begreppen ergodicitet och ergodisering istället för ludiskhet och ludisering vid tal om själva spelmomenten, eftersom jag anser att det finns en poäng i att frånga associationerna till lek som ryms i ordet ludisk. Det finns dock ett undantag från mitt bortval av det här begreppet, nämligen i fallet med *ludonarrativ dissonans*. Detta eftersom jag inte vill bryta upp och komplicera denna redan etablerade sammansättning av termer.

Ludonarrativ dissonans är myntat av spelutvecklaren Clint Hocking, som i ett blogginlägg från 2007 diskuterar hur den ludiska aspekten av spelet *Bioshock* tvingar spelaren att genom sina handlingar aktivt motarbeta allt vad dess narrativ samtidigt försöker berätta. Den ludonarrativa dissonansen uppstår med andra ord vid tillfällen då en schism mellan verkets spelmekaniska och narrativa funktioner blir påtaglig.⁴³ Medan somliga forskare hävdar att spel överhuvudtaget inte är ett narrativt medium finner jag det relevant att diskutera mediets narrativa potential i termer av just den ludonarrativa dissonansen och huruvida verket har en *narrativ* eller *ergodisk dominant*, om det primärt fyller en narrativ eller ergodisk funktion, det sistnämnda med utgångspunkt i den finske litteraturvetaren och spelforskaren Markku Eskelinen och hans artikel ”Towards Computer Game Studies” (2001).⁴⁴

2.3.4. Spelens färdighetsträning

Även om termerna som används varierar rikligt står det enligt flertalet forskare klart att vår syn på vad som utgör relevant kunskap inom framförallt litteraturundervisningen behöver omvärderas.

Den finske spelforskaren Raine Koskimaa presenterar i artikeln ”Cybertext Challenge – Teaching Literature in the Digital World” (2007) begreppet *electracy*, eller *elektracitet*, som motsvarande för engelskans literacy som avser en mer traditionell litterär kompetens. Elektracitet syftar istället på läsarens, spelarens eller användarens förmåga att avkoda ett elektroniskt medium. Koskimaa menar att flera av de elever som uppvisar ett sviktande läsintresse (och följaktligen också läsförmåga) mycket väl kan vara desto mer elekträrt bevandrade.⁴⁵ Ett alternativ till detta har diskuterats av James Paul Gee i *What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy* (2005), där den amerikanske litteratur- och spelforskaren menar att *visual literacy* eller *visuell litteracitet* vore en användbar benämning:

40 Aarseth, s. 114

41 Gunder, s. 33

42 Gunder, s. 318

43 Hocking, Clint, ”Ludonarrative Dissonance in Bioshock”, 2007, hämtad från http://clicknothing.typepad.com/click_nothing/2007/10/ludonarrative-d.html den 2014-05-16

44 Eskelinen, Markku, ”Towards Computer Game Studies”, *Digital Creativity*, 12:3, 2001, hämtad den 2014-05-16 från <http://www.tandfonline.com.ezproxy.ub.gu.se/doi/pdf/10.1076/digc.12.3.175.3232>, s. 176

45 Koskimaa, Raine, ”Cybertext Challenge – Teaching Literature in the Digital World”, *Arts and Humanities in Higher Education*, Juni 2007, hämtad från <http://ahh.sagepub.com.ezproxy.ub.gu.se/content/6/2/169.full.pdf+html> den 2014-05-16, s. 171

[I]n the modern world, language is not the only important communicational system. Today images, symbols, graphs, diagrams, artifacts, and many other visual symbols are particularly significant. Thus, the idea of different types of 'visual literacy' would seem to be an important one.⁴⁶

Det är dock möjligt att visuell litteracitet riskerar att lägga alltför stor vikt vid just den visuella aspekten, varmed andra viktiga beståndsdelar som ljud och inte minst ergodicitet kan komma att förbises vid studier av just spel.

I "Narrativ kompetens – En förutsättning i multimodala textuniversum?" (2010) förespråkar Olin-Scheller och Stefan Lundström, filosofie doktor i Svenska med didaktisk inriktning, begreppet *narrativ kompetens*, alltså en bredare kompetens om berättande överlag snarare än begränsad till enbart litteratur.⁴⁷ De *multimodala textuniversum* som nämns i titeln kan förstås som ett kulturellt medvetande, eller *konvergenskulturer*, ett begrepp som lånats från den amerikanske medieprofessorn Henry Jenkins.⁴⁸ Dessa textuniversum utgår oftast från en specifik kulturell förlaga, det vill säga en bok, en film, ett spel eller liknande, och vidgas sedan till ett större sammanhang av filmatiseringar, fanfiction och så vidare. Att ett sådant textuniversum också benämns som multimodalt anger att det är oberoende av vilket format som kulturyttringen presenteras i.⁴⁹ Något som Olin-Scheller och Lundström framhåller som kännetecknande för dessa former av konvergenskulturer är deltagarnas medskapande funktion. Med tanke på att de både tar del av och skapar innehåll har de kommit att benämnas som *prosumenter*, alltså en sammanslagning av orden producenter och konsumenter.⁵⁰ "Till skillnad från många formella lärmiljöer, exempelvis svenskundervisningen," menar Lundström och Olin-Scheller att "det meningskapande och det lärande som sker inom ett kunskapsrum [är] präglad av kollektiva, dynamiska processer där flera människor är inblandade".⁵¹ När vi pratar om elevers sviktande litteracitet är det, menar författarna, kanske fullt möjligt att vi helt enkelt söker efter fel *sorts* kompetenser:

En tänkbar didaktisk konsekvens för skolan är att de narrativa kompetenser eleverna utvecklar i multimodala textuniversum inte matchar de krav på läsningar som ställs. Påstådda bristande läskompetenser uppmärksammas ofta i olika sammanhang, men vi menar att utgångspunkten måste bli en annan än traditionella undersökningar av läsförmåga. Multimodala berättarformer och skiftande symbolsystem är redan en oundviklig del av vår kommunikation och eleverna använder redan kompetenser de tillägnat sig utanför skoltiden för att lösa skoluppgifter, vilket exempelvis leder till hybridtexter, det vill säga texter som uppvisar karaktäristiska drag från andra medieformer. Man kan därför fråga sig om det i själva verket är så att ungdomar besitter kompetenser som gör dem till goda läsare – i de medieformer som de upplever som relevanta.⁵²

Till skillnad från både elektracitet och visuell litteracitet kan narrativ kompetens snarast ses som ett paraplybegrepp under vilket alla former av berättandekompetenser ryms. I den mån en narrativ kompetens ses som det eftersträvansvärda i undervisningen utgör litteraciteten, den visuella litteraciteten eller elektraciteten således bara olika medel för att utveckla denna bredare, narrativa kompetens. För att tala om specifikt spelens färdighetsträning finner jag det mest träffande att tala om elektracitet, det vill säga: förmågan att avkoda elektroniska medier, i motsats till de tryckta som avses med litteracitet. Det är således det begreppet för spelares särskilda uppsättning färdigheter

46 Gee, James Paul, *What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy*, Palgrave Macmillan, 2005, hämtad från <http://www.gu.ebib.com.ezproxy.ub.gu.se/patron/FullRecord.aspx?p=308383&echo=1> den 2014-05-16, s. 13

47 Lundström, Stefan & Olin-Scheller, Christina (2010). "Narrativ kompetens – en förutsättning i multimodala textuniversum?" I: Jönsson, M. & Öhman, A. (red.), *TFL, Tidskrift för litteraturvetenskap*, 2010: 3-4, hämtad från <http://ojs.ub.gu.se/ojs/index.php/tfl/article/viewFile/509/483> den 2014-05-16, s. 113

48 Jenkins, Henry i Lundström & Olin-Scheller, s. 107

49 Lundström & Olin-Scheller, s. 109

50 Lundström & Olin-Scheller, s. 107 f

51 Lundström & Olin-Scheller, s. 114

52 Lundström & Olin-Scheller, s. 114

som jag kommer att använda mig av i denna uppsats.

2.4. Tidigare forskning

I detta avsnitt presenterar jag ett för uppsatsen relevant urval av tidigare ansatser till att implementera spel i undervisningen, för att åskådliggöra vilka forskningserfarenheter som min fallstudie kan förstås mot bakgrund av. Valet att inte inkludera metastudier om spelens pedagogiska potential som inte baseras på ett eget empiriskt underlag har varit ett medvetet sådant, detta både av utrymmesskäl och då teoriavsnittet ovan till viss del redan fyller en likvärdig funktion. Jag har också avgränsat översikten till att enbart innefatta studier som publicerats efter millennieskiftet 2000, då forskningens fokus tycks ha förflyttats från edutainmentgenren och spelens roll som kunskapsförmedlare till den eventuella läropotentialen i att istället studera kommersiella spel (det vill säga sådana som eleverna faktiskt spelar på eget bevåg) i skilda syften och kontexter. För mer om detta se exempelvis Simon Egenfeldt-Nielsen (2007).⁵³

Avsnittet har inledningsvis en kronologisk disposition, där jag kortfattat presenterar de olika studierna jag utgår ifrån. Därefter antar det istället en tematisk struktur, där iakttagelser gemensamma för flera forskare samlas under särskilt avsedda rubriker. För att också fånga upp de unika insikterna avslutas avsnittet med en uppsamling av slutsatser som inte låter sig inordnas under dessa teman.

2.4.1. Studierna

I artikeln ”Changing the Game: What Happens when Video Games Enter the Classroom?” (2005)⁵⁴ redogör den amerikanske forskaren inom spel och undervisning Kurt Squire för två tillfällen då han använt sig av det krigstematiserade strategispelet *Civilization III* i historieundervisningen på middle och high school. I båda fallen beskriver han det som att skolans ”primary concern was finding experiences to engage kids who felt alienated from school”. Detta visar sig också ha betydelse för det resultat han presenterar, vilket jag ska gå närmare in på under Förligvettaganden nedan.

Teaching with Games: Using Commercial off-the-shelf computer games in formal education (2006)⁵⁵ är ett forskningsprojekt initierat av brittiska Futurelab och författat av Richard Sanford, Mary Ulicsak, Keri Facer och Tim Rudd. Som titeln antyder är det en studie som har bedrivits i syfte att studera och utvärdera ”vanliga” spels roll och möjligheter i skolmiljö. Det faktum att projektet i fråga sponsrats av och genomförts i samarbete med ett flertal stora, kommersiella spelföretag ger måhända anledning att ställa sig kritisk till studiens objektivitet, men sett till dess trots allt påtagligt nyanserade resultat anser jag den vara användbar i relation till uppsatsens syfte.

Andrew McMichael, docent i historia, undersöker i artikeln ”PC Games and the Teaching of History” (2007)⁵⁶ läropotentialen i historiska strategispel under en obligatorisk historiekurs på universitetsnivå, något som främst ger insikter om vad läraren bör tänka på vid planeringen av ett sådant arbete.

I den amerikanska studien ”A Case Study of the In-class Use of a Video Game for Teaching High School History” av didaktikerna William R. Watson, Christopher J. Mong och Constance A. Harris

53 Egenfeldt-Nielsen, Simon, ”Att skapa ljuv musik: Det pedagogiska användandet av datorspel” i Linderoth, Jonas (red.), *Datorspelandets dynamik: lekar och roller i en digital kultur*, 1. uppl., Studentlitteratur, Lund, 2007, s. 196

54 Squire, Kurt, ”Changing The Game: What happens when Video Games Enter the Classroom?”, *Innovate: Journal of Online Education* 1:6, 2005, hämtad från <http://website.education.wisc.edu/kdsquire/tenure-files/26-innovate.pdf> den 2014-05-16, inga sidangivelser i denna publikation

55 Sanford, Richard, Ulicsak, Mary, Facer, Keri & Rudd, Tim, *Teaching with Games: Using Commercial off-the-shelf Computer Games in Formal Education*, Futurelab, 2006, hämtad från <http://www.nfer.ac.uk/publications/FUTL49/FUTL49.pdf> den 2014-05-16

56 McMichael, Andrew, ”PC Games and the Teaching of History”, *The History Teacher*, Vol. 40, No. 2, 2007, hämtad från <http://www.jstor.org.ezproxy.ub.gu.se/stable/30036988> den 2014-05-16

(2010)⁵⁷ har läraren låtit sina elever spela *Making History* som en del i undervisningen om andra världskriget. Slutsatserna därav visar sig ha störst relevans i frågan om lärarens modererande roll i dylika situationer.

Amerikanska John K. Lees, docent i sociala studier och utbildning, och Jeffrey Proberts, doktorand inom samma fält, artikel ”Civilization III and Whole-Class Play in High School Social Studies” (2010)⁵⁸ bygger vidare på Squires tidigare arbete med spelet i fråga. I likhet med Squires underlag baseras även denna studie på en kurs som ”was designed for students who had either failed United States history or had been identified by previous teachers through poor class performance or low scores on standardized end-of-course tests”.⁵⁹

John Pagnotti och William B. Russel III, båda verksamma inom samhällsvetenskap och undervisning vid University of Central Florida, presenterar slutligen i artikeln ”Using Civilization IV to Engage Students in World History Content” (2012)⁶⁰ ett förslag på en av dem utformad och beprövad lektionsplanering i enlighet med artikelns titel. Då det här är en artikel som författats i ett till synes övertygande syfte och inga egentliga komplikationer presenteras väljer jag att betrakta dess slutsatser med vissa förbehåll.

I den mån en särskild undervisningsmetod har angivits i studierna kan vi se att den skiljer sig någorlunda åt från fall till fall. McMichael ger till exempel sina studenter i uppgift att spela hemma för att sen följa upp deras upplevelser under lektionstid. Läraren i Watsons, Mongs och Harris studie bedriver istället den spelcentrerade undervisningen i skolans datorsal, där grupper om fyra till fem elever enas framför en dator och turas om att kontrollera händelserna i spelet. I Lees och Proberts undersökning spelas spelet av en elev i taget på en projicering medan övriga klassen ser på och kommer med förslag på fortsatta handlingar. Det bör med andra ord noteras att dessa skiftande undervisningsmetoder också har haft betydelse för de olika forskarnas slutsatser om spelens användbarhet, något vi därför också bör ha i åtanke i den följande diskussionen.

2.4.2. Lärarens modererande roll

En återkommande fråga i så gott som samtliga av ovan nämnda studier är den om lärarens roll i spelcentrerad undervisning. I övergången från katederundervisning till spelworkshop menar Watson, Mong och Harris att undervisningssituationen omvandlas från en helt lärarcentrerad sådan till en där elevaktiviteten är desto mer central och läraren snarare har rollen av en guide eller moderator.⁶¹ Läraren i fråga har med andra ord inte överlåtit själva undervisningen helt åt spelet, utan istället arbetat fram metoder för att använda det i sin undervisning: ”Mr. Irvine has taken a game and figured out how to use and frame it so that it matches his learning objectives instead of trying to pull objectives from the game itself.”⁶² Ett konkret exempel på detta är att han brukar avbryta spelomgångarna då eleverna tycks nå fram till nyckeltillfällen i historien, för att relatera till och göra dem uppmärksamma på vad som inträffade vid den aktuella tidpunkten och därigenom påvisa hur det möjligen kan påverka deras fortsatta spelande.⁶³ Detta eftersom *Making History* kräver vissa faktakunskaper för att eleverna ska lyckas avancera i spelet.

57 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”, *Computers & Education*, pub. 56:2 February 2011, (urspr. publ. 2010), hämtad från <http://dx.doi.org.ezproxy.ub.gu.se/10.1016/j.compedu.2010.09.007> den 2014-05-16

58 Lee, John K. & Probert, Jeffrey, ”Civilization III and Whole-Class Play in High School Social Studies”, *Journal of Social Studies Research*, 34:1, 2010, hämtad från http://www.academia.edu/3013764/Civilization_III_and_Whole-Class_Play_in_High_School_Social_Studies1 den 2014-05-16

59 Lee & Probert, s. 6

60 Pagnotti, John & Russel III, William B., ”Using Civilization IV to Engage Students in World History Content”, *The Social Studies*, 103:1, 2012, hämtad från <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00377996.2011.558940#U3Yb1C9e98M> den 2014-05-16

61 Watson, Mong & Harris, s. 469

62 Watson, Mong & Harris, s. 471

63 Watson, Mong & Harris, s. 472

Lärarens tillvägagångssätt i Lees och Proberts studie förklaras vara av snarlik karaktär. De konflikter som uppstod under spelandet i helklass togs av läraren till vara på som möjliga lärandesituationer, instruerandes hur de kunde komma till insikt om vad deras handlingsutrymme bestod i och vad de olika alternativen kunde få för konsekvenser.⁶⁴ I artikeln redogörs också för hur läraren hade utformat dessa spelsessioner i enlighet med läroplanen:

Student learning during Civilization III gameplay episodes was driven by specific subject matter contexts selected by the teacher. Each class session had a particular content frame that shaped student experiences during the class period. These content frames reflected the U.S. history curriculum for the class and were implemented using varying strategies.⁶⁵

Förutsättningen för att spelundervisning ska bli en lyckad sådan framhåller Lee och Probert som att "care is taken by the teacher to situate students' game experiences in rich classroom discussions and specific non-game oriented activities".⁶⁶

Något som även lyfts fram av Watson, Mong och Harris är behovet av att spelandet sker efter tydligt uppställda mål. Läraren i deras studie hade uppmärksammat eleverna på att deras åstadkommanden i spelet skulle komma att betygsättas, något som fick dem att ta dess innehåll och regler på allvar istället för att börja leka med det på olika sätt. I grund och botten var detta alltså en strategi för att bibehålla fokus på rätt saker:

Mr. Irvine admitted to us that he doesn't really grade on how goals were accomplished, but instead that the students did try to accomplish them. In this way, the students are graded for their effort, but the ones who do not quite grasp how the game is played or who cannot understand the very complex rule set of the simulation are not punished.⁶⁷

Lärarens målsättning har med andra ord varit att inga elever ska gynnas eller förfördelas på grund av sina trots allt skiftande spelvanor.

Ett exempel på hur McMichael menar att spelen han använder sig av kan studeras med kursens mål i åtanke är att låta studenterna göra komparativa analyser av "how history is presented academically versus how it is presented for public consumption and why the two might differ".⁶⁸ Den komparativa ansatsen är helt i linje med ståndpunkten att (dator)spelen inte på något sätt bör ses som en ersättare av andra pedagogiska verktyg, utan snarare som ett komplement, ännu ett sätt att synliggöra skolämnets relevans i det omgivande samhället.⁶⁹

Att spelandet bör vara målorienterat är något som även betonas av Sanford med flera. De framhåller rentav att lärarens egen spelvana (eller elektracitet) är av mindre betydelse så länge denne bara har en god förmåga att koppla spelandet till konkreta kunskapsmål i styrdokumentet och på så sätt placera in spelen i en formell skolkontext:

While teachers needed a certain level of familiarity with a game to be able to use it in their teaching, achieving particular educational objectives through the use of the game was more dependent upon a teacher's knowledge of the curriculum with which they were working than it was on their ability with the game.⁷⁰

Den bekantskap som läraren själv behöver stifta med spelet är följaktligen främst av pedagogisk karaktär. Till exempel behöver läraren göra en förhandsbedömning av huruvida spelets narrativ (mer specifikt dess imperativa narrativ) tycks överensstämma med de mål som spelaren förväntas

64 Lee & Probert, s. 14 f

65 Lee & Probert, s. 16

66 Lee & Probert, s. 1

67 Watson, Mong & Harris, s. 472

68 McMichael, s. 210

69 McMichael, s. 218

70 Sanford m.fl., s. 3

uppnå genom att spela det. Det läraren bör fokusera på i det här skedet är alltså enligt författarna att erhålla kännedom om vilka instruktioner som lämpar sig för spelet i fråga, till exempel om det bör spelas igenom från början till slut eller om eleverna istället bör ta fasta på vissa, mer relevanta detaljer eller sidoaktiviteter.⁷¹ Även McMichael väljer att avdramatisera den potentiella barriären mellan läraren och den nya tekniken och menar att planeringen av spelbaserad undervisning inte behöver skilja sig nämnvärt från en traditionell sådan:

The best approach to choosing PC games is to treat the problem in much the same way one would decide on a book to assign for class – get a bunch of them, play for a while, and then decide what to assign.⁷²

Några som däremot lägger desto större vikt vid lärarens faktiska spelkunskaper är Pagnotti och Russel. De menar snarare att "[t]he classroom teacher should expect to act as a technical advisor for students during gameplay".⁷³ Här är det inte bara den elekträra kompetensen utan också en viss grad av teknisk sådan som efterfrågas, något som trots allt inte bör förringas i sammanhanget. För som vi kommer att se under Förgivettaganden nedan kan läraren inte oreflekterat förutsätta att eleverna redan besitter varken de elekträra eller tekniska kunskaperna som spelen stundtals kräver.

2.4.3. Förgivettaganden

Två vanliga förgivettaganden som framgår av studierna är det om spelens motiverande kraft och det om elevernas förtroendet med spelmediet. Squire noterar att "bringing a commercial-quality educational game into the classroom may create as many motivational problems as it solves".⁷⁴ Han uppskattar att drygt tjugofem procent av eleverna i studien uttryckte klagomål över att spelet var för svårt, komplicerat och ointressant. Inte minst var det här ett problem bland de redan studiemotiverade eleverna, medan de vanligen mer svärmotiverade fick ut desto mer av den här formen av undervisning. Squire förklarar det här förhållandet på följande sätt:

The successful students were concerned that their more traditional school-based expertise was not honored in this classroom, and they were not convinced that success in a game-based unit would help them on college entrance exams or in college classrooms, both of which rely on more traditional literacies. They believed that Civilization III was insufficient preparation for the "game" of higher education, and perhaps they were correct. Yet, students who were failing in school (or whom school was failing) developed and demonstrated complex understandings within a game-based curriculum that go undeveloped or unrecognized in other school experiences.⁷⁵

Motivationen (eller bristen därpå) visar sig också bli ett problem av den enkla anledningen att spelandet, underhållande eller inte, trots allt utgör en skoluppgift. Squire påpekar att det även för somliga vana spelare bar emot att spela spel i en skolkontext. Han konstaterar därför att "[e]ducators need to be careful that bringing games into schools does not rob them of precisely those qualities that make them so engaging".⁷⁶

Med anledning av bland annat detta skiftande mottagande förespråkar Squire inte förbehållslöst spelundervisning i alla kurser och för alla elever, utan menar istället att skolan behöver erbjuda "[o]pportunities for different students with different interests, abilities, and capacities to learn different topics, at different rates, and through different media, such as books, games, and film".⁷⁷

71 Sanford m.fl., s. 27 ff

72 McMichael, s. 206

73 Pagnotti & Russel, s. 42

74 Squire, ingen sidangivelse

75 Squire, ingen sidangivelse

76 Squire, ingen sidangivelse

77 Squire, ingen sidangivelse

Såväl Pagnotti och Russell⁷⁸ som McMichael⁷⁹ vittnar även de om att vissa elever uttryckte skepsis över om spel verkligen kunde lära dem något. En del i McMichaels ansatser att övertyga dem om detta kan förstås mot bakgrund av föregående avsnitt, det vill säga att han tydliggjorde vilka faktiska kunskaper de förväntades utveckla genom att spela spelet, att uppgiften i fråga var på allvar: ”I stressed that this was homework – homework that could be fun, but that it was work nonetheless”.⁸⁰ Eleverna behövde kort sagt uppmärksammas på att spelande i skolsammanhang sker i ett annat syfte än spelande som underhållning. Tidigare nämnda Olin-Scheller är inne på samma spår angående användningen av film i skolan. ”[M]ediet i sig öppnar inte alltid vägen för matchningar mellan elevers och texters/lärares medierrepertoarer” skriver hon,⁸¹ och exemplifierar med den avkopplande och belönande roll som filmmediet har kommit att få i skolan. Detta menar hon har fått konsekvenser för elevernas förväntningar på och möjligheter att lära av mediet. För att spelmediet inte ska gå samma öde till mötes framstår det därför som viktigt att läraren betonar när spelandet sker på allvar och inte endast som en rolig och motiverande belöning för fullföljandet av annat, ”riktigt” skolarbete.

Paradoxalt nog är detta samma insikt som istället verkade avskräckande på de annars spelintresserade eleverna i Squires studie. McMichael har själv noterat samma sak: uttalat seriöst spelande har en tendens att möta lika stort motstånd från skoltrötta elever/studenter som vilket annat traditionellt skolarbete som helst. ”So, instructors using PC games as a learning tool should not automatically assume that every student will find the work any more fun than some other kind of assignment”.⁸² Att veta var den här gränsen ska dras framstår med andra ord som en hårfin avvägning.

En närbesläktad aspekt av detta som också nämndes inledningsvis är förgivettagandet om elevernas spel- och datorkunskaper. Som både Squire har visat och som påpekas av Sanford med flera,⁸³ kan elevernas oförmåga att tillgodogöra sig spelet ha en negativ inverkan på motivationen. Som med alla skoluppgifter, egentligen. Som poängteras i den sistnämnda studien behöver läraren därför ge akt på denna tendens att förutsätta att elever av idag är mer elekträra än vad de egentligen är.⁸⁴ Ett misstag som McMichael tillstår att han gjort när det gällde hans studenter.⁸⁵ Att ta reda på elevernas förkunskaper förefaller med andra ord vara av lika stor vikt när det kommer till spel som i fallet med mer traditionell undervisning.

2.4.4. Teknik och logistik

Till de som har uppmärksammat tekniken som ett potentiellt hinder i spelcentrerad undervisning hör exempelvis Sanford med flera. Istället för att ålägga den tekniska kompetensen på läraren menar de att ”[t]echnical support staff play a significant role in supporting teachers to overcome these difficulties”.⁸⁶ Dock varierar som bekant tillgången till en särskild teknisk support med varje skolas resurser och är ibland något som läraren själv behöver hantera.

McMichael framhåller exempelvis kompatibilitetsproblematiken som ett av de hinder som den enskilde läraren riskerar att möta. I hans fall innebar detta att spelen inte var kompatibla med alla studenters personliga datorer i kursen som han undervisade i.⁸⁷ I skolor med 1:1-system är detta mindre av ett problem då samtliga elever i en klass åtminstone kan spela samma typer av spel på

78 Pagnotti & Russel, s. 43

79 McMichael, s. 209

80 McMichael, s. 209

81 Olin-Scheller, s. 139

82 McMichael, s. 215

83 Sanford m.fl., s. 3

84 Sanford m.fl., s. 3

85 McMichael, s. 209

86 Sanford m.fl., s. 3

87 McMichael, s. 209

sina datorer. Det betyder däremot inte att frågan kan avfärdas som oviktig ens under sådana förutsättningar, med tanke på att exempelvis specifikationerna mellan datorer på skolan vanligen skiljer sig åt i takt med att kommande årskullar förses med nyare uppsättningar än tidigare klasser. En närbesläktad problematik som McMichael nämner är kostnaden vid inköpet av hela klassuppsättningar av datorspel, i kombination med somliga utgivares ovillighet att erbjuda mängdrabatter. ”This was a serious issue that I have not completely resolved”, påpekar han, ”and in the meantime I have been lending out my own copies or encouraging students to play on each other's machines whenever possible”.⁸⁸

McMichael ser också rent praktiska svårigheter med att spela under lektionstid, vilket både kräver en tillräcklig uppsättning datorer och (som Watson, Mong och Harris visar) mycket lärarhandledning. Han menar därför att ”the main methods of evaluating student learning through PC games would seem to be class discussion and essays”, det vill säga att eleverna istället ges i uppgift att spela hemma inför lektionerna.⁸⁹ En möjlig invändning mot detta är förstås att Lees och Proberts studie visar prov på lektionsupplägg där spelet istället kan spelas på en projektor i helklass. Av sagda studie framgår däremot att detta istället medförde problem vad gällde graden av deltagande bland övriga elever.⁹⁰ Jag vill här också påminna om Aarseths teori om spelens ergodiska dimension, en aspekt av spelandet som trots allt går förlorad om eleverna själva inte spelar i åtminstone någon utsträckning.

Listan över tänkbara tekniska komplikationer när det kommer till arbetet med datorer och annan teknisk utrustning kan som bekant göras oändlig, men kanske handlar det när allt kommer omkring inte så mycket om att besitta tekniska kunskaper i sig som att besitta kunskaper om och på så sätt försöka föregå vad som kan komma att utgöra ett hinder i undervisningen.

2.4.5. Övriga iakttagelser

Slutligen vill jag här också nämna några av de övriga iakttagelser som presenterats av tidigare forskning i ämnet.

Resultatet av Pagnotti och Russells studie visar till exempel att ”[s]tudents had moved beyond simple responses toward answers that required higher-order thinking skills”⁹¹ genom spelandet av *Civilization IV*. De menar också att användningen av spelet ”offers students new tools with which to be engaged in actively creating new connections to content”.⁹² Några direkta problem med fallstudien framhålls, som nämnts tidigare, inte. Studenternas initiala skepsis till trots påpekar artikelförfattarna att ”[o]verall, students were engaged, were motivated to learn, and demonstrated very few behavioral issues during field-testing”.⁹³

I Lees och Proberts studie av föregångaren, *Civilization III*, konstaterar läraren som använt spelet att ”playing Civilization III does appear to reinforce concepts learned in class and evidence does exist that transfer of knowledge from gameplay did occur among the students”.⁹⁴ Läraren lämnar dock frågan om huruvida samma resultat hade kunnat uppnås genom andra pedagogiska metoder öppen och menar att det krävs ytterligare, jämförande studier i ämnet för att ge en tydligare implikation om detta. Även om en viss kunskapsöverföring sägs ha ägt rum under spelandet är det hursomhelst inte tal om att spelet potentiellt skulle kunna utgöra den enda förmedlaren av historiekunskaper. Till författarnas slutsatser om fallstudien hör nämligen att ”Civilization III should be used in combination with other activities including teacher lecture, background readings,

88 McMichael, s. 208 f

89 McMichael, s. 210

90 Lee & Probert, s. 22

91 Pagnotti & Russel, s. 44

92 Pagnotti & Russel, s. 44

93 Pagnotti & Russel, s. 44

94 Lee & Probert, s. 23

class discussion and critical analysis”.⁹⁵

Som vi har sett klagör även McMichael att han på intet vis menar att spelen bör ersätta traditionell undervisning, men att de likväl tycks ha underlättat för hans studenter att anta en mer komplex och problematiserande förståelse av historien än i konventionella historielektioner där viktiga fakta, namn och datum förväntas memoreras och återges vid givna tillfällen utan vidare kritisk reflektion.⁹⁶ Detta upplever McMichael att studenterna visade en bättre förmåga till efter en tids användning av spelen.⁹⁷ Han påpekar också att spelen utgjorde ett tacksammare analysobjekt för eleverna än många andra traditionella källor:

Many students reported that they were more comfortable analyzing the PC game in the context of primary sources than they were simply looking at documents alone, and that discussing the games in relation to the other course documents gave them a familiar intellectual foothold for the materials.⁹⁸

Detta ger oss anledning att minnas Thavenius och Olin-Schellers problematisering av kanonbegreppet i teoridelen ovan, det vill säga att det faktiskt kan finnas goda anledningar att låta elever arbeta mot styrdokumentens mål i nyare och varierande former emellanåt. Vi ska strax se om resultatet av min studie visar detsamma.

2.5. Skolans styrdokument

I mina båda undervisningsämnen Svenska och Historia kommer spelen in i styrdokumenterna i lite olika sammanhang. I kursplanen för Svenska på gymnasieskolan står följande att finna under ämnets syftbeskrivning:

Undervisningen ska också leda till att eleverna utvecklar förmåga att använda skönlitteratur och andra typer av texter samt film och andra medier som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar.⁹⁹

Vidare står det angivet att undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla ”[k]unskaper om centrala svenska och internationella skönlitterära verk och författarskap samt förmåga att sätta in dessa i ett sammanhang”¹⁰⁰ och ”[k]unskaper om genrer samt berättartekniska och stilistiska drag, dels i skönlitteratur från olika tider, dels i film och andra medier”.¹⁰¹ Att studera hur en litterär klassiker har adapterats till spelformatet kan vara en sådan ingång för att placera denna i ett nutida sammanhang, medan berättartekniska drag ”i film och andra medier” kan innefatta sådana även i spelmediet.

De mest centrala aspekterna av spelens användningsområde i Historia finns båda formulerade i ämnets syfte. Där framgår det att undervisningen ska ge eleverna möjlighet att ”utveckla förståelse av och värdera hur olika människor och grupper i tid och rum har använt historia”¹⁰² samt ”möjlighet att söka, granska, tolka och värdera olika typer av källor samt använda olika teorier, perspektiv och verktyg som förklarar och åskådliggör historiska förändringsprocesser”.¹⁰³ Nyckelordet här är historiebruk. Det är trots allt ingen ovanlighet att speltillverkare använder en historisk fond vid utformningen av framförallt krigsspel, varmed källkritiska metoder och

95 Lee & Probert, s. 24

96 McMichael, s. 211

97 McMichael, s. 214

98 McMichael, s. 214

99 *Lgy II*, s. 160

100 *Lgy II*, s. 161

101 *Lgy II*, s. 161

102 *Lgy II*, s. 66

103 *Lgy II*, s. 66

medvetenhet om olika historiska perspektiv är viktiga förutsättningar både för förståelsen av dessa spel och för förståelsen av historieskrivning som sådan. Detta är något som jag när en förhoppning om att undervisningen kan bidra till.

3. Resultatdel

3.1. Från Orpheus och Eurydike till *Don't Look Back*

Under lektionerna utformade kring *Don't Look Back* upplevde vi inte några av de tekniska hinder som bland annat McMichael identifierat i sin studie. Detta tack vare skolans 1:1-system och att spelet är gratis att spela, antingen direkt i webbläsaren eller som nedladdad fil från utvecklarens hemsida. Något som däremot utgjorde en desto större igenkänningsfaktor var den varierande graden av motivation från elevernas sida. Jag ska inleda detta avsnitt med att redogöra närmare för detta.

3.1.1. ”Vad är meningen med det här?”

Möjligheten att genomföra uppgiften på ett tillfredsställande sätt varierade något i de olika klasserna, till viss del beroende av elevernas motivation och förmåga att ta uppgiften på allvar, men även omgärdande faktorer som kommunicerandet av uppgiften samt schemaläggning hade troligen en roll att spela i det här avseendet.

I den första elevgruppen (härefter benämnd som klass A), en vanligen studiemotiverad klass på en teoretisk linje där filosofi ingick som obligatorisk kurs och eleverna alltså umgicks på daglig basis, var deltagandet relativt begränsat i förhållande till antalet närvarande elever. Uppgiften hade kommit till deras kännedom relativt hastigt efter den föregående filosofilektionen tidigare samma vecka, varmed vissa hade missat vad som förväntades av dem inför detta tillfälle. En annan rimlig förklaring till den låga aktiviteten kan säkerligen ligga i att själva seminariet hölls i slutet av en påfallande lång lektion alldeles före lunchrasten. Omständigheterna var med andra ord inte ultimata vid det här tillfället, vilket ska hållas i åtanke vid utvärderingen av utfallet.

Något som hursomhelst var påtagligt i den här klassen var dess övervägande skeptiska inställning till uppgiften, givetvis inte helt oberoende av det något haltande upplägget. Eleverna ställde sig frågande till vad spel kunde ha med deras skolarbete att göra, varmed bland annat frågan i rubriken uppstod. Efter ett förtydligande av uppgiftens syfte framstod det fortfarande som att långt ifrån alla var övertygade, inte så mycket om spel- och litteraturläsningens relevans för det hermeneutiska perspektivet som om spelmediets överhuvudtagliga relevans i den institutionaliserade kontexten de befann sig i. Och det är klart: ett sådant samtal hade givetvis behövts redan innan uppgiften tilldelades dem. De elever som redan hade avfärdat den som oviktig och följaktligen inte spelat spelet skulle trots allt inte få ut något av det efterföljande seminariet även om de då lät sig övertygas av dess påstådda syfte. Fenomenet känns väl igen från såväl Squires¹⁰⁴ och McMichalels¹⁰⁵ som Pagnottis och Russells¹⁰⁶ studier, där de också noterar ett motstånd från elever som redan accepterar och inordnar sig (och följaktligen presterar förhållandevis bra) i mer traditionella undervisningsformer. Mot bakgrund av detta framstår det inte som en överraskning att somliga av dessa studiemotiverade elever, även de som varit medvetna om uppgiften, hade valt att inte prioritera den framför andra aktiviteter. Steget är troligen fortfarande långt till att få en elev att tänka ”Jag måste hinna spela klart den här skoluppgiften till imorgon”.

Den andra klassen där uppgiften genomfördes (härefter benämnd som klass B) utgjordes av en elevkonstellation med tvåor och treor från olika program med filosofi som individuellt val. Såväl

104 Squire, ingen sidangivelse

105 McMichael, s. 209

106 Pagnotti & Russel, s. 43

elevernas motivering av ämnesval som ambitionsnivå var här av skiftande karaktär. Filosofi framhölls av vissa som ett ”slappt” ämne, av andra som ett i första hand ”intressant” men inte nödvändigtvis viktigt ämne. I den här gruppen var möjligheterna större att faktiskt klargöra uppgiftens syfte i samband med att den presenterades snarare än i efterhand, vilket däremot inte nödvändigtvis medförde ett större engagemang för den bland eleverna. Vid tillfälle nummer två, det vill säga det som var avsett för seminariediskussionen, var det relativt sett ungefär lika få som hade läst myten och spelat spelet som i klass A. Eftersom vi i fallet med klass B hade en hel lektion till vårt förfogande redan från start kunde vi hursomhelst låta eleverna ta igen detta under lektionstid. I motsats till den ursprungliga planeringen utvecklades detta tillfälle med andra ord till en dedikerad läs- och spellektion i slutändan.

När allt kom omkring visade sig detta innebära flera fördelar. Dels hade vi i och med detta möjlighet att än en gång klargöra vad målet med uppgiften var innan den genomfördes, dels kunde vi försäkra oss om att klassen verkligen hade ett gemensamt diskussionsunderlag vid seminariet som följde. Att både texten och spelet är av en sådan begränsad längd var förstas avgörande för att detta skulle vara genomförbart under ett och samma lektionstillfälle. Vad som däremot innebar vissa hinder var spelets svårighetsgrad – även om läsningen av texten inte innebar några tidsmässiga problem hann eleverna ta sig olika långt i spelet. Naturligt nog, med tanke på att somliga uppgav sig vara vana spelare medan andra provade mediet på allvar för i stort sett första gången. Detta resulterade i att vi, så snart en av eleverna började närma sig slutet, fick be övriga klassen att samlas runt denne för att bevittna narrativets upplösning. Vad som till en början var tänkt som en individuell spelsession bar till sist drag av den helklasslösning som läraren i Lees och Proberts studie använder sig av, med skillnaden att samtliga åskådare här redan hade spelat själva och på så sätt kunde relatera till händelserna de bevittnade även på ett ergodiskt plan. Jag ska under Spelregler och narrativ gå närmare in på innebörden av detta. Något som däremot kan konstateras redan här är att detta upplägg bidrog till ett spänningsmoment och förnyat engagemang i klassrummet. Eleverna hade kort sagt roligt under tiden som de spelade. När eleven som övriga klassen sedermera bevittnade klarade sig igenom spelets slutfas bemöttes denne med en applåd för sin insats. Även om vi, som exempelvis Squire har visat, på intet vis kan ta den för given är den potentiellt lustfyllda dimensionen en aspekt av spelandet som i mitt tycke inte bör förringas.

Men även om denna andra variant av lektionsupplägget också möjliggjorde för en faktisk diskussion kan vi heller inte bortse från det faktum att flera av eleverna trots allt avstått från att genomföra den uppgift de blivit tilldelade mellan lektionerna. Trots att detta inte uttalades på samma sätt som i klass A tycks det alltså även i klass B ha funnits en underliggande uppfattning om att kravet på spelandet troligen inte var särskilt allvarligt menat i praktiken.

För att överkomma den här typen av motivationsrelaterade problem menar såväl McMichael¹⁰⁷ som Olin-Scheller¹⁰⁸ att eleverna behöver försäkras om att en seriös insats förväntas av dem även vid arbete med en potentiellt underhållande arbetsform som spel eller film. Lee och Probert framhåller att ”care is taken by the teacher to situate students' game experiences in rich classroom discussions and specific non-game oriented activities”¹⁰⁹ är en förutsättning för att spelundervisning ska bli en lyckad sådan. I uppgiften som utformats kring *Don't Look Back* var detta tänkt att uppnås genom att eleverna även läste den litterära förlagan och alltså inte bara spelade nytolkningen, samt att vi efteråt bedrev ett spel/litteraturseminarium där olika tolkningar av verken diskuterades. I klass B blev den här kopplingen tydligare för eleverna då arbetssättet under lektionen hela tiden var centrerat kring tydliga mål: först läsa förlagan, därefter spela adaptationen och till sist diskutera de båda med avseende på möjliga tolkningar och narrativa element inom verkets olika skepnader.

Med de lite olika utfallen i fortsatt beaktande ska vi nu se vad som framkom under dessa diskussioner.

107 McMichael, s. 209

108 Olin-Scheller, s. 139

109 Lee & Probert, s. 1

3.1.2. Gamla betydelser och nya

Under båda seminariernas gång, det vill säga både i klass A och B, lades relativt stor vikt vid att försöka urskilja det linjära narrativet i myten med hjälp av spelet som referensram. Överlag framhöll eleverna att spelet var lättare att tolka än den ursprungliga myten, en iakttagelse som även McMichael gör i sin studie:

Many students reported that they were more comfortable analyzing the PC game in the context of primary sources than they were simply looking at documents alone, and that discussing the games in relation to the other course documents gave them a familiar intellectual foothold for the materials.¹¹⁰

Även om spelets litterära förlaga i praktiken faktiskt säger mer än vad spelet gör om exempelvis Orpheus förhållande till gudarna och om innebörden av hans prövningar, tycktes eleverna i denna studie kunna utläsa mer mening ur det jämförelsevis väldigt avskalade narrativet som *Don't Look Back* presenterar för spelaren. En av eleverna i klass B påpekade till exempel att spelet skapar en känsla av förgänglighet, speciellt med avseende på dess icke-interaktiva slutscen. I detta informationsfält finner spelaren slutligen Orpheus ståendes vid samma gravsten som i spelets introduktion, fortsatt sörjande den avlidna Eurydike medan avataren, skuggan av honom, skingras tillsammans med spöket av sin maka. Spelarens försök att återerövra Eurydike från de döda visar sig vara just lönlöst. Ett annat av de tolkningsförslag som presenterades av eleverna var att spelets händelser bara hade varit en dagdröm, alternativt en form av önsketänkande från Orpheus sida. Eleverna uppfattade också slutet i spelet som påfallande olyckligt, medan myten istället är mer tvetydig i bemärkelsen att Orpheus behöver dö för att återförenas med sin maka.

Dessa tankeexperiment, dessa ansatser till att tolka spelmakarens nytolkning av klassikern, är enligt mig att betrakta som ett litet men viktigt steg på vägen mot att närma sig en djupare förståelse för både det ursprungliga verket och dess status i det kulturella medvetandet. Något som i sig är en god anledning att fortsätta undersöka vad moderna medier som exempelvis spel kan tillföra till undervisningen om kanoniserad litteratur. Thavenius konstaterar som bekant att ...

[v]arken klassikertexterna eller läsningen av dem befinner sig i något oföränderligt tillstånd. Tolkningarna och värderingarna är frukten av en växelverkan mellan texterna och läsningen av dem i nuet och texternas transhistoriska egenskaper ligger i förmågan att ge upphov till nya betydelser.¹¹¹

De initiala motivationsproblemen till trots rymmer seminarierna i den här studien exempel på tillfällen då detta kommer till uttryck i praktiken, särskilt i fallet med klass B där lektionen trots allt kunde genomföras mer i sin planerade form.

Det blir här också relevant att tala om Olin-Schellers distinktion mellan cultural och critical literacy.¹¹² I enlighet med styrdokumentet ges eleverna möjlighet att ta del av det litterära kulturarvet ur en bildningssynpunkt, samtidigt som de också tränar sin förmåga att förhålla sig kritiska till detta och placera in klassikern i ett nutida sammanhang. Komparationen mellan den antika myten och moderna speladaptionen kan på så sätt sägas vara ett möte mellan cultural literacy och critical literacy, där aspekter av båda dessa begrepp aktualiseras i undervisningen. I praktiken innebär detta också, precis som Olin-Scheller konstaterar, att ”ett utbyte mellan undervisningens textvärld och elevernas texterfarenheter” äger rum.¹¹³ Något som enligt min uppfattning kan vara berikande för både lärare och elever.

110 McMichael, s. 214

111 Thavenius, s. 127 f

112 Olin-Scheller, s. 29

113 Olin-Scheller, s. 153

3.1.3. Spelets regler och narrativ

Sanford med flera menar att läraren på förhand behöver avgöra om spelets narrativ bör tillgodogöras i sin helhet eller om endast enstaka detaljer är av intresse för lärandemålen.¹¹⁴ I fallet med *Don't Look Back* är en genomspelning av hela spelet att föredra, men det är egentligen bara nödvändigt att eleverna har upplevt den ergodiska narrationen som framträder av spelmekaniken efter att ha funnit Eurydike. Spelets huvudsakliga poäng i relation till den litterära förlagan framgår trots allt efter denna flaskhals i det imperativa narrativet, det vill säga då Eurydike väl har blivit funnen och därefter försvinner vid de tillfällena då spelaren försöker vända avataren om. På det här sättet omvandlar spelet en beståndsdel av det litterära narrativet till en ergodisk sådan, en spelrörelse, vilket alltså kan benämnas som ergodisering. Som nämnts i teoriavsnittet är detta en dimension av spelupplevelsen som en åskådare inte kan erfara genom att bara titta på händelserna på skärmen.

Var det i så fall så förtjänstfullt att bara låta resten av klass B betrakta när en av eleverna spelade färdigt spelet, mot bakgrund av Lees och Proberts iakttagelser om elevers skiftande engagemang vid ett sådant upplägg?¹¹⁵ I och med att övriga klassen redan hade bekantat sig med spelet – avkodat dess händelsefält och därmed bildat sig en förståelse för avatarens rörelseschema, vad som kan utgöra olika hinder och hindrare och vad som troligen bara är ren dekor – utgjorde detta inte något synbart hinder för deras förståelse av spelets fortsatta händelseförlopp. Även elever som inte hade hunnit så långt i spelet kunde av allt att döma avkoda Eurydike som en förlängning av spelarens avatar, då hon uppenbart reagerade på dennes rörelser. För att försäkra sig om att denna tolkning var riktig frågade en av de omgärdande eleverna den spelande om exakt vilket kommando som utlöste Eurydikes reaktion att försvinna. I praktiken hade läraren givetvis lika gärna kunnat spela spelet själv på en projektor eller bara visat ett filmklipp från detsamma och berättat vad det var som hände på skärmen, men troligt är att det genuina intresset för att få veta detta i så fall hade uteblivit. I den mån som omständigheterna inte tillåter faktiskt spelande är det med andra ord eftersträvansvärt att eleverna åtminstone får bekanta sig med spelets regler och själva känna på dess spelmekanik innan det eventuellt studeras gemensamt via en enstaka spelares projicering eller videokanal istället.

En annan aspekt som läraren kan ha nytta av att känna till inför användningen av *Don't Look Back* i undervisningen är att uppdelningen mellan ergodiska och narrativa moment i övrigt är påfallande välavgränsade. Även om spelmomenten i sig är utmanande behöver spelaren enbart koncentrera sig på dessa under tiden som de äger rum, medan delarna där narrativet utökas istället är befriade från sådana moment. Vid tillfällena då delar av berättelsen presenteras eller då det finns anledning att notera särskilda detaljer (som de antika pelarna som skymtar i bakgrunden i inledningsskedet, en klar referens till spelets arv) befinner sig spelaren i lugna partier utan krav på annan ergodisk aktivitet än att styra avataren från ena sidan av skärmen till den andra. Det blir med andra ord aldrig så att eleverna behöver fokusera på båda dessa aspekter samtidigt. *Don't Look Back* ställer kort sagt högre krav på elevernas ergodiska skicklighet än på deras elekträra kompetens, varmed det snarare kan betraktas som svårt än förvirrande.

3.1.4. Den ovana läsaren

I slutet av lektionen i klass B gavs eleverna tillfälle till en kort, muntlig utvärdering av uppgiften (något som var mindre motiverat i klass A, där de istället lyfte sina synpunkter under lektionens gång). Någon påpekade då att spelet var ett roligt sätt att närma sig äldre litteratur, en annan att det var mer intressant än direkt roligt. Något som jag gärna vill lägga lite extra vikt vid är hursomhelst en kommentar från en elev som sade sig vara en ovan läsare. Eleven i fråga konstaterade: ”Jag gillar

114 Sanford m.fl., s. 27 ff

115 Lee & Probert, s. 22

egentligen själva konceptet med böcker, men jag klarar inte av att läsa dem”. När jag frågade varför fick jag till svar att eleven hade svårt för att skapa inre bilder av det som stod i boken, vilket gjorde läsoplevelsen ointressant. Spelet, däremot, hade underlättat för skapandet av sådana mentala bilder, vilket innebar att eleven kunde tillgodogöra sig textens händelser på ett mer givande sätt efter att ha spelat detta. Det här är intressant ur flera aspekter, men kanske främst av allt sett till dilemmat med kanons stundtals påstådda demokrativärde.¹¹⁶ I det här exemplet blir det särskilt tydligt hur Thavenius menar att det gemensamma kulturarvet snarare kan verka exkluderande än inkluderande, då undervisning centrerad kring enbart den klassiska texten hade uteslutit både den ovana läsaren och den nytolkning som hade kunnat hjälpa denne att närma sig originalet på sina egna villkor. Thavenius menar som bekant att detta kan undvikas genom att även inkludera elevernas omgärdande kultur i undervisningen, då denna trots allt ”är avgörande för hur de som aktiva konsument och mottagare använder medierna för egna behov och skapar mening på egna villkor”.¹¹⁷

3.1.5. Antika revolverar

En sista aspekt jag vill diskutera vad gäller *Don't Look Back* är en av de sakerna som *inte* nämndes under dessa lektionstillfällen, varken i klass A där vi snarast bara rörde vid ämnet på ytan eller i den jämförelsevis mer ingående diskussionen i klass B. Detta trots att detaljen i fråga trots allt är ganska framträdande. Redan sex skärmar in i spelet hittar Orpheus nämligen en pistol som han är tvungen att plocka upp för att ta sig vidare. Med denna är det inte bara möjligt att undvika spelets hindrare utan också att skjuta dem. En relativt stor avvikelse från originaltexten, med andra ord. Med kännedom om den litterära förlagan utgör den här detaljen ett talande exempel på det som Hocking benämner som ludonarrativ dissonans,¹¹⁸ det vill säga där spelmomenten skaver mot spelarens förväntningar på narrativet, som i det här fallet utgörs av en antik myt. En pistol bör kort sagt inte vara närvarande i berättelsen, varken ur ett litterärt eller historiskt avseende. Ändå utgör den i *Don't Look Back* ett avgörande inslag för att överhuvudtaget kunna avancera i spelet och hämta tillbaka Eurydike.

Förklaringen till att eleverna inte uppmärksammar detta kan antagligen finnas i deras trots allt relativt goda förtrogenhet med spelmediet som sådant, vana spelare eller inte. Mot bakgrund av sina erfarenheter är de troligen så pass elektriskt kompetenta att spelkonventionen med vapnet ses som en självklarhet. Förkunskapen om spel inrymmer till synes också en acceptans av dess traditionella berättarstruktur: för att vinna spelet behövs ett medel, inte sällan ett vapen, för att övervinna hindrarna. Kanske är detta ännu ett incitament för att studera spel i ett kritiskt syfte, nämligen för att öva eleverna i att distansera sig från mediet och ifrågasätta förgivettagna konventioner. Detta kan innefatta allt ifrån sådana här detaljer till könsstereotyper och andra former av representation eller brist därpå. En teori från min sida är att dylikt möjligen är svårare att upptäcka ju mer elektriskt kompetent den spelande (eller bara spelkunnige) är, medan det kan vara desto lättare för en utomstående eller ickespelare att lägga märke till somliga av dessa inslag som exempelvis den ludonarrativa dissonansen eller slående förlegade genusstrukturer. En större vana av att analysera även denna medieform skulle därför potentiellt kunna hjälpa eleverna att synliggöra detta i högre grad. Det här är en fråga jag ska få anledning att återkomma till angående undervisningen med utgångspunkt i *The Cat and the Coup* nedan.

116 Thavenius, s. 28 f

117 Thavenius, s. 223

118 Hocking, ingen sidangivelse

3.2. Historiebruk i *The Cat and the Coup*

Vid det första lektionstillfället om populärkultur som historisk källa introducerade jag eleverna i klass C för arbetsområdet med en presentation av källkritiska kriterier, historiebruk och olika perspektiv på historieskrivning. Därefter visade jag en trailer för spelet *Assassin's Creed III* samt en intervju med några av spelets skapare,¹¹⁹ som fokuserade på spelets historiska inramning. Vi genomförde sedan en testanalys av *Assassin's Creed III* (som vi alltså inte hade spelat) där jag öppnade ett tomt textdokument på den projektor jag just hade visat filmerna på och nedtecknade elevernas förslag på olika saker att ta upp. Utkastet strukturerades i enlighet med de källkritiska kriterier jag hade presenterat i lektionens inledning, som exempelvis identifiering av källan, definitionen av den som en kvarleva eller berättande källa, dess tillkomstsituation, oberoende, tendens och så vidare. Klassen var till övervägande stor del aktiva i diskussionen av detta och framstod som genuint intresserade. Min LLU, som alltså enbart observerade vid detta tillfälle, konstaterade efteråt att det hade varit en påfallande bra energi i klassrummet efter uppvisningen av filmklippen i fråga, en iakttagelse som också jag upplevde under genomförandet av lektionen. Detta känns igen från tillfället med klass B ovan, då spelandet under lektionstid (och då framförallt det gemensamma betraktandet av den spelare som klarade spelet) genererade ett likartat energitillskott och engagemang inför uppgiften. I fallet med klass C kan detta till viss del ha sin förklaring i att majoriteten av eleverna uppgav sig vara spelintresserade och förtrogna med just *Assassin's Creed*-serien sedan tidigare. Till sist delade jag i klass C också ut uppgiften inför nästföljande lektion, som alltså bestod i att spela *The Cat and the Coup* samt jämföra den historia som berättas däri med andra historiska källor. Som ett första exempel på detta kopierade jag ett utdrag som rör ämnet ur den amerikanske historikern John P. McKays med flera *A History of World Societies* (2009)¹²⁰ och uppmanade dem att jämföra det med annan information de kunde söka fram på internet. I uppgiften presenterades ett antal exempelfrågor (se Bilaga 1) som också användes som diskussionsunderlag under den efterföljande lektionen.

Vid detta andra tillfälle hade lektionen istället formen av ett seminarium. Där elevernas fokus under föregående tillfälle hade varit riktat framåt i klassrummet, mot läraren och projektionen, möblerade vi nu om så att vi istället satt runt ett och samma bord vända mot varandra. Då gruppen var så pass liten som den var var detta möjligt att genomföra i helklass. Här var också min LLU mer av en aktiv deltagare, vilket gjorde att vi båda på samma gång antog rollen av seminarieledare och observatörer. I motsats till både klass A och B hade samtliga av eleverna hunnit spela spelet inför detta tillfälle, varmed lektionen kunde ägnas helt åt den diskussion som den var avsedd för. Genomförandet i klass C blev därmed mer jämförbart med McMichaels flip-the-classroom-påminnande metodik, det vill säga att inhämtningen av själva kunskapsstoffet sker utanför lektionstid så att denna istället kan ägnas åt att problematisera detta. Diskussionen i klassen pågick så länge som eleverna kände att de hade något att säga om spelet innan jag delade ut och presenterade den skriftliga analysuppgiften. Som framgår av Bilaga 1 hade syftet med seminariet varit att låta eleverna utbyta iakttagelser, erfarenheter och tankar med varandra för att på så sätt ha fler uppslag att utgå ifrån vid författandet av analysen. Jag ska under detta avsnitt redogöra för och analysera några av de perspektiv som framkom under såväl denna seminariediskussion som i elevernas skriftliga analyser av spelet.

3.2.1. Nyttan och nöje

Att ett spel inte aspirerar på att vara underhållande kan av tradition sägas vara att gå emot dess natur. Det huvudsakliga syftet med mediet har länge varit att underhålla spelaren – misslyckas det

119 ”The Historical Accuracy of Assassin's Creed 3”, hämtad från http://www.youtube.com/watch?v=hRiiCJa1P_o den 2014-05-17

120 McKay, John P. (red.), *A History of World Societies*, 8. uppl., Bedford / St Martin's, Boston, 2009, s. 999

med detta anses det inte vara ett lika bra spel. Därför har också ”roliga” spel kommit att förse med högre betyg och varma lovord medan ”tråkiga” spel har sållats bort av såväl spelmedia som konsumenter genom tiderna. Spel som i första hand är ute efter att berätta en historia eller att säga oss något om världen runtomkring har tenderat att stämplas som ”icke-spel” om de därtill inte lägger tillräckligt stor vikt vid att roa spelaren. Vi lever nu i en tid då detta till viss del är på väg att förändras, där spelets kulturella värde har börjat definieras av fler kriterier än enbart dess underhållningsfaktor. Därmed inte sagt att verket i egenskap av spel inte längre dras med en inneboende förväntan på sig om att vara just roligt. Att dessa förväntningar också närvarade bland eleverna i klass C blev tydligt under seminariediskussionen om *The Cat and the Coup*.

Seminariet inleddes med att jag bad eleverna att tillsammans återge vad spelet skildrar, det vill säga hjälpas åt med att identifiera källan, för att därefter följa de exempel frågor de ombetts att reflektera över under och efter sin genomspelning. Då spelet innehåller en hel del symbolik i form av bilder som många gånger är öppna för tolkningar, uppehöll sig diskussionen till stor del vid hur de olika inslagen kunde tolkas av spelaren. Elevernas intresse för detta var till viss del förknippad med att försöka definiera upphovspersonernas agenda med spelet, som till exempel vad de ville ha sagt med att porträttera aktörerna i spelet som olika former av djur. Under tiden som dessa frågor diskuterades var ordet på seminariet fritt, vilket fick konsekvensen att ett fåtal elever kom mer till tals än andra. För att inkludera desto fler av dem i samtalet bröt jag detta mönster ungefär halvvägs in för att istället låta en fråga gå varvet runt hos en elev i taget. Alla fick då nämna en sak som de tyckte var positiv med spelupplevelsen och en som de tyckte var negativ. Till de vanligast förekommande negativa aspekterna hörde då spelets bristande underhållningsfaktor. Eleverna överlag tyckte att historien som berättas i spelet görs för otillgänglig på grund av att spelmekaniken är tråkig och svår att förstå sig på. Med andra ord var det främst det historiska narrativet som intresserade eleverna i det här fallet, men det föreföll alltså mindre motiverande att ta till sig när de ergodiska (eller ludiska) momenten inte uppfattades som underhållande. Detta var en aspekt som enligt dem själva försvårade genomförandet av uppgiften, då huvudsaklig fokus hamnade på att försöka lösa dessa moment istället för att förstå den historia som spelet berättar. Detta bidrog också till ett motstånd mot att spela om spelet på nytt för att kunna fokusera desto mer på den narrativa dimensionen istället. Det fanns däremot röster som menade att en av spelets förtjänster var att pusslen anknyter till de historiska händelserna, till exempel då spelaren behöver göra hål i golvet så att rummet Mossadeq befinner sig i fylls upp med olja. Med andra ord: tillfällen då det historiska narrativet har ergodiserats, det vill säga presenterats i spelbar form istället för (eller som supplement till) icke-interaktiva informationsfält. Det kan alltså konstateras att den i mediet inarbetade konventionen med problemlösning i det här fallet kan framstå som ett hinder för elevernas vilja att studera narrativet. Emedan spelets primära syfte är att berätta en historia, eller att anlägga ett visst perspektiv på en historia, riskerar elevernas ansträngningar med problemlösningsspekten att avleda deras uppmärksamhet till det strikt ergodiska snarare än det narrativa. Även om samtliga av eleverna i klass C trots allt sade sig ha överkommit detta hinder och klarat spelet, är det värt att notera som en möjlig motivationshämmande faktor vid arbete med samma spel i andra klasser.

Därmed inte sagt att eleverna inte fann någon behållning i att spela en historisk berättelse som komplement till att enbart läsa om densamma. Tvärtom var det, som påpekats ovan, själva studiet av den historiska aspekten ur ett givet perspektiv som i första hand motiverade eleverna. Vi skulle kunna sammanfatta det som att metoden primärt var en högst traditionell källkritisk sådan, bara applicerad på en medieform som eleverna i klass C överlag hade en större vana av och intresse för i jämförelse med mer traditionella, tryckta källor. Även om spelet i sig alltså inte uppfattades som underhållande av eleverna, var det enligt många av dem engagerande att studera spel ur ett källkritik- och historiebruksperspektiv. Detta kan relateras till McMichaels uppmaning till sina elever ovan: de skulle vara införstådda med att spelandet de ägnade sig åt var skolarbete, arbete som kunde vara roligt, men inte desto mindre arbete.¹²¹ Det blir här också relevant att tala om Watsons,

121 McMichael, s. 209

Mongs och Harris studie, där de uppger att läraren ”has taken a game and figured out how to use and frame it so that it matches his learning objectives instead of trying to pull objectives from the game itself”.¹²² Lee och Probert framhåller i sin tur att förutsättningen för lyckad spelundervisning består i att ”care is taken by the teacher to situate students' game experiences in rich classroom discussions and specific non-game oriented activities”.¹²³ Även för eleverna i min studie framstår det som viktigt att spelet inte förväntas förmedla kunskap på egen hand, utan att läraren har stakat ut tydliga mål för vad studiet av ett spel förväntas resultera i. I en av de skriftliga analyserna framgår exempelvis följande:

Som jag tidigare nämnt tycker jag att det är ett bra sätt att nå ut med fakta till yngre genom att presentera det som ett spel. Däremot är det viktigt att den som spelar, tänker kritiskt och inte bara ”sväljer” allt utan att fundera.

En annan elev påpekar också att spel kan vara ett mer intressant sätt för unga att studera historia på, men att varken *The Cat and the Coup* eller andra spel kan användas helt okritiskt för att överföra kunskaper till eleverna: ”Spelet skulle dock kunna användas som ett parallellt material för att ge fler perspektiv till samma händelse”. Enligt dessa elever var spelet med andra ord underhållande och/eller lärorikt under förutsättning att det studerades i den arbetsform som de hade fått göra. Utan det källkritiska perspektivet hade det både blivit mindre intressant och mer problematiskt att använda i undervisningen. Både i termer av urvalsprinciper och sättet som kunskap reproduceras på visar båda dessa elever prov på det Olin-Scheller benämner som critical literacy.¹²⁴ Det kan också konstateras att tydligt uttalade förväntningar på vilka kunskaper och färdigheter eleverna kan utveckla med spelet har bidragit till en ökad motivation inför uppgiften bland redan studiemotiverade elever (vilket var fallet med eleverna ovan). En iakttagelse som även McMichael gör och som Squire ser ett behov av.¹²⁵

Squire utfärdar dock också en varning för att samma ansats att betona speluppgiftens seriositet samtidigt kan verka avskräckande för elever med en vanligen lägre studiemotivation: ”[e]ducators need to be careful that bringing games into schools does not rob them of precisely those qualities that make them so engaging”.¹²⁶ Detta upplevde jag hursomhelst inte vara fallet i klass C, då även vanligen mer svärmotiverade elever uttryckte att uppgiften var särskilt rolig att genomföra. Särskilt en av eleverna, som i sin analys kommenterat att ”den här uppgiften var grymt rolig”, visade enligt min LLU prov på ett jämförelsevis ökat engagemang för att lösa uppgiften i relation till en annars förhållandevis låg studiemotivation under mer traditionella undervisningsformer. Kanske berodde detta till viss del på att lektionsupplägget redan från början tydliggjorde att den källkritiska metoden lika gärna kunde appliceras på spel som de flesta i klassen sade sig finna en behållning i, som exempelvis *Assassin's Creed*. Kanske är det ett uttryck för samma tendens som Squire också iakttar i sin studie, närmare bestämt att elever med lägre studiemotivation överlag framstår som mer motiverade av bruket av spel i undervisningen.¹²⁷ Som konstaterat i forskningsöversikten ovan tycks detta vara en balans som varje lärare behöver försöka finna när det kommer till att kommunicera uppgiftens nyttoaspekt utan att för den sakens skull göra avkall på det potentiella nöje eleverna kan få ut av att genomföra den. Min samlade bedömning av arbetet med spel i klass C är att den här balansen infann sig.

122 Watson, Mong & Harris, s. 471

123 Lee & Probert, s. 1

124 Olin-Scheller, s. 29

125 McMichael, s. 209 resp. Squire, ingen sidangivelse

126 Squire, ingen sidangivelse

127 Squire, ingen sidangivelse

3.2.2. Spel som historisk källa

Vad gäller de kursmål och betygskriterier som eleverna förväntades uppnå med uppgiften kan det konstateras att sju av de tio som lämnat in sina analyser uttryckligen har utgått från de källkritiska kriterier (äkthet, oberoende, tendens, samtidighet och urval) jag presenterade under den inledande lektionen, medan två av de övriga tre har fokuserat desto mer på resonemang kring historiebruk i stort och den tredje främst bara beskrivit själva verket. Jag ska här presentera några exempel på det eleverna har tagit fasta på.

Den vanligast förekommande, källkritiska aspekten i elevtexterna är tendenskriteriet, något som framstår som logiskt både med tanke på uppgiftens betoning på historiebruk och utvecklarnas egen utsago om att spelet är ett ”documentary videogame”.¹²⁸ En av de frågor som formulerats i både uppgiften inför seminariet och till skrivuppgiften (se Bilaga 1 och 2) handlar just om vilka eventuella problem eleverna ser med att kalla spelet för en dokumentär. Utvecklarnas ansats att anlägga ett visst historiskt perspektiv på händelsen framhålls av eleverna som ett sådant problem – en dokumentär ska enligt deras uppfattning vara mer objektivt utformad eller presenterad ur flera olika perspektiv. Som det är nu identifierar eleverna en tendens i spelets sätt att bland annat utmåla de olika aktörerna i spelet som djur. Mot bakgrund av detta blir det också logiskt att somliga av eleverna lägger relativt stor vikt vid tolkningsaspekten även i sin skriftliga analys. Frågan om vad spelskaparna har velat säga med bland annat djurporträtten blir trots allt relevant att ställa sig när det kommer till historiska perspektiv och de olika tendenser dessa kan rymma.

Äkhetskriteriet har av flertalet elever fastslagits som irrelevant i fallet med spel, med undantag för framförallt en elev som istället diskuterar detta ingående. Denne tar då fasta på huruvida spelmakarnas källor (som finns presenterade på spelets hemsida) framstår som äkta eller inte. Bland annat menar eleven att källorna i New York Times arkiv från denna tid till övervägande del är reproducerade och presenterade som digital text snarare än som inskannade foton av originalartiklarna, varmed det inte finns några garantier för att allt är helt korrekt återgivet i dem:

Detta gör att källan kan bli mindre trovärdig, då manipulation kan ha skett, medvetet eller omedvetet, t.ex om man har råkat ändra diverse ord, i original utklippen i tidningarna, kanske för att de var så pass gamla att man inte längre såg vad det stod, på vissa ställen, och därför ändrade till ord som man ansåg passade in.

Ett resonemang som visar prov på en fördjupad förståelse för innebörden av historieskrivning i en alltmer digital era.

Med utgångspunkt i uppgiftens frågor diskuterar flera av eleverna också relationen mellan kommersiella och ideella källor. I det här fallet är det, naturligt nog, många som drar paralleller till just *Assassin's Creed III* och den intervju eleverna hade tittat på med skaparna av det spelet. I denna framgick exempelvis att om en avvikelse från den historiska korrektheten gjorde spelet roligare var detta högre prioriterat i utvecklarnas ögon. Med utgångspunkt i detta för några av eleverna en diskussion kring innebörden av en kommersiellt framgångsrik spelserie gentemot en gratisprodukt av en oberoende utvecklare. Risker är enligt eleverna större att, som framgår av nämnda intervju, underhållningsfaktorn värderas högre än ansatsen att återge en korrekt beskrivning av historien ifall spelet samtidigt har högt ställda försäljningskrav på sig. En elev jämför detta med historiska romaner, som alltså också riskerar att sätta läsbarheten och underhållningsvärdet i första rummet medan de istället gör avkall på sanningshalten. Småskaliga spel utan ekonomiska anspråk framstår därför som ärligare, vilket en av eleverna samtidigt lyfter ett varnande finger för: utvecklarens intention att enbart vara historisk korrekt kan också göra att spelaren sänker garden för sitt kritiska förhållningssätt och tar det för mer av en sanning:

128 Se <http://www.thecatandthecoup.com/>, senast besökt den 2014-05-17

Spelskaparna tar inte heller betalt för sitt spel vilket även där skapar känslan av att de är ärliga och allt de vill är att förmedla en historia och tack vare att de uttrycker sig så, så skapas känslan av tillit, iallafall hos mig, och eftersom de får sådan trovärdighet kan de då vrida och vända på historien så att de får fram den historien som de vill.

Ytterligare en elev jämför förhållandet mellan betal- och gratisspel med den mellan encyklopedier som NE och Wikipedia. Betaltjänsten NE har, enligt denna elev, högre ställda krav på sig om att vara korrekt jämfört med gratis-tjänsten (som dessutom är öppen för alla att redigera). Eleven menar därför att den ekonomiska faktorn blir en form av garanti för att det som skrivs är mer sanningsenligt, eftersom användarna annars inte hade betalat för tjänsten.

För en annan av eleverna framstår istället det faktum att spelskaparna överhuvudtaget presenterar sina källor som en desto mer betydelsefull aspekt:

Jag tycker faktiskt att det är viktigare att spelet har gett ut sina källor så att man lätt kan hitta dem än att de har använt sig av bra källor för det viktiga är att spelaren själv kan hitta om spelet är en trovärdig källa men nästa steg är ju att skaparen skall ha bra källor som ger spelet en trovärdighet.

Även om eleverna överlag visar sig kunna resonera i källkritiska termer om ett spel som *The Cat and the Coup*, om än i olika utsträckning och med betoning på skiftande saker, är det påtagligt få som därtill jämför verket med andra källor. Antalet källförteckningar eller faktiska källhänvisningar i löpande text återfinns endast i hälften av elevtexterna. Detta tror jag mer är en fråga om källkritisk vana överlag, snarare än (o)vanan vid att arbeta med spelmediet som sådant. En av eleverna skriver till exempel att ”ju mer man googlar ju mer hittar man saker som står emot varandra”, men presenterar inte dessa i analysen. Detsamma gäller då samma elev för en diskussion om hur kalla kriget-konflikten spelade in i denna historiska händelse och skriver då att ”i en av källorna som spelet hade, stod det just att USA och britterna inte ville att Sovjet skulle få makten i Iran ifall ett krig hade brutit ut mellan öst och väst”. Någon hänvisning till denna källa ges däremot inte. Ett sådant förhållningssätt tyder snarare på en ovana att notera och redogöra för sina referenser överhuvudtaget än att just spelet skulle försvåra anläggandet av ett källkritiskt perspektiv.

När jag under en muntlig utvärdering med eleverna frågade om de själva tyckte att de har fått ut något av speluppgiften eller om vi lika gärna kunde ha gått direkt på den bredare, efterföljande uppgiften, påpekade de att spelövningen var en bra förberedelse inför uppgiften att själva välja ut och analysera ett exempel på historiebruk i media. De menade också att det bidrog till en förståelse för arbetsmetodens överförbarhet, det vill säga att perspektivet som anlades i grunden var detsamma även om studieobjektet för deras analyser skiftade. Detta var något som också blev synbart i resultatet av den efterföljande uppgiften om historiebruk i populärkultur överlag. Flera av presentationerna av det egenvalda exemplet visade mycket riktigt prov på en fördjupad kunskap om detta perspektiv. Liksom läraren i Lees och Proberts studie¹²⁹ lämnar jag däremot frågan obesvarad om huruvida samma resultat hade kunnat uppnås med ett annat studieobjekt än spel. Som jag har visat under föregående rubrik, liksom Squire påpekar i sin artikel,¹³⁰ finns det däremot aspekter av min studie som tyder på att just spelet som studieobjekt har gynnat elever som varit mer svårmotiverade under traditionella undervisningsformer. Jag ska under följande rubrik diskutera vad spelvanan som sådan kan ha haft för betydelse i det avseendet.

3.2.3. Elekträr kompetens som tillgång och hinder

Som konstaterats tidigare var en majoritet av eleverna i klass C vana spelare och visade sig vara väl bekanta med spelsierier som *Assassin's Creed* på förhand. Tre av eleverna hade däremot en desto

129 Lee & Probert, s. 23

130 Squire, ingen sidangivelse

mer begränsad spelvana och inga i klassen hade tidigare spelat just *The Cat and the Coup*. Detta avsnitt ska ägnas åt att diskutera hur elevernas olika erfarenheter kom att påverka deras genomförande av uppgiften.

En aspekt som framgår vid läsningen av elevtexterna är att de uttalat ointresserade av spelformatet överlag har uppfattat analysuppgiften som svårare än de övriga i klassen. En av dessa elever skriver att det framförallt blir problematiskt att som spelets skapare kalla det för en dokumentär, eftersom det som en sådan är ”lite för rörig och svår att förstå för att man med en gång ska förstå precis allt som händer och alla symboler i spelet”. En annan av eleverna utan tidigare spelvana gav muntligen uttryck för samma uppfattning, det vill säga att det var svårt att sälla bland all information på skärmen för att överhuvudtaget kunna analysera de olika delarna. Detta bjöd på ett så pass stort motstånd att jag istället lät sagda elev kombinera detta med nästa uppgift i arbetsområdet och istället skriva en analys av ett egenvalt exempel på historiebruk i media, vilket istället resulterade i en filmanalys. En rent praktisk förklaring till de svårigheter som dessa båda elever upplevde skulle kunna vara att de varit frånvarande under hela den introducerande lektionen och första halvan av seminariediskussionen. Även om jag hade möjlighet att lägga ut min Powerpoint-presentation om källkritik och historiebruk på deras digitala lärplattform och rekapitulerat såväl den som uppgiften med dem i efterhand, är det rimligt att anta att frånvaron bidrog till det motstånd de mötte. Att inte komma in i ett arbetsområde på samma villkor som övriga klassen ger förståeligt nog upphov till viss förvirring. För den tredje av de uttalat spelovana eleverna som istället hade full närvaro på dessa lektioner framstod det varken av seminariet, skrivuppgiften eller mina samtal med eleverna som att spelet i sig skulle ha utgjort något hinder för den källkritiska studien. Tvärtom uppvisade denna elev en större förmåga till detta än flera av de spelintresserade eleverna. Jag ska återkomma till detta mer i detalj nedan.

Något som också har betydelse i det här sammanhanget är att de spelvana eleverna besitter en mer uppövad elekträr kompetens. Det vill säga: förmågan att avläsa/avkoda spelets olika komponenter – som avatar, hindrare, länkar, ankare, informationsfält och så vidare – vilket underlättar identifieringen av tänkbara betydelsebärande symboler. Elever med en utvecklad elekträr kompetens kan snabbare kartlägga det regelverk som spelet är uppbyggt av, vad som skadar, vad som borde gå att interagera med, vad som troligen bara utgör en del av kulisserna etcetera. För en inte fullt så elekträrt kompetent spelare kan detsamma av förklarliga skäl framstå som just rörigt, på samma sätt som sammansättningen av bokstäver och ord till meningsbärande fraser kan framstå som rörigt för någon med bristande litterär kompetens. Däremot menar jag att det också finns anledning att fråga sig vilka hinder det kan medföra att vara ”för” elekträrt kompetent.

Jag har tidigare berört detta angående den ludonarrativa dissonansen i *Don't Look Back* ovan, och även i fallet med *The Cat and the Coup* kan det enligt en av eleverna i klass C sägas existera en motsättning mellan det ludiska/ergodiska och det narrativa i spelets presentation. Eleven i fråga var en av dem som sade sig vara ovana vid mediet, men som trots det lyckades analysera spelet på ett särskilt föredömligt sätt. I analysen uppmärksammades bland annat det faktum att spelarens handlingsutrymme för att avancera i spelet rimmade dåligt med det historiska perspektiv som spelet antar:

Om det verkligen var berättar ur Mosaddeqs synvinkel borde inte man framställt honom som någon form av ”hjälte” eller i alla fall mer diplomatisk, än som ett spöke som man skall kasta olja på, riva och få att ramla för att kunna ta sig vidare i spelet?

Utöver att denna elev visade prov på en god analysförmåga överlag, särskilt med tanke på ointresset för just spel, vill jag hävda att det i detta fall har varit en tillgång att inte besitta en alltför elekträr kompetens. I jämförelse med min, medger jag, mer spekulativa slutsats om detta rörande *Don't Look Back*, framkommer det här ännu ett exempel på tillfällen då vana spelare riskerar att bli hemmablinda för det som äger rum innanför spelets ramar, medan någon som ännu inte har förlikat sig med alla dess beståndsdelar möjligen har lättare för att distansera sig och identifiera eventuella

motsägelser. En parallell kan här dras till den våldsdebatt som kontinuerligt pågår kring spel i media, där detaljer som plockats ur sitt sammanhang många gånger framstår som mer uppseendeväckande än vad det gör inom spelets särskilda logik och regelverk. En tanke är således att den elekträra kompetensen både kan verka underlättande vid analyser av spel och som något eleverna behöver ge akt på då de ställs inför speluppgifter likt den jag här har provat.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att, som framgår av elevernas svar, behovet av en elekträr kompetens är större i fallet med *The Cat and the Coup* jämfört med *Don't Look Back*, då det förstnämnda framförallt ger upphov till fler intryck att ta in jämfört det sistnämnda, mer avskalade spelet. *The Cat and the Coup* lägger också större vikt vid problemlösning än vid direkt krävande ergodiska manövrar som snarare är fallet med *Don't Look Back*. Av de här anledningarna hade det möjligen kunnat vara välgörande för såväl elekträrt bevandrade som mindre spelvana elever att spela igenom *The Cat and the Coup* i par, både för att hjälpas åt med att avkoda spelets olika delar och för ökade möjligheter att distansera sig från det. Det är också viktigt att eleverna får en helhetsbild av spelet för att ha möjlighet att reflektera över vad det innehåller och signalerar. Därtill framstår också den komparativa ansats som eleverna i denna studie mötte spelet med vara särskilt väl lämpad vid arbete med detta, antingen genom jämförelser med andra källor som återger samma historiska händelse eller med strukturen och tilltalet i andra historiska dokumentärer. Viktigast av allt att tänka på vid planeringen av en dylik uppgift ser jag som att läraren inte låter det hela stanna vid enbart spelandet, utan att detta också följs upp på ett tillfredsställande sätt för att möjliggöra för eleverna att placera in det i ett sammanhang. Som tidigare forskning har visat är det av stor vikt att vi lärare inte nöjer oss med att fråga vad spelen kan lära eleverna på egen hand – vi behöver också, tillsammans med eleverna, ställa oss kritiska till vad det innebär att lära av spel. Med den ingången behöver det heller aldrig komma an på lärarens elekträra kompetens så mycket som på en pedagogiska sådan.¹³¹

3.3. Slutsatser

För att göra det överskådligt vilka slutsatser som har kunnat dras av denna studie presenteras de här i sammanfattad, tematiskt inordnad form, med avseende på spel och motivation, spel och narrativ kompetens samt spel och målluppfyllelse i skolan. Efter detta följer avslutningsvis ett utblicksavsnitt där jag ger förslag på vad framtida forskning i ämnet med fördel kan fokusera på.

3.3.1. Spelens motiverande potential

Ett vanligt förgivettagande om elever och spel som tidigare forskning har visat på är att eleverna per automatik skulle bli mer motiverade av att spel implementeras i undervisningen. Det här är något som såväl nämnda forskning som denna uppsats har visat att vi inte kan förutsätta. I den elevgrupp som uppvisade som mest sviktande motivation inför uppgiften, klass A, hade endast ett fåtal av eleverna ägnat sig åt de förberedelser som förväntades av dem inför lektionen, nämligen att läsa myten och spela spelet. Det är ovisst huruvida detta främst berodde på uppgiften i sig eller på de omständigheterna under vilka den tilldelades eleverna, men icke desto mindre framkommer det under lektionerna i klass A och B en delvis uttalad, delvis underliggande skepsis gentemot mediets roll i skolsammanhang. Eleverna undrade över meningen med att studera spel, vilket troligen också hade gjort dem mindre benägna att spela det inför lektionen. Klass A läste på ett teoretiskt inriktat program och var, enligt ordinarie lärares utsago, en vanligen studiemotiverad sådan, varmed utfallet av lektionen känns igen från Squires,¹³² McMichaels¹³³ samt Pagnottis och Russells¹³⁴ iakttagelser:

131 Sanford m.fl., s. 3

132 Squire, ingen sidangivelse

133 McMichael, s. 209

134 Pagnotti & Russel, s. 43

att spel tenderar att mötas med skepsis av elever som redan accepterar och till viss del också får ut mer av traditionella undervisningsformer, medan de främst tycks ha en motiverande effekt på elever som annars inte är fullt lika studiemotiverade.

I klass B var omständigheterna likartade, men jag hade där andra möjligheter att låta eleverna ta igen det de inte spelat under lektionstid, varmed jag också kunde klargöra uppgiftens syfte innan uppgiften genomfördes istället för efteråt som i klass A. Att spela på lektionstid efter tydliga mål bidrog till ett ökat engagemang inför uppgiften – delvis tack vare spelets underhållande dimension. I den tredje elevgruppen, klass C, förfogade jag istället över ett längre arbetsområde och hade därmed andra möjligheter att redan från början betona uppgiftens seriositet som skolarbete och vilka mål som den genomfördes i syfte att uppnå. Detta fick till följd att samtliga elever uppgav sig ha spelat (och gav också sken av att ha gjort så) inför det efterföljande lektionstillfället. Liksom i klass B noterade jag att elevernas sammantagna motivation inför uppgiften tycktes gynnas av att exempelvis se på speltrailers och spela spel i egenskap av skolarbete.

Att implementera spel i undervisningen innebär med andra ord, som även tidigare forskning har visat, en balansakt mellan att övertyga studiemotiverade elever om uppgiftens seriositet och att samtidigt inte göra avkall på dess potentiellt engagerande karaktär för de mindre studiemotiverade. I min studie infann sig en sådan balans som bäst i klass C. För att överkomma den skolkultur som idag gör att speluppgifter inte nödvändigtvis blir tagna på allvar är det enligt såväl McMichael,¹³⁵ Olin-Scheller¹³⁶ och mig viktigt att ge akt på att inte tillskriva spelen den belöningsfunktion som filmmediet har tenderat att fylla allt sedan dess inträde i undervisningssammanhang. För att få eleverna motiverade inför uppgiften på andra plan än bara ett underhållande sådant behöver vi tydliggöra vilka kunskapsmål som uppgiften syftar till att uppfylla.¹³⁷ Annars finns det, som mina observationer i framförallt klass A men också klass B visar, en risk för att de inte tar den på allvar. En halvdant genomförd speluppgift är givetvis lika lite välgörande som vilken annan uppgift som helst under samma förutsättningar.

Samtidigt bör vi alltså inte heller göra avkall på mediets potentiellt lustfyllda dimension när vi planerar för undervisning centrerad kring spel. McMichael¹³⁸ och Squire¹³⁹ menar att detta kan få en precis lika avskräckande effekt som mer traditionella uppgifter, även för vanligen spelintresserade elever. Squire drar därför slutsatsen att vi behöver akta oss för att beröva spelmediet från de kvaliteter som gör det så uppskattat. I mina fall möter jag inga synbara motivationsproblem relaterade till studiet av spelen i ett seriöst syfte. Som nämnts ovan tycks dessa snarare ha varit förknippade med en skepsis gentemot mediets överhuvudtagliga potential för lärande, framförallt i klass A men också potentiellt i klass B. Mina iakttagelser i såväl den senare elevsammansättningen som i klass C gör hursomhelst att jag vill framhålla detsamma som McMichael och Squire i det här avseendet, nämligen att vi också bör ta fasta på mediets kvalitéer och inte rädas för att låta eleverna ha roligt under genomförandet. I båda de nämnda klasserna skapade spelandet och bevittnandet av speltrailers en påtagligt positiv energi i klassrummet som sannolikt också höjde motivationsnivån inför uppgiften som sådan. Den balans som läraren behöver eftersträva sammanfattas som bäst av McMichael i följande citat om hur han presenterar speluppgiften för sina elever: ”I stressed that this was homework – homework that could be fun, but that it was work nonetheless”.¹⁴⁰

3.3.2. Skiftande narrativa kompetenser

Mot bakgrund av de förgivettaganden som presenterats i forskningsläget har det också varit relevant att diskutera de förutsättningar som eleverna mötte spelen med och vad detta fick för konsekvenser

135 McMichael, s. 209

136 Olin-Scheller s. 139

137 Lee & Probert, s. 1

138 McMichael, s. 215

139 Squire, ingen sidangivelse

140 McMichael, s. 209

för deras möjlighet att lösa uppgifterna. Min studie visar att detta till viss del är besläktat med de motivationella aspekter som presenterats ovan. Elever som tenderar att möta större motstånd inför mer traditionella uppgifter med betoning på litterär kompetens har enligt mina observationer underlättats av att fokus förflyttades till en elekträr kompetens. Detta trots att det i praktiken har varit högst traditionella ämnen, klassisk litteratur respektive historiebruk och källkritik, som har studerats. En av eleverna i klass B sade sig exempelvis uppskatta konceptet litteratur, men upplevde svårigheter att föreställa sig det lästa i huvudet och fann det därför ointressant. Spelet *Don't Look Back* kunde däremot hjälpa samma elev att skapa sådana mentala bilder av den litterära förlagan, myten om Orpheus och Eurydike. Denna studie ger därför ytterligare incitament till Olin-Schellers förslag om att förflytta tyngdpunkten från den specifikt litterära kompetensen till narrativa kompetenser i stort.¹⁴¹ I likhet med vad Koskimaa påpekar har även jag sett prov på elever som till viss del kompenserar för sviktande litterär kompetens med en desto högre elekträr kompetens.¹⁴² Om dessa elever bättre kan tillskansas sig litteratur- och historiekunskaper (mer om detta under Måluppfyllelse nedan) genom att studera dessa ämnesområden i multimodala former ser jag ingen anledning för oss lärare att inte försöka tillmötesgå detta.

Studien visar också i vilka avseenden elevernas förkunskaper om och erfarenheter av mediet kan påverka såväl deras inställning till som lösningen av en spelcentrerad uppgift. I fallet med *The Cat and the Coup* upplevde två av de tre uttalat ovana spelarna att spelet var svårare att förstå och beskrev det i ordalag som ”rörigt”. För en av dem innebar detta ett så pass stort hinder att eleven gavs möjlighet att analysera en historisk film istället. En delförklaring till det motstånd som dessa båda elever mötte är sannolikt att de missade hela den första, introducerande och halva den andra, uppföljande lektionen. Den tredje av klassens ovana spelare, som tvärtom hade närvarat vid samliga tillfällen, sade sig nämligen inte uppleva några sådana svårigheter och uppvisade det inte heller i författandet av sin analys. Tvärtom visade sig denna elev besitta en fördel i att inte vara fullt så elekträrt bevandrad som sina klasskamrater i ett avseende som jag strax ska återkomma till.

Vi kan däremot inte bortse från att den sviktande elekträra kompetensen bidrog till att försvåra uppgiften för de ovan nämnda eleverna. Detta blev som påtagligast i klass C som studerat *The Cat and the Coup*, ett spel som ställer högre krav på just en elekträr kompetens, i jämförelse med klass B som studerat *Don't Look Back*, vilket istället lägger tonvikten på ergodisk skicklighet och löper en betydligt mindre risk att framstå som rörigt. Elekträrt kompetenta elever har i studiet av spel som *The Cat and the Coup* en fördel i att snabbare kunna avkoda dess olika beståndsdelar och avgöra vilka olika funktioner de fyller, medan desamma lätt kan framstå som ett enda sammelsurium av intryck för en mer ovan spelare.

Samtidigt har jag här också identifierat aspekter av spelandet då den elekträra kompetensen snarare kan utgöra ett hinder än en tillgång. Ett exempel på detta i såväl klass B som klass C gäller det som Hocking benämner som den ludonarrativa dissonansen.¹⁴³ I *Don't Look Back* förekommer redan tidigt i spelet ett vapen som varken ur ett litterärt eller historiskt perspektiv borde existera inom ramen för berättelsen om Orpheus och Eurydike. Trots detta är det inga av eleverna, spelvana eller inte, som noterar denna avvikelse under arbetet med spelet. En möjlig förklaring till detta skulle kunna vara att eleverna var så pass förtrogna med spel som medium att en revolver i antikens Rom inte framstod som något annat än en given spelkonvention – en slutsats som jag alltså enbart baserar på det som *inte* sagts under seminariet i fråga. En desto tydligare fingervisning om detta framgår istället av den tredje ovana spelarens analys i klass C. Eleven påpekar här att *The Cat and the Coup* av flera olika anledningar framstår som berättat ur Mohammed Mossadeqs perspektiv, men identifierar samtidigt att spelarens handlingar ter sig motsägelsefulla i relation till detta. Det som spelaren, i skepnad av Mossadeqs katt, behöver göra för att föra spelets narrativ framåt är bland annat att hoppa på och välta omkull Mossadeq. Spelaren belönas alltså med avancemang i spelet för

141 Olin-Scheller, s. 113

142 Koskimaa, s. 171

143 Hocking, ingen sidangivelse

att tillfoga honom viss skada och olycka, vilket enligt eleven stämmer dåligt överens med att spelet skulle anta hans perspektiv. Mot bakgrund av detta menar jag att det finns anledning att fråga sig om elever även kan gynnas av att inte vara fullt så elekträrt kompetenta vid studiet av spel i ett analytiskt syfte. Även om ett mer omfattande underlag skulle behövas för att fastslå detta med större säkerhet vill jag lägga fram hypotesen att elever med mindre spelvana kan ha lättare för att distansera sig från och identifiera aspekter av spelet som de mer elekträrt kompetenta tar för givna som delar av dess konventioner och regelsystem, till exempel i fallet med den ludonarrativa dissonansen. Om så är fallet kan vi också konstatera att elever med skiftande spelvana kan dra nytta av varandras olika tillgångar vid studier av mediet, där de elekträrt kompetenta kan bidra med sin förmåga till avkodning och de mindre spelvana med sin potentiellt större förmåga till distansering.

3.3.3. Måluppfyllelse

Vid studiet av litteratur i bildningsavseende, som kursplanen i Svenska bland annat föreskriver, behöver vi enligt Thavenius problematisera vad som i modern tid är att betrakta som ett meningsfullt urval för eleverna att ta del av. Både med avseende på de faktiska verken och på formerna som de läses i.¹⁴⁴ Genom att, som i fallet med *Don't Look Back*, studera den litterära klassikern i såväl dess ursprungliga som dess adapterade form gavs eleverna både kännedom om ett centralt skönlitterärt verk och möjligheten att utveckla sin ”förmåga att sätta in [detta] i ett sammanhang”.¹⁴⁵ Min bedömning är att eleverna i framförallt klass B i och med detta fick en annan förståelse för den plats som denna text har i det kulturella medvetandet idag. Eleverna i klass B upplevde också att speladaptionen underlättade för deras tolkning av det ursprungliga verket och använde sig därför av spelet som referensram för att bättre förstå myten. Även McMichael har noterat att hans elever tycks vara bekvämare med att analysera (dator)spel i relation till andra källor än att enbart studera och jämföra textdokument.¹⁴⁶ Även detta anges som eftersträvansvärt i kursplanen i Svenska, som betonar att undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar en förmåga att använda ”skönlitteratur och andra typer av texter samt film och andra medier som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar”.¹⁴⁷ Klass B intresserade sig också desto mer för tolkningsaspekten av spelet i sig än för diton i den litterära förlagan och uppehöll sig därmed hellre vid frågor om vad spelet (och framförallt då dess slutscen) kunde ha för innebörd. Trots detta vill jag betona att vi inte bör göra avkall på den komparativa aspekten i en dylik uppgift. Spelet i fråga ska inte ses som ett individuellt medel för att överföra kunskap om kanoniserad litteratur till eleverna, utan behöver likväl studeras *i förhållande till* denna för att en sådan kunskapsutveckling ska ske. Att inte *enbart* studera det litterära verket kan hursomhelst bidra till att kanonbildningen och bildningsbegreppet problematiseras och omvärderas. Att inkludera en adaption eller nytolkning av förlagan (i det här fallet i form av ett spel) tycks kort sagt göra litteraturen mer relevant för eleverna eftersom de då görs till aktiva deltagare i denna omprövning av kanon istället för bara passiva mottagare. De ges kort sagt möjligheten att uppöva sin critical literacy och inte bara sin cultural literacy.¹⁴⁸

I historieämnets syftesformulering anges att eleverna där ska ges möjlighet att ”utveckla förståelse av och värdera hur olika människor och grupper i tid och rum har använt historia”,¹⁴⁹ något som klass C visade prov på i sina analyser av *The Cat and the Coup*. Bara under det åtta lektioners tidsspänn som arbetsområdet omfattade kunde en utveckling skönjas i elevernas förmåga att resonera kring historiebruk och historiska perspektiv. Enligt flera av elevernas egen utsago hade analysen av spelet som ett första exempel hjälpt dem att inse källkritikens överförbarhet inför

144 Thavenius, se ex. s. 266 & 127 f

145 *Lgy II*, s. 161

146 McMichael, s. 214

147 *Lgy II*, s. 160

148 Olin-Scheller, s. 29

149 *Lgy II*, s. 66

uppgiften då de skulle applicera denna metod på ett självvalt exempel. Ett annat syfte som ämnets kursplanen anger är just att eleverna ska ges ”möjlighet att söka, granska, tolka och värdera olika typer av källor samt använda olika teorier, perspektiv och verktyg som förklarar och åskådliggör historiska förändringsprocesser”.¹⁵⁰ Liksom i fallet med *Don't Look Back* ovan (och som stöds av bland andra McMichael ovan)¹⁵¹ finns det med andra ord minst lika goda anledningar att anlägga just ett komparativt perspektiv på spelet *The Cat and the Coup* eller andra, historiskt förankrade upplevelseproduktioner. Även om bara hälften av de elever som lämnade in sin skriftliga spelanalys faktiskt jämförde spelets narrativ med andra historiska källors versioner, kan detta troligen förklaras med en ovana vid att referera överlag snarare än ovana vid att hantera spelmediet som berättande källa. Merparten av klassen, även de som inte källhänvisade, visade trots allt på en förmåga att resonera om spelet i övergripande källkritiska banor. Somliga elever diskuterade därtill spelet i relation till specifika men för läsaren ospecificerade källor, vilket visar på att jämförelser trots allt har ägt rum i deras arbetsprocess.

Även om jag här inte har relaterat mitt resultat till vad som hade kunnat uppnås under mer traditionella undervisningsformer har jag med denna uppsats velat visa på konsekvenserna, positiva som negativa, av en utvidgning av undervisningsperspektivet från specifikt litterära kompetenser till generellt narrativa sådana – däribland den elekträra. Min slutsats därav är inte att det alltid är eftersträvansvärt att implementera just spel i undervisningen, men däremot att skolan och läraren, som Squire konstaterar, behöver kunna erbjuda ”[o]ppportunities for different students with different interests, abilities, and capacities to learn different topics, at different rates, and through different media, such as books, games, and film”.¹⁵² I grund och botten handlar trots allt spel- lika mycket som annan undervisning om att försöka anpassa denna efter elevernas intressen, erfarenheter och förutsättningar. För att kunna göra detta behöver vi också anpassa skolutvecklingen efter den tid som eleverna lever i – en tid där spelen trots allt har en alltmer framträdande roll som underhållningsmedel och informationskanal.

3.3.4. Utblick

Spelforskningen i sig må ha varit på uppgång under 2000-talets första decennium och är så än idag, men i termer av spel och undervisning kvarstår fortfarande oerhört mycket att lära. Vanligast tycks fortfarande vara att studera just strategiska krigsspel i historieundervisningen, något jag här har velat väga upp för. Jag har tidigare konstaterat att jag valde bort två titlar till denna studie som jag också övervägt i ett inledande skede: *The Oregon Trail* och *The Great Gatsby*. Det förstnämnda må bära drag av den edutainmentgenre som var vanligare på den förra sidan millennieskiftet och snarare betonade ren överföring av kunskaper, men skulle trots detta mycket väl kunna användas i ett komparativt syfte. Eleverna hade då kunnat företa denna interaktiva resa västerut över den nordamerikanska kontinenten och använda kompletterande litteratur/internetkällor för att läsa in sig på de platser de anländer till och de motgångar de upplever i spelet. Den betydligt vanligare förekommande strategigenren rymmer även den möjligheter för att studera och problematisera de historiska händelser som skildras, inte minst med avseende på historiska perspektiv. Min förhoppning är hursomhelst att fältet ska breddas till att i högre grad innefatta historiebruk i andra typer av spel, som inte nödvändigtvis är centrerade kring en konflikt. För att detta ska vara möjligt finns det dock ett behov av att mediet i sig också utvecklas i en sådan riktning.

Vad gäller litteraturundervisning och spel tycks det vara ovanligt att överhuvudtaget bedriva pedagogisk forskning om adaptationer av litterära klassiker. Viss forskning, däribland min egen, har tidigare intresserat sig för att analysera sådana verk i sig, men behovet av att undersöka vilka konsekvenser som kommer sig av att använda dessa i undervisningen kvarstår. I det här avseendet

150 *Lgy II*, s. 66

151 McMichael, s. 218

152 Squire, ingen sidangivelse

är *The Great Gatsby* ett spel som på många sätt påminner om *Don't Look Back* – ett plattformsspel i två dimensioner, gratis att spela direkt i webbläsaren och med en speltid på omkring 20 minuter. Att i likhet med min studie av *Don't Look Back* jämföra hur den litterära förlagan har påverkats av övergången från bok till spel, samt låta eleverna diskutera vad detta gör med klassikerns status i det kulturella medvetandet, kan sannolikt resultera i ett snarlikt resultat som det jag här har presenterat. Utöver detta existerar det även speladaptioner med markant högre produktionskostnader bakom, såsom *Dante's Inferno*, *American McGee's Alice* och *Alice: Madness Returns*, vilket får konsekvenser för såväl tillgängligheten som kostnaden för att använda dem. Deras större omfång kräver också betydligt mer tidsåtgång, vilket inte nödvändigtvis vägs upp för i termer av komplexitet i deras adaption av förlagan. Jag finner det däremot inte för omöjligt att läraren däri kan finna exempel som är värda att beröra i undervisningen om verken, om inte annat i form av videoutdrag ur så kallade walkthroughs/playthroughs på nätet. En annan aspekt som tål att studeras närmare när det kommer till spel och undervisning är hur mediet kan utgöra ett underlag för problematisering av olika genre/mediekonventioner, troper, könsstereotyper, representation och så vidare. Det är min uppfattning att valda delar ur spel kan med fördel utgöra en lämplig inkörsport till flera sådana diskussioner i klassrummet. Vi kommer här också in på genusrelaterade frågor kring elevers spelintresse, något som jag inte har ansett mig ha ett tillräckligt omfattande empiriskt underlag för att dra några slutsatser om i denna uppsats men som det likväl finns all anledning att studera närmare, inte minst ur ett normkritiskt perspektiv.

Vi behöver kort sagt bredda forskningsfältet över vilka faktorer som kan underlätta vårt val av såväl studieobjekt som arbetsmetod i spelcentrerad undervisning. Med gemensamma insatser i detta avseende behöver det, som konstaterats tidigare, inte komma an på varje enskild lärare att på egen hand sätta sig in i alla aspekter av elevernas intressen och erfarenheter.

Referensförteckning

Tryckta referenser

- Aarseth, Espen, *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature*, Johns Hopkins University Press, Baltimore, Md., 1997
- Egenfeldt-Nielsen, Simon, ”Att skapa ljuv musik: Det pedagogiska användandet av datorspel” i Linderoth, Jonas (red.), *Datorspelans dynamik: lekar och roller i en digital kultur*, 1. uppl., Studentlitteratur, Lund, 2007
- Gunder, Anna, *Hyperworks: On Digital Literature and Computer Games*, Avd. för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen i Uppsala, Diss. Uppsala : Univ., 2004, Uppsala, 2004
- Iser, Wolfgang, *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*, Routledge, London, 1978
- McKay, John P. (red.), *A History of World Societies*, 8. uppl., Bedford / St Martin's, Boston, 2009
- Newman, James, *Playing with videogames*, Routledge, London, 2008
- Olin-Scheller, Christina, *Såpor istället för Strindberg?: litteraturundervisning i ett nytt medielandskap*, 1. uppl., Natur och kultur, Stockholm, 2008
- Thavenius, Jan, *Den motsägelsefulla bildningen*, B. Östlings bokförl. Symposion, Stockholm, 1995
- Wolf, Mark J. P. (red.), *The medium of the video game*, University of Texas Press, Austin, 2001

Nätreferenser

- Atkins, Barry, *More than a Game: The Computer Game as Fictional Form*, Manchester University Press, 2003, hämtad från <http://www.oopen.org/search?identifier=341358> den 2014-05-16
- Eskelinen, Markku, ”Towards Computer Game Studies”, *Digital Creativity*, 12:3, 2001, hämtad den 2014-05-16 från <http://www.tandfonline.com.ezproxy.ub.gu.se/doi/pdf/10.1076/digc.12.3.175.3232>
- Gee, James Paul, *What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy*, Palgrave Macmillan, 2005, hämtad från <http://www.gu.ebib.com.ezproxy.ub.gu.se/patron/FullRecord.aspx?p=308383&echo=1> den 2014-05-16
- Hocking, Clint, ”Ludonarrative Dissonance in Bioshock”, 2007, hämtad från http://clicknothing.typepad.com/click_nothing/2007/10/ludonarrative-d.html den 2014-05-16
- Koskimaa, Raine, ”Cybertext Challenge – Teaching Literature in the Digital World”, *Arts and Humanities in Higher Education* Juni 2007, hämtad från

<http://ahh.sagepub.com.ezproxy.ub.gu.se/content/6/2/169.full.pdf+html> den 2014-05-16

- Lee, John K. & Probert, Jeffrey, "Civilization III and Whole-Class Play in High School Social Studies", *Journal of Social Studies Research*, 34:1, 2010, hämtad från http://www.academia.edu/3013764/Civilization_III_and_Whole-Class_Play_in_High_School_Social_Studies1 den 2014-05-16
- Lekander, Linus, *Läsa spel: En analys av Alice-böckernas adaptation till spelformatet*, kandidatuppsats i Svenska/Litteraturvetenskap inom lärarprogrammet, Göteborgs Universitet, hämtad från <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/35055> den 2014-05-16
- Lundström, Stefan & Olin-Scheller, Christina (2010). "Narrativ kompetens – en förutsättning i multimodala textuniversum?" I: Jönsson, M. & Öhman, A. (red.), *TFL, Tidskrift för litteraturvetenskap*, 2010: 3-4, hämtad från <http://ojs.ub.gu.se/ojs/index.php/tfl/article/viewFile/509/483> den 2014-05-16
- McMichael, Andrew, "PC Games and the Teaching of History", *The History Teacher*, Vol. 40, No. 2, 2007, hämtad från <http://www.jstor.org.ezproxy.ub.gu.se/stable/30036988> den 2014-05-16
- Pagnotti, John & Russel III, William B., "Using Civilization IV to Engage Students in World History Content", *The Social Studies*, 103:1, 2012, hämtad från <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00377996.2011.558940#.U3YblC9e98M> den 2014-05-16
- Skolverket, *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*, hämtad från http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2705 den 2014-05-16
- Squire, Kurt, "Changing The Game: What happens when Video Games Enter the Classroom?", *Innovate: Journal of Online Education* 1:6, 2005, hämtad från <http://website.education.wisc.edu/kdsquire/tenure-files/26-innovate.pdf> den 2014-05-16
- Sanford, Richard, Ulicsak, Mary, Facer, Keri & Rudd, Tim, *Teaching with Games: Using Commercial off-the-shelf Computer Games in Formal Education*, Futurelab, 2006, hämtad från <http://www.nfer.ac.uk/publications/FUTL49/FUTL49.pdf> den 2014-05-16
- 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", *Computers & Education*, 56:2 February 2011, © 2010, hämtad från <http://dx.doi.org.ezproxy.ub.gu.se/10.1016/j.compedu.2010.09.007> den 2014-05-16

Övriga nätreferenser

- <http://www.thecatandthecoup.com/>, senast besökt den 2014-05-17
- "The Historical Accuracy of Assassin's Creed 3", http://www.youtube.com/watch?v=hRiiCJa1P_o, senast besökt den 2014-05-17

Bilagor

Bilaga 1. Seminarieuppgift, spelmediet som historisk källa

Det här är en uppgift som framförallt ger er chansen att uppnå de betygsmålen som rör källkritik, historiebruk och förmågan att sätta in historiska händelser i ett nutida sammanhang. I kursplanen står det också att historieundervisningen ska beröra hur historien används inom olika kulturformer, som film, musik och "annan ungdomskultur". Det är här som datorspelen kommer in i bilden.

Er uppgift till nästa lektionstillfälle är att spela igenom spelet "The Cat and the Coup" och att läsa in er på den historiska händelse det skildrar (både via den utdelade kopian och egna sökningar på internet). Nästa gång vi träffas kommer ni att få diskutera och jämföra era iakttagelser på ett seminarium. Ni kan se det som en chans att pröva era tankar inför nästa uppgift, som istället kommer att bli individuell och skriftlig. Spelet är inte mer än tjugo minuter långt men kräver ibland lite problemlösning för att ta sig vidare. Skulle man köra fast finns det alltid möjlighet att söka fram en walkthrough som talar om hur man gör för att komma vidare i ett visst skede.

Förutom att komma pålästa (och påspelade) till seminariet behöver ni också förbereda er på vad ni skulle vilja diskutera med spelet. Detta gör ni genom att till exempel fundera över följande frågeställningar:

- Vilken historia berättar spelet?
- Från vilket perspektiv tycker du att den historien berättas?
- Förmedlas historien på ett objektivt sätt eller ger spelet uttryck för någon viss tendens/agenda?
- Vilka aktörer figurerar i spelet? Hur framställs de?
- Spelets utvecklare har hävdats att man kan se det som en spelbar dokumentär. Instämmer du i detta eller finns det några problem med att se det som en historisk källa?
- Studera också spelets hemsida och jämför informationen där med vad som framgår i andra källor. Skiljer sig de olika versionerna av historien åt? I så fall: på vilket sätt? Vad tror du att detta beror på?
- Har du spelat något annat spel (eller annan underhållningsform) som också skildrar en historisk händelse? Finns det några likheter eller skillnader med det här spelet när det gäller källkritik och historiebruk?

Tänk på att dessa frågor bara är förslag på sådana som ni kan ställa till er själva och att det inte är något krav att ni besvarar allihop. Om ni själva kommer att tänka på andra frågor som ni tycker vore mer intressanta att diskutera får ni gärna fokusera på dem istället. Det viktiga är att ni har hunnit reflektera över vad ni har läst och spelat inför seminariet.

Lycka till!

Bilaga 2. Skrivuppgift, analys av spelet *The Cat and the Coup*

För att knyta samman den inledande lektionen med seminariediskussionen om *The Cat and the Coup* ska ni nu göra en skriftlig analys av spelet. Här får ni alltså chansen att visa vad ni tar med er från seminariediskussionen. Kanske tycker ni också att det finns aspekter av spelet som vi missade eller ägnade för lite uppmärksamhet på seminariet. I så fall har ni nu möjlighet att lägga desto större vikt på det i er egen analys.

I analysen förväntas ni utgå från de källkritiska metoder och perspektiv på historiebruk som presenterades på den första lektionen. Ni kan ta exempelfrågorna till seminariediskussionen som utgångspunkt om ni vill, men fundera också lite extra på nedanstående ingångar:

- En aspekt som vi inte diskuterade så ingående på seminariet är den om spelets källor. Vad finns det för förtjänster och problem med dessa? Gör en jämförelse med andra källor, presentera hur de stämmer överens eller skiljer sig åt och diskutera vad du tror att det kan bero på.
- En särskilt viktig fråga att ställa sig när det gäller historiebruk är vad som *inte* berättas. På seminariet pratade vi t.ex. om en alternativ variant av spelet med två katter, en svart och en vit. Vilken syn på historien skulle den andra, vita katten i så fall ha presenterat?
- En annan fråga som lyftes på seminariet är den om upphovspersonernas tendens/agenda. Vilka problem finns det med att kalla spelet för en dokumentär? Vad har det här spelets tillkomstsituation för betydelse jämfört med mer kommersiella spel som *Assassin's Creed*?

Textens omfattning bör vara ungefär 2-3 sidor med typsnittet Times storlek 12. Det viktigaste är dock inte mängden text utan er förmåga att resonera källkritiskt om historiebruket i den här medieformen. Se därför sidantalet som en riktlinje och fokusera desto mer på att få med det ni vill belysa i texten. Ni kommer att få både måndags- och torsdagslektionen på er för att skriva på analysen, med inlämning senast i slutet av veckan.

Lycka till!

Bilaga 3. Muntlig presentation, slutuppgift i arbetsområdet Populärkultur som historisk källa

Vi fortsätter att behandla samma centrala innehåll av kursplanen, men vidgar nu perspektivet från historiebruk i spel till historiebruk i populärkulturen överlag. Er uppgift den här gången är att själva identifiera ett exempel där historia används/har använts i media. Det kan röra sig om alltifrån filmer och böcker till tidningsartiklar, innehåll på hemsidor, reklamkampanjer eller någon annan mediaform som intresserar er själva särskilt mycket.

I presentationen av ert exempel förväntas ni utgå från de källkritiska kriterierna och perspektiven som presenterades under den första lektionen i arbetsområdet. Med hjälp av dem belyser ni följande aspekter:

- Vilken historisk händelse/person/fenomen kommer till uttryck i ditt exempel?
- I vilket syfte har denna historia använts i sammanhanget?
- Används denna historia på ett värdeneutralt sätt eller med en viss agenda? I så fall: vilken?
- Kan vi lita på/lära något av exemplet du har valt? Eller ger det betraktaren en felaktig bild av historien som skildras? Varför?
- Stämmer exemplet överens med en vanlig uppfattning av historien eller är det ute efter att provocera/problematisera? Varför tror du man har valt att utforma exemplet som man har gjort?
- Hur kan vi bäst förstå historieskildringen i exemplet? Vad bör vi ha kännedom om när vi möter det (eller liknande exempel) i vardagen?

Självklart finns det också utrymme att uppmärksamma frågor som du själv tycker är extra intressanta. Du bör också tänka på att förbereda dig på eventuella följdfrågor om det du kommer att ta upp i din presentation. Presentationen av uppgiften kommer att ske muntligt, där varje presentation inleds med en uppvisning av det utvalda exemplet, för att sen upplysa oss andra om hur vi kan förstå detta ur ett historiebruksperspektiv. En lagom längd för redovisningen är ungefär 5 minuter. Redovisningarna kommer att ske på torsdagen den 13 mars (v. 11) och ni kommer att få historiektionerna fram tills dess på er att förbereda er för detta.

Lycka till!

Betyget E	Betyget C	Betyget A
Eleven kan översiktligt redogöra för några historiska skeenden och händelser som har använts på olika sätt samt översiktligt förklara varför de har använts olika Dessutom ger eleven några exempel på olika sätt att använda historia och värderar med enkla omdömen deras betydelse för nutida skeenden och händelser	Eleven kan utförligt redogöra för några historiska skeenden och händelser som har använts på olika sätt samt utförligt förklara varför de har använts olika Dessutom ger eleven några exempel på olika sätt att använda historia och värderar med enkla omdömen deras betydelse för nutida skeenden och händelser	Eleven kan utförligt och nyanserat redogöra för några historiska skeenden och händelser som har använts på olika sätt samt utförligt och nyanserat förklara varför de har använts olika Dessutom ger eleven några exempel på olika sätt att använda historia och värderar med nyanserade omdömen deras betydelse för nutida skeenden och händelser