HÖGSKOLAN I HALMSTAD

Historia (61-90), 30hp

EXAMENSARBETE

Digitala spel som verktyg i historieämnet?

En studie kring lärares ämnesförståelse för historia och deras syn på digitala spel i undervisningen

Mikael Nastic

Historia 15hp

2016-02-18

Innehållsförteckning

Inledning **4**

1 Forskningsöversikt och teoretisk förankring **6**

1.1 Vad är digitala spel? *6*

1.2 Spel och lärande *7*

1.3 Ämnesförståelse *10*

1.4 Sammanfattning *14*

2 Problemformulering **15**

3 Syfte och frågeställning **15**

4 Disposition **15**

5 Metod **16**

5.1 Forskningsdesign *16*

5.2 Population *16*

5.3 Urval *17*

5.4 Datahantering *17*

5.5 Genomförande *19*

5.6 Forskningsetiska principer *19*

5.7 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet *19*

6 Resultat och analys **20**

6.1 Lärarnas ämnesförståelse *20*

6.1.1 Informant 1 20

6.1.2 Informant 2 24

6.1.3 Informant 3 27

6.2 Lärarnas uppfattning av digitala spel *30*

6.2.1 Informant 1 30

6.2.2 Informant 2 32

6.2.3 Informant 3 34

7 Slutsats och samband **37**

8 Slutdiskussion **39**

Referenslista **41**

Bilaga 1: Informationsmail till informanter **43**

Bilaga 2: Intervjuguide **44**

Inledning

I personalrummet på min nuvarande arbetsplats väcktes en eftermiddag en diskussion mellan mig och övriga kollegor. Jag som spelentusiast och historielärare i arbetslivet lyfte frågan angående användandet av digitala spel i lärsituationer. Någon tog upp exempel från deras egen skolgång vilket inte alls talades om som någon positiv inverkan på kollegans resultat i ämnet. Någon annan menade att spela och leka kan eleverna minsann göra på fritiden. Jag fortsatte därpå att förklara om olika spel med historiska inslag, som innehåller allt från tidslinjer till faktiska historiska skildringar och skeenden. Några kollegor blev intresserade och ställer följdfrågor, andra viftade bort det som ovidkommande och drar sig ur konversationen.

Nu när jag ska skriva uppsats kom mina tankar in på den diskussion som utspelat sig, gällande hur lärare inom ämnet historia faktiskt ser på det ämne de undervisar i. Vad anser olika lärare att syftet är med historia i skolan och varför är det viktigt att lära sig. Kan detta syfte enbart uppnås på traditionellt vis med papper och penna samt att lära ut årtal och kungalinjer, eller går det att integrera lärandet med modern digital teknik i form av spel.

Elever och ungdomar har i allt större utsträckning fått enklare tillgång till mer avancerad teknologi såsom datorer och mobiltelefoner i både hemmet och i skolan. Forskning visar på att tv- och datorspel är en vanlig fritidsaktivitet för ungdomar i Sverige, totalt spelar ungefär sextionio procent av barn i åldrarna 9-14 år någon sorts digitalt spel under en dag och ungefär femtioåtta procent av ungdomar i åldrarna 15-19.[1]
Modern digital teknik används nu frekvent i skolan, bland annat i och med införandet av en-till-en[2] eller klassuppsättningar av digitala verktyg enligt Jonas Linderoth. Denne anser att tekniken har förändrat samhällsutvecklingen och skolor allt mer förekommande använder sig av datorer som informationskälla, men även för att producera sina alster.[3]
Vi kan alltså se hur den digitala tekniken blir en naturlig del i vår vardag, inte bara i hemmen utan även för lärare och elever på skolan.

En rapport från skolverket visar på en stor ökning vad gäller tillgång av datorer[4] inom skolan. År 2012 uppgav tre av fyra, sjuttiosju procent, av lärare på grundskolan att de har en egen dator, jämfört med endast tjugosju procent av lärarna år 2008. Jämförelsevis mellan samma årtal gällande lärare på gymnasieskolan har det också skett en ökning, från sjuttiosju till nittiofyra procent.[5] Även antalet datorer per elev har ökat inom båda skolformerna, där rapporten visar att antal datorer per elev har ökat från sjutton procent till trettiotre procent

[1] Mediebarometern (2014). S. 20-23.
[2] En-till-en, ett koncept som går ut på att varje enskild elev ska ha tillgång till ett eget digitalt verktyg, såsom en läsplatta eller dator.
[3] Almqvist (2002). S.78
[4] Skolverket (2013). S.42
[5] Ibid. S.44

i grundskolan samt från fyrtio till sjuttiosju procent på gymnasiet. Det går idag alltså tre elever per dator i grundskolan samt en och en halv elev per dator i gymnasieskolan.

Stefan Pålsson menar att *”lärarens uppgift är att hjälpa eleverna att bli kreativa och samarbetande problemlösare som drar nytta av den nya tekniken”*.[6] Om den nya tekniken som blivit mer utbredd i skolan ska dras nytta av, och genomsyra undervisningen, är det då möjligt att integrera elevernas och ungdomarnas fritidsaktiviteter i detta. Att alltså använda sig av digitala spel i undervisningen. Utifrån min egen erfarenhet görs inte detta, åtminstone inte inom ämnet historia. Vilket återigen för mig till tanken hur lärare ser på ämnet historia, och ifall möjligtvis deras ämnessyn påverkar deras inställning till att använda sig av digitala spel för att lära ut historia.

[6] Pålsson (2014). S.22.

1 Forskningsöversikt och teoretisk förankring

I följande avsnitt kommer här att presenteras relevant forskning som är kopplad till studien. Här redovisas och definieras begreppet digitala spel utifrån den tolkning av begreppet denna studie valt att använda. En översikt kring forskningsfältet digitala spel görs, där etablerade undersökningar redovisas över för att skapa sig en förståelse kring ämnet. Vidare presentation behandlar spelandets samverkan med inlärning i skolmiljö. Avslutningsvis presenteras ämnesförståelse av ämnet historia och hur detta är tänkt att användas i den egna undersökningen.

1.1 Vad är digitala spel?

James Paul Gee definierar digitala spel enligt följande:

> *”By ’video games’ I mean games played on game platforms (such as the Sony PlayStation 2 or 3, the Nintendo GameCube or Wii, and Microsoft’s Xbox or Xbox 360, or various handheld devices) and games played on computers.”*[7]

När denna uppsats hädanefter talar om termen digitala spel används en generell term för ovanstående typer av spel. Ovanstående definition är tämligen bred och behövs därmed brytas ner i mindre kategorier för att på något vis klassificera de spel som spelas på dessa plattformar. Därav kommer följande kategorisering av digitala spel användas för att vidare bryta ner begreppet.

Love Ekenberg och Mats Wiklund[8] kategoriserar digitala spel i huvudsak till tre olika kategorier, detta för att få en förståelse kring vad det är som faktiskt studeras samt för att bryta ner ett tämligen brett begrepp till mindre beståndsdelar.
De tre huvudsakliga kategorierna består av:

- Simuleringar och hjälpmedel
- Pedagogiska spel
- Nöjesspel

Den första kategorin, simuleringar, syftar till spel som simulerar ett hypotetiskt scenario där spelaren får agera utifrån de angivna premisserna. Författarna tar som exempel på detta upp de flygsimulatorer som blivande piloter använder sig av i sin utbildning[9], där spelaren får flyga ett virtuellt flygplan där styrkontrollen består av en realistisk flygplanscockpit vilken används för att rekonstruera de färdigheter som krävs för att flyga ett verkligt flygplan.

[7] Gee (2007). S.1.
[8] Ekenberg & Wiklund (2009). S.189
[9] Ibid. S.190

Vidare ett exempel på ett simulerande spel, är den historieförankrade spelserien *Civilization*, vilken kan förklaras som en avancerad civilisations-simulator där spelaren kontrollerar ett fiktivt folkslag genom en historiens gång där varje beslut eller val får varierande utfall beroende på flera olika faktorer.

Pedagogiska spel, även så kallade *edutainment*-spel, präglas av lärande utan stöd från en lärare samt explicita redovisade fakta, där spelaren exempelvis behöver förklara begrepp eller händelser för att på så vis föra handlingen framåt.[10] Mindre avancerade spel av den här typen kan bestå av kunskapsfrågor där spelaren tilldelas direkt återkoppling huruvida svaret är rätt eller fel, så som flervalsfrågor inom matematik, grammatik eller historiska årtal. Inom denna kategorin menar dock Ekenberg och Wiklund att dessa spel snarare kan ses som säregna program med datorspelsliknande komponenter.[11]

Den tredje och sista kategorin, nöjesspel, avser spel med avsikt att vara underhållande. Det är inom denna kategorin man finner majoriteten av de typiska datorspelen på marknaden idag. Nöjesspel består utav ett otal spel med olika egenskaper som i varierande grad gör dem intressanta som potentiella inlärningsverktyg[12]. Ekenberg och Wiklund menar vidare att då det av dessa subgenrer inte finns någon typindelningsmodell som är formellt definierad, använder man generellt sett istället en spontant framvuxen och informell typklassificering där det finns ett flertal allmänt accepterade övergripande genrer. För att nämna några: strategispel, rollspel, äventyrsspel, plattformsspel etc.

1.2 Spel och lärande

Pedagogen Kurt Squire har skrivit ett flertal böcker om digitala spel och dess användning inom skolan. Exempelvis visar han i en av dessa böcker hur man kan använda simuleringar, i detta fall Civilization 3, i historieundervisningen[13] och genomför ett experiment på en amerikansk skola. En slutsats som kan dras enligt Squire är att om undervisning skall bedrivas med hjälp av digitala spel så är det nästintill ett krav att läraren är väl bevandrad i det givna spelet.[14] Vidare menar Squire att en fördel med digitala spel är att eleverna har möjligheten att lära sig genom *trial and error*, att de inom spelets ramar har möjligheten att lära sig att olika valmöjligheter får olika utfall. Han lyfter upp ett exempel där en elev i experimentet startar om sin spelomgång för att undvika att gå i krig med Grekland, där denne inom fem minuter efter omstart istället skapat två nya städer, byggt nya vägar och utvecklat bevattningssystem. Eleven hade alltså genom att inse ett misstag, kommit till insikt om möjligheten att undvika krig för att hålla sin virtuella befolkning nöjd.[15] Eleverna i detta

[10] Ekenberg & Wiklund (2009). S.190
[11] Ibid. S.190
[12] Ibid. S.191
[13] Squire (2011).
[14] Ibid s.139
[15] Ibid. S.123

fall lyfte fram vikten av att behöva tänka analytiskt och erhöll även kunskaper kring vikten av geografin och närliggande natur för byggnationen av civilisationer. Vidare visar Squire även på att eleverna erhöll faktakunskaper om de olika civilisationer de valda att spela, men också skapade sig en kronologisk uppfattning om historien.[16]

En artikel skriven av William R. Watson, Christopher J. Mong och Constance A. Harris beskriver sin studie kring hur lärare använder sig av ett pedagogiskt inriktat digitalt spel i undervisningssammanhang[17]. Spelet i fokus var *Making History* som utspelar sig under andra världskriget. Författarna lyfter fram i artikeln att både lärare och elever menade att eleverna uppvisade en högre grad av inlärning ifall de var engagerade och uppmärksamma, vilket verkade vara fallet när spelet användes.[18] De lyfter vidare fram att eleverna blir mer engagerade i sin egen inlärning eftersom det traditionella lärarcentrerade lärandet växlas till ett elevcentrerat sådant. Watson et al påpekar dock att syftet med studien var att undersöka läraren och elevernas upplevelser av det digitala spelet i undervisningen och kan därför inte garantera att en inlärningsprocess tog plats. Liksom Squire menar Watson et al vikten av att läraren är väl bevandrad i det tänkta spelet för att uppnå önskvärt lärande hos eleverna.

Kritik mot de mer renodlade pedagogiska spelen finner vi hos bland annat Simon Egenfeldt-Nielsen, en dansk forskare med fokus på digitala spel. Egenfeldt-Nielsen menar på att de spel som är utvecklade för undervisning i skolan i huvudsak är fokuserade på yt-inlärning där informationen som är tänkt ska inläras är separerade från spelen, vilket i följd leder till en brist av engagemang från den spelande eleven.[19] Han lyfter även fram att pedagogiska spel ofta utvecklas ur försäljningssynpunkt med föräldrar som tänkta konsumenter.[20] En annan ståndpunkt författaren av artikeln tar upp gällande just pedagogiska spel, är att de ofta är utformade så att någon aktiv pedagog som handledare inte krävs varken före, under eller efter spelande. Vilket kan belysas med följande citat:

> *”Edutainment never makes any demands on teachers or parents. Rather, edutainment assumes that students can be put in front of the computer with the edutainment title and learn the given contents or skills. There is no required teacher or parent guidance, help or involvement.”*[21]

Vilket författaren menar vidare leder till att inlärning blir ett ytligt memorerande av de kunskaper spelet efterfrågar för att komma vidare till nästa nivå. En handledare är alltså att

[16] Squire (2011). s.127
[17] Watson et al (2011). S.466-474.
[18] Ibid. S.474
[19] Egenfeldt-Nielsen (2007). S.267.
[20] Ibid. S.264.
[21] Ibid. S.266

föredra för att den spelande eleven ska uppnå någon mån av djupare förståelse för innehållet.
Egenfeldt-Nielsen lyfter vidare fram att det teoretiskt sett finns goda argument för att använda digitala spel i undervisningssyfte, men att detta är något som ofta förbises i just *edutainment* genren. Fokus i artikeln ligger på att visa tidigare forskning som har gjorts kring olika spel i undervisningssituationer, inte bara pedagogiska spel utan även simulationer och nöjesspel.

Jonas Linderoth menar att den sorts implicita instruerande som förekommer i digitala spel enbart leder till en slags illusion av lärande.[22] Han menar på att särskilda typer av spel är designade på ett sådant sätt att spelskicklighet framkallas på vägar som skiljer sig ifrån att den spelande eleven faktiskt har blivit bättre. Linderoth förklarar vidare att de spel som har statiska handlingserbjudanden för att ta sig vidare i högre grad utvecklar spelarens förmågor. Linderoth visar på exempel såsom schack och online-spelet World of Warcraft[23]. I ett spel likt schack är den enda möjligheten till progression och att besegra motståndaren ifall man besitter en högre kunskap om spelet, då spelets variabler och handlingserbjudanden är statiska. Reglerna förändras alltså inte. Däremot menar författaren att i ett spel som World of Warcraft kan spelaren investera tid i den karaktär eller avatar de spelar för att få denne att bli starkare, genom bland annat ny och bättre utrustning, och således ha möjlighet att besegra en motståndare som egentligen besitter en högre kunskapsnivå om spelet än spelaren själv.[24] Här i sker alltså illusionen, menar Linderoth, då spelaren upplever sig vara skickligare än den i realiteten är. Ett sådant spel kan alltså ge spelaren en känsla av att åstadkomma något, utan att avkräva spelaren det arbete som ofta krävs för att man ska utveckla en färdighet.[25] Spelaren behöver alltså inte utveckla någon ny förmåga utan belönas genom att enbart lägga ner tid på spelet. Syftet med Linderoths text tolkas således ur ett problematiserande perspektiv, där han ämnar visa på användningen av digitala spel ur ett kritiskt perspektiv som lyfter fram vikten av lärarens handledande roll i sådan undervisning.

Sammanfattningsvis går det alltså att se ovanstående forskningsfält om digitala spel i undervisningen utifrån två olika perspektiv. Å ena sidan finner vi förespråkarna av ett arbetssätt i skolan som fokuserar på digitala spel, med bland annat Kurt Squire samt William R. Watson et al. Alltså de som menar att undervisningen blir mer elevcentrerad och inkluderande vilket de i utsträckning menar ökar inlärningsnivån. De understryker även läraren som en central roll, i rollen som en handledare och visar eleverna hur de ska göra.

[22] Linderoth (2009). S.202
[23] Ett s.k. MMO, Massively Multiplayer Online RolePlaying Game. Utvecklat av Blizzard Entertainment. Utgivet år 2004.
[24] Linderoth (2009). S.216
[25] Ibid. S.219

Å andra sidan finns kritikerna, Simon Egenfeldt-Nielsen som till största delen fokuserat på pedagogiska spel vilka är specifikt utvecklade mot undervisning och dess inverkan på inlärningsprocessen samt Jonas Linderoth som menar att spelande av även nöjesspel och simuleringar bör granskas kritiskt i undervisningssammanhang då de alltså inte bidrar till någon djupare inlärning utan istället enbart bidrar till att spelaren, i detta fall eleven, utvecklar en djupare förståelse för spelets mekanik för att ta sig förbi de hinder som den ställs inför.

1.3 Ämnesförståelse

Ronald W. Evans menar att lärare kan betraktas som en sorts portväktare, eller ”gatekeeper”, i ett skolsammanhang där lärarens didaktiska val inom ämnet historia påverkas undervisningens utformning.[26] Evans lyfter alltså upp och påpekar att det sätt en lärare uppfattar samt förstår ämnet historia praktiskt påverkar innehållet i undervisningen. Av den anledningen kommer jag inom denna del redogöra över ett par olika sätt att förhålla sig till ämnet historia ur ett didaktiskt perspektiv.

Hur lärare uppfattar och förstår sitt ämne har Mikael Berg undersökt i sin doktorsavhandling, där han undersöker gymnasielärares ämnesbiografi och ämnesförståelse i historia.[27] Huvudmålet med texten är att undersöka lärares förståelse av ämnet historia i skolan samt vilka faktorer som påverkar lärarnas förståelse varefter de också gör sina didaktiska val. Berg utgår ifrån två olika teman, ett ämnesbiografiskt och ett strukturellt perspektiv. Det ämnesbiografiska perspektivet tar flera olika faktorer i beaktning, där lärarens bakgrund och skolmiljö identifieras som tydliga formgivare i deras förståelse.
Inom dessa bakgrundsfaktorer lyfter Berg fram externa förhållanden som föräldrahemmet, uppväxtmiljö, lärarutbildning och egen skoltid som olika omständigheter vilka kan vara av betydelse för att tolka hur läraren uppfattar historia som ämne.[28]
Det strukturella perspektivet utgörs av ett strukturellt tema där utsagor om innehållet i lärarnas ämnesförståelse studeras i förhållande till tidigare historiedidaktiska traditioner samt hur ämnets övergripande syfte och centrala innehåll studeras.[29] Dessa teman är inte tänkta att användas i någon större utsträckning, men de är relevanta för att kunna förstå de typer av ämnesförståelse som här efter kommer att lyftas fram.
Berg definierar ämnesförståelse som ett slags övergripande ramverk som läraren utgår ifrån i sin planering av innehållet i skolämnet historia[30], vilket syftar till ämnesförståelse på den mest generella nivån och att ge läraren orienterade möjligheter snarare än en slags detaljstyrning. Det handlar alltså om ämnets övergripande syfte, menar han.

[26] Evans (1994).
[27] Berg (2010).
[28] Ibid. S.20
[29] Ibid. S.18
[30] Ibid. S.27

Mikael Berg kategoriserar det övergripande syftet med historieundervisningen utifrån fem olika typer eller perspektiv. Beroende på vad en lärare ser som meningen med att bedriva undervisning i ämnet kan de kategoriseras utifrån dessa perspektiv.

- Bildningsorientering – Ämnet historia syftar till att ge orientering och kunskap om samhällets historia och kulturarv, att ämnet bidrar med en slags bildningskunskap som är viktig ur ett medborgarperspektiv. Här betonas det moderna samhällets framväxt utifrån en framstegstanke genom klassisk historieundervisning med en kronologisk tidslinje och epoker.

- Objektiv orientering – Ämnet historia syftar till att synliggöra personer, händelser och epoker i historien kronologiskt. Fokus ligger även på det moderna och demokratiska samhällets framväxt.

- Färdighetsorientering – Ämnet historia syftar till att ge färdigheter i historisk metod för att kunna bearbeta olika källmaterial. Fokus i undervisningen menar detta perspektivet handlar om att utveckla färdigheter för att kunna skapa egna sammanhang och göra analyser utifrån individens egna historiska frågor.

- Kritisk orientering – Ämnet historia syftar till att kritiskt granska samhällets och historiens strukturer och sammanhang. Detta perspektiv lyfter fram ett kritiskt förhållningssätt till generell kronologi och att kunna dekonstruera historien för att på så vis forma egna kausala sammanhang samt stora sammanhang.

- Identitetsorientering – Ämnet historia syftar till identitetsskapande genom att synliggöra den egna, andra individers och gruppers historia. Det identitetsorienterade perspektivets centrala innehåll är sociala frågor och den egna individens orientering i historien, och undervisningen bedrivs ofta från nuet till bakåt, och de historiska referenspunkter eleven skapar sig utifrån detta används för att diskutera allmänmänskliga frågor. [31]

Utifrån dessa olika perspektiv, eller förståelser av ämnet, som lärare utgår ifrån i historieundervisningen behövs det göras en vidare sortering för att tydligare undersöka lärares generella orientering. Berg menar att den objektiva orienteringen i stora drag hör ihop med den bildningsorienterade ämnesförståelsen, då de båda i huvudsak utgår ifrån stora kronologiska perspektiv och en gemensam historia i det moderna, demokratiska samhällets framväxt.[32] Vidare går det även att jämföra den färdighetsorienterade ämnesförståelsen med den kritiska orienteringen. Båda handlar i det stora hela om att

[31] Berg (2010). S.44
[32] Ibid. S.145.

eleven gör egna undersökningar och analyser av det historiska skeendet, att kritiskt granska det historiska material som ställs till förfogande och skapa sammanhang utifrån egna historiska frågor.
Detta mynnar alltså ut i tre olika kategorier av ämnesförståelse:

- Kritisk orientering, där även färdighetsorientering inkluderas.
- Bildningsorientering, där den objektiva orienteringen inkluderas.
- Identitetsorientering.

Vanja Lozic beskriver i avhandlingen *I historiekanons skugga – Historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle* en *emancipatorisk undervisningsstrategi* som i mångt och mycket liknar den kritiskt orienterade ämnesförståelsen.[33] Den emancipatoriska synen på historieämnet handlar om att lyfta fram jämlikhetsfrågor i fråga om klass och genus samt ge eleverna redskap för att diskutera kring dessa. Den bygger alltså på en idé att historieundervisningen ska kunna göra elever medvetna om sociala strukturer för att på så vis förstå rådande förhållanden idag.[34] Vilket överensstämmer med den kritiska orientering Berg beskriver som syftar till en sorts kritisk beredskap.
Lozic beskriver även en syn på historieämnets syfte som kan kallas för historieämnets allmänbildade potential, alltså att ämnet ses som ett ämne som erbjuder eleven kollektiva referensramar som används i ett givet socialt sammanhang.[35] Historia som ämne legitimeras alltså genom dess allmänbildade potential där syftet är en given uppsättning baskunskaper så att eleven, enligt LGY11 *”kan använda dessa kunskaper för vidare studier och i samhällsliv, arbetsliv och vardagsliv.”*[36] Historieämnets allmänbildande potential kan alltså liknas vid den bildningsorientering som Berg beskriver vilken syftar till att bidra med en bildningskunskap som är nyttig ur ett medborgarperspektiv.

Historieämnet kan även ses som empatifrämjande, menar Lozic.[37] Vilket går att sammankoppla med identitetsorientering som beskrivits ovan. Han menar att ett viktigt uppdrag för historielärare är att stimulera elevens förmåga till inlevelse och insikt i livsförhållanden hos olika grupper eller individer i historien. Historieundervisningen ska alltså ur detta empatifrämjande perspektiv inte förfrämligas och göras opersonligt, eleven behöver möta historien för att kunna förstå den.[38] Lozic lyfter upp exempel i sin avhandling på lärare som syftar till att levandegöra specifikt tragiska ögonblick i mänsklighetens historia, men menar att också vardagliga ögonblick hos historiska grupper är väsentligt ur denna aspekt.

[33] Lozic (2010). S.135.
[34] Ibid. S.136.
[35] Ibid. S.106.
[36] LGY11. S.9.
[37] Lozic (2010). S.133.
[38] Ibid. S.130-132.

Utifrån detta kan det vara förmånligt att omdefiniera termerna, för att vidare förtydliga innebörden av dem och hur studien kommer att förhålla sig till dem.

Bergs kritiska orientering och Lozic emancipatoriska historiesyn sammansluts i begreppet *kritiskt medvetande*. Enligt detta perspektiv syftar alltså undervisningen i ämnet historia till att kritiskt granska samhället och historiska skeenden för kunna dra egna slutsatser om vad som har hänt och varför. Vidare ingår också ett syfte att medvetengöra eleverna och ge dem verktygen att kunna kritiskt granska rådande sociala förhållanden i dagens samhälle och själva dra kausala slutsatser till hur vissa skeenden har påverkat för vissa grupper eller individer idag.

Den andra punkten kommer helt enkelt att benämnas som *allmänbildning*, där bildningsorienteringen från Berg och begreppet Lozic definierar som historieämnets allmänbildande potential, integreras med varandra för att få en bredare infallsvinkel i det kommande tolkningsarbetet. Denna punkt syftar alltså till att se ämnet historia som en väg till skolans värdegrunds arbete som ämnar fostra goda samhällsmedborgare. Detta sker enligt detta sätt att se på historia genom att ge individen en god kunskapsgrund med nödvändiga baskunskaper, som eleven sedan använder för att bygga vidare ytterligare kunskap på.

Slutligen finner vi den punkt som berör Bergs identitetsorientering och Lozics empatifrämjande syfte, där ämnet historia syftar till att ge inblick i individens och olika gruppers historia utifrån sociala aspekter, detta för att skapa referenspunkter hos eleven som sedan används för att vidare diskutera allmänmänskliga frågor. Syftet med ämnet är också att utveckla elevens förmåga att skapa insikt i historiska levnadsförhållanden, att leva sig in i dessa för att kunna förstå dåtiden och i senare led även sin samtid. Detta kommer hädanefter att definieras *socialempati.*
Därmed kommer alltså följande tre begrepp att förhållas till gällande ämnesförståelse av ämnet historia, baserade på tidigare forskning av Berg[39] och Lozic[40]: Det är dessa tre olika förståelser för ämnet historia som studien kommer att använda i syfte att undersöka lärares generella orientering.

- Kritiskt medvetande
- Allmänbildning
- Socialempati

Vidare ska dessa begrepp inte ses som särskilda från varandra, då förhållning till dessa är tämligen komplext och en lärare inte nödvändigtvis uteslutande förhåller sig till en enda

[39] Berg (2010).
[40] Lozic (2010).

förståelse av ämnet. Vilket även Lozic menar när han skriver att lärare generellt sett har en mångfasetterad syn på historieämnet och att dessa ämnesförståelser ofta överlappar. [41]

1.4 Sammanfattning

Sammanfattningsvis har begreppet digitala spel definierats utifrån tre huvudsakliga grupper. Simuleringar, pedagogiska spel och nöjesspel. Denna definition är väsentlig för att kunna urskilja och diskutera kring hur lärarna ser på begreppet samt förhåller sig till dess roll i undervisningen.

En forskningsöversikt har gjorts över digitala spels pedagogiska potential och möjligheter. I huvudsak två olika läger framgick, där den ena grupperingen såg digitala spel som en övergripande bra källa för inspiration och inkludering i lärandeprocessen vilket ansågs gynnande för elevens kunskapsutveckling. Å andra sidan finner vi kritikerna, som anser att digitala spel inte gynnar eleverna utan enbart bidrar till ytlig inlärning, om än någon alls. Att få en överblick över den forskning som råder kring området är relevant för att visa att det förvisso är en etablerad diskussion men som dock är tämligen ny. Det har gjorts en del forskning kring digitala spel i undervisningen men den har egentligen inga djuprotade historiska rötter som vissa andra forskningsområden kan tänkas ha.

Slutligen i detta kapitel redogjorde undersökningen för ett antal sätt att se på och förstå historia som skolämne. Det är i huvudsak två författare som lyfts fram, båda med olika perspektiv som jag kopplat samman med varandra. Syftet är att skapa en teoretisk förankring som studien kommer att utgå ifrån. Dessa perspektiv skalades ner till de tre perspektiv som informanternas svar kommer att härledas och tolkas utifrån. Kritiskt medvetande, allmänbildning och socialempati. När dessa begrepps används syftar jag alltså inte enbart till den definition som Berg redogör för, utan även till de liknande perspektiv som Lozic använder. Det dras alltså paralleller mellan de båda, där nya termer har valts att användas.

[41] Lozic (2010). S.141.

2 Problemformulering

Problemformuleringen med denna undersökning baserar sig på den brist inom den historiedidaktiska forskningen som undersöker ämnesförståelse kopplat till digitala spel i undervisningen. Skolan arbetar för en mer utbredd användning av teknologi, däri går det att koppla till digitala spel i undervisningen. Hur ställer sig lärare till att använda digitala spel och kan deras ämnesförståelse vara en indikator på deras inställning till digitala spel i lärandesammanhang.

3 Syfte och frågeställning

Syftet med uppsatsen är att undersöka lärares ämnesförståelse och deras upplevda syfte med ämnet historia, samt deras inställning till digitala spel i undervisningen. Frågeställningen blir således:

- Vad har lärarna för ämnesförståelse för historia?
- Hur resonerar lärarna kring användning av digitala spel i historieundervisningen?
    - Vad för samband kan vi se mellan deras ämnesförståelse för historia och deras inställning till digitala spel i undervisningssituationer?

4 Disposition

Kapitel 1 definierar begreppet digitala spel, vidare redogörs det över det rådande forskningsläget gällande digitala spel i pedagogiska sammanhang. Det redogörs i kapitlet för relevant forskning och teori om ämnesförståelse, varpå dessa bryts ner och bearbetas för att skapa ett lämpligt förhållningssätt för studien att utgå ifrån.

Kapitel 2 innehåller studiens problemformulering.

Kapitel 3 innehåller studiens syfte samt de frågeställningar som den söker besvara.

I kapitel 5 behandlas tillvägagångssätt och val av metod. Hur studien har valt att gå tillväga för att svara på frågeställningarna och uppfylla syftet med undersökningen.

Kapitel 6 presenterar informanterna samt analyserar empirin utifrån tidigare presenterade teorier.

Kapitel 7 presenterar de sammanfattade resultat och slutsatser som kan dras och svarar på studiens frågeställningar.

I kapitel 8 diskuteras de slutsatser som framkommit, studien avslutas med reflektioner och förslag till framtida forskning.

5 Metod

5.1 Forskningsdesign

För att minimera bortfall och ambiguitet i datainsamlingen har jag valt bort kvantitativa metoder som enkäter. Enkätundersökningar generar förvisso en större mängd data men en sådan metod brister dock i möjligheten att kunna följa upp eventuella intresseområden som informanten ger uttryck för. Studien kommer istället att fokusera på en kvalitativ metod och därmed genomföra ett fåtal semistrukturerade intervjuer för att ha möjlighet att undersöka informanternas ämnesförståelse och uppfattning av digitala spel i historieundervisningen djupare. Valet av semistrukturerade intervjuer faller sig naturligt, då en mer strukturerad form kan ha tendenser att styra informanten och dennes svar genom forskarens frågor, där semistrukturerade intervjuer istället tillåter viss precision av frågorna men även låter informanterna röra sig utanför ramarna och i högre grad tillåts uttrycka sina egna tankar.[42]

Gällande relationen mellan teori och empiri, så har en abduktiv ansats valts att användas. I en abduktiv ansats ligger fokus på ett slags samspel mellan både det induktiva samt deduktiva förhållningssättet. Det sker alltså en interaktion mellan teori och empiri i insamlingen av data.[43] Att ha förkunskaper inom ämnet man söker undersöka faller sig naturligt vid arbetandet med djupintervjuer, då utformningen av frågeguiden syftar till att skapa en förståelse kring informanternas upplevelser av digitala spel samt deras ämnessyn. En abuktiv ansats lämnar även utrymme att komplettera teori utifrån information som framkommit efter empirin har insamlats.

5.2 Population

Stukát[44] definierar population som en grupp av deltagare i en undersökning som karaktäriseras eller definieras av en gemensam egenskap. Den gemensamma egenskapen i den här undersökningen är att samtliga informanter är verksamma lärare inom ämnet historia och arbetar med elever inom åldersspannet 14-18 år i Varbergs kommun. Populationen avser inte avgränsa gällande kön, ålder eller hur länge lärarna har varit verksamma. Det skedde inte heller någon avgränsning gällande huruvida lärarnas nuvarande arbetsplatser arbetade utifrån en-till-en metoden, då det inte är lärarnas existerande arbetssituation som ämnas undersökas. Undersökningen baseras på lärarnas ämnesförståelse samt inställning till digitala spel i undervisningen, därmed är det deras samlade arbetserfarenhet som ställs i fokus.

[42] Stukát (2011). S.44
[43] Ibid
[44] Stukát (2011). S.65-66

5.3 Urval

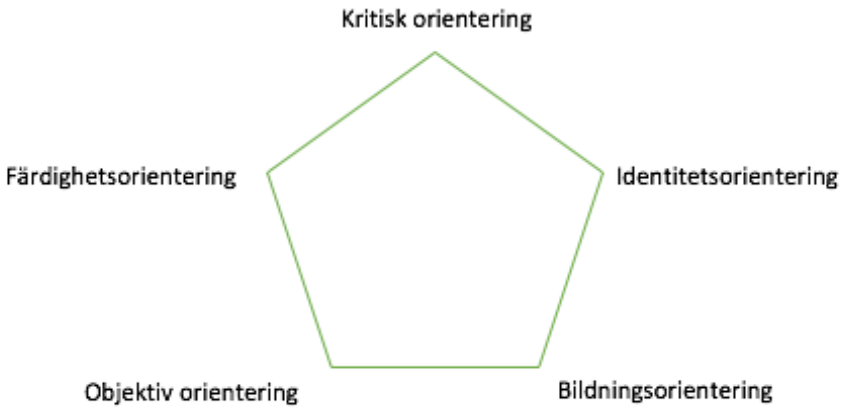
Urvalet av informanter är baserad på ett bekvämlighetsurval av lärare jag har kommit i kontakt med på de skolor jag har vikarierat eller arbetat på i Varbergs kommun. En fördel med detta är att dessa informanter kan kontaktas direkt utan mellanhänder vilket utifrån den rådande tidsfristen för studien är tidseffektivt.

5.4 Datahantering

Insamlad data kommer att tolkas med hjälp av intervjufrågorna[45]. Dessa frågor är i sin tur uppbyggda utifrån de olika ämnesförståelser och definitioner av digitala spel som redogjorts för. Baserat på hur informanternas svar förhåller sig till tidigare forskning och teori kommer jag att tillskriva svaren till en eller flera utav dessa.

Insamlad data kommer att redogöras för tematiskt samt grafiskt med syftet att vidare tydliggöra empirin. Det första temat kommer bestå i att orientera lärarnas ämnesförståelse utifrån en modell. För att kunna tydliggöra detta grafiskt på ett sätt som uppfyller syftet med undersökningen utgår jag ifrån följande modell av Mikael Berg:

Tabell 1.1 Exempelmodell (Berg, 2010, s.140)

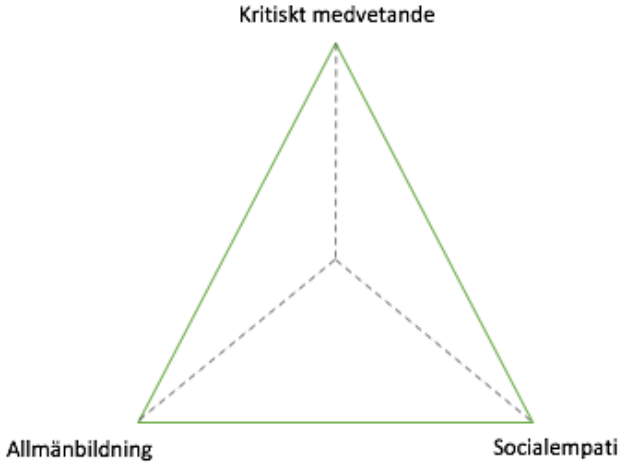


I ovanstående modell härrörde Berg informanternas svar till de olika perspektiven på lärande. Beroende på hur informanten svarade tolkades detta och placerades in till förmån av någon av punkterna, där flera svar av en viss karaktär medförde en positionering allt längre ut mot ändpunkterna.

[45] Se bilaga 2.

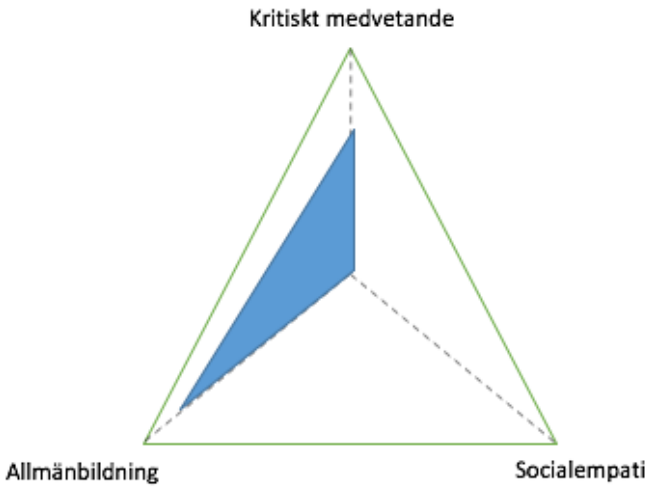
I den egna undersökningen har jag dock valt att skala ner de olika perspektiven på ämnesförståelse samt dragit paralleller mellan både Berg och Lozic. Därmed skapades en ny modell som ser ut enligt följande:

Tabell 1.2 Exempelmodell för analys



Informanternas svar kommer alltså att tolkas utifrån de tre perspektiv på ämnesförståelse som presenterats ovan. Desto fler eller tydligare svar som går att tolka mot ett givet perspektiv kommer alltså informanten att placeras längre ut mot det perspektivets hörn i modellen. Målet är alltså att synliggöra en huvudorientering i lärarens ämnesförståelse utifrån deras utsagor, inte att på något vis göra det omätbara mätbart. Exempelvis ifall en av lärarna på olika sätt ofta och tydligt lyfter fram vikten av allmänbildning inom ämnet historia, samtidigt som läraren uttrycker tydliga tankar kring källkritik kan figuren tänkas se ut på följande sätt:

Tabell 1.3 Exempelmodell för analys



5.5 Genomförande

De tänkta informanterna blev kontaktade via mail där de informerades om syftet med studien, hur intervjun kommer att genomföras och upplystes om att deras anonymitet som informanter garanteras. Informanterna gavs även möjlighet att granska tolkningen samt analysen av svaren för att eventuellt korrigera svarstolkning eller godkänna dessa. Intervjuerna genomfördes på en av informanten vald plats, detta för att uppfylla trygghets-kriteriet som Stukát menar är viktigt för att miljön ska kännas ohotad och lugn för att informanterna ska kunna svara så sanningsenligt som möjligt.[46] Två av intervjuerna skedde på informantens arbetsplats på eftermiddagen och en intervju skedde digitalt över programmet Skype på kvällen.

5.6 Forskningsetiska principer

Informanterna fick redogjort för sig om syftet med undersökningen samtidigt som de blev informerade om att intervjun enbart genomförs med deras godtycke, detta för att säkerställa att de forskningsetiska principerna appliceras[47]. Informanternas namn kommer alltså att fingeras, den insamlade datan kommer enbart att användas i forskningssyfte samt att informanterna blir varse om att de när som helst kan välja att avstå från fortsatt deltagande i undersökningen.

5.7 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Tolkningsarbetet i studien har skett hermeneutiskt, vilket Ödman menar kan valideras genom inre och yttre kontroll.[48] Yttre kontroll innebär att den tolkning som har gjorts kan kontrolleras mot transkriberingar eller ljudinspelningar för att synliggöra ifall tolkningarna stämmer överens med empirin. Intervjuerna i denna undersökningen har spelats in och finnas tillgängliga hos författaren för att säkerställa denna yttre kontrollen. Med inre kontroll syftas till att den skrivna texten har en sammanhängande och logisk struktur, och alltså kan kontrolleras genom att inspektera att den följer ett logiskt underbyggt mönster.[49]

Undersökningen gör inte anspråk på att i någon större grad generalisera. Empirin består av ett litet urval ur en tämligen stor population, vilket medför att generaliserbarheten i studien är låg.

[46] Stukát (2011). S.45.
[47] Kvale & Brinkmann (2009).
[48] Ödman (2007).
[49] Ibid.

6 Resultat och analys

6.1 Lärarnas ämnesförståelse

I följande avsnitt kommer resultatet från intervjuerna att presenteras och analyseras utifrån de olika perspektiven på ämnesförståelse. Informanternas svar kommer att delas upp var för sig för att tydliggöra tolkningen av den individuelle lärarens svar. Analysen kommer att innehålla både citat och modeller med syftet att tydliggöra den empiri som framkommer.

Informant 1, 35-40 år, har arbetat som lärare i gymnasieskolan i 11 år men arbetar för tillfället som specialpedagog sedan 3 år tillbaka på en gymnasieskola i Varberg med kurser fokuserade mot speldesign och digital utveckling. Läraren är behörig i ämnena historia och samhällskunskap. På arbetsplatsen har alla elever och lärare tillgång till en personlig dator.

Informant 2, 30-35 år, har arbetat som lärare i 6 år på gymnasiet. Han är behörig i engelska och historia. Han arbetar i nuläget på en av de större gymnasieskolorna i Varberg. På arbetsplatsen har alla elever och lärare tillgång till en personlig dator.

Informant 3, 35-40 år, arbetar för tillfället som resurspedagog på en gymnasieskola, men har även arbetat som ämneslärare i högstadiet samt gymnasiet, med en samlad lärarerfarenhet på 14 år. Läraren är behörig i hela SO-blocket där religion, samhällskunskap, geografi och historia ingår. På arbetsplatsen har alla lärare tillgång till en personlig dator, eleverna har i viss mån tillgång till datorer.

6.1.1 Informant 1

Vid frågan hur informant 1 definierar historieämnet svarar han:

> *”Det är ju liksom en möjlig förklaring till hur det har sett ut tidigare… en vetenskap som alla andra vetenskaper som egentligen liksom, då ska ifrågasättas och liksom, uhm… nötas och blötas liksom. Inte som någon enskild perfekt sanning”*

Informanten utgår alltså ifrån att ämnet historia är en vetenskap och således även bör ses ur ett vetenskapligt perspektiv, alltså att de rådande sanningarna ständigt ska ifrågasättas när nya rön uppdagas.

> *”… det är ju det vetenskapliga perspektivet liksom, att det hela tiden finns en levande historia som man måste omvärdera hela tiden och ifrågasätta ifall det kommer fram nya saker eller, man får nya bevis eller vad man nu kan göra.”*

”Om man vill diskutera historia… för många ser ju historia som en absolut sanning, litegrann… det här har hänt, det står i historieböckerna. Och det tycker jag är ganska… dumt. Det måste man ju problematisera hela tiden…”

Att informanten uttrycker sig enligt följande, att existerande kunskap ska ifrågasättas och omvärderas kan detta tolkas som att han anser det av viss vikt att ställa sig kritisk till ämnet, och härleds därför till en viss grad av kritiskt medvetande. Vidare diskuteras ämnets kritiska förhållningssätt inte i någon större omfattning.

Vidare uttrycker informanten återkommande vikten av att känna till individens, gruppens och sin egen bakgrund i ett historiskt sammanhang.

”Det är isåfall syftet med det och då tycker jag väl att det är viktigt ur många perspektiv för elever att man, dels att man kan förklara sin bakgrund om man ser, för vi har ju… alltså… Den historia eller den historia som vi pratar om nu då, är ju ur ett europeiskt, svenskt perspektiv egentligen, vilket… kan kännas tveksamt egentligen, om man vill… om man pratar om en allmän sanning och sådär. Men… just att man liksom sätter in saker i sitt förhållande och liksom ger…. Ett, en värdemätning idag på vad… eh…”

I ovanstående utdrag resonerar läraren kring individens plats i historien, och lyfter fram betydelsen av var denne kommer ifrån. Alltså vem är individen i ett historiskt sammanhang, och hur definieras sammanhanget beroende på vilket perspektiv som används, ett västerländskt perspektiv eller svenskt perspektiv etcetera. Båda dessa aspekter tolkas mot att läraren ger uttryck för en viss socialempati i ämnet. Detta går vidare att urskönja i följande uttalanden:

” Alltså det är väldigt viktigt ur ett mänskligt perspektiv, alltså vi har ju ett uppdrag i skolan liksom att det med mänskligt värde och saker, och jag tänker ju att det är lätt att stirra sig blind på hur bra… alltså hur det ser ut idag och att man inte reflekterar över det, då tycker jag det är väldigt bra ur det perspektivet. Att man lyfter upp hur det sett ut innan, hur man ser på människor, alltså dom här bitarna… alltså en lite filosofisk bit att liksom, att ja visst, våra demokratiska ideal kanske kommer ifrån antiken men dom hade verkligen inget bra människovärde på den tiden. Det var ju liksom kanske det sunkigaste i världshistorien på nåt sätt.”

” Och sen är det ju en identitet litegranna, att man relaterar till vad har hänt här och vad har hänt där, och vem är jag i detta och sådär. Och sen är det väl mycket orsak och verkan, det är ju det viktigaste tycker jag då ur skolämnet…”

Informanten återkommer flertalet gånger genom intervjuns gång till värdefrågor ur ett individ- och identitetsperspektiv. Vidare går det också att härleda svaren till vikten av att förstå dåtidens levnadsförhållanden när han reflekterar över människosyn och sätter det i samband med nutidens levnadsförhållanden.

Informanten fortsätter att uttala sig om vikten av att orientera sig ur flera olika perspektiv i historieämnet. Han anser att ren faktainlärning inte är särskilt givande, utan det är istället mer relevant att diskutera händelser och skeenden utifrån olika samband och individ- samt grupp-perspektiv, där han bland annat lyfter fram kvinnoperspektiv och att ämnet ofta kännetecknas av ett berättande som fokuserar på manliga ledare.

> *”Det är ju som jag sa innan… det är inte nödvändigt att veta en massa fakta tycker jag, men att eh… att veta sin plats i historien och andras i förhållanden liksom, och vara… Jag kan tycka att det är, att det känns skönt ibland att veta att alltså att européer har en medvetenhet om vad, om var vi har fått våran… vårat överflöd ifrån, det kan jag känna är viktigt. Ehh… men också liksom det där med mänskligt värde att man funderar på det, att det är ju en väldigt liten, kort period vi har haft, den här synen på människan… ()… Och liksom det demokratiska perspektivet att man försöker poängtera liksom att… Om inte vi jobbar med detta tillsammans hela tiden så kommer nog det förvandlas till sist. Så det tycker jag är den viktigaste biten, den här grundvärderingen i skolan med mänskligt värde. Det är ju nåt man verkligen lyfter fram på 17-1800-tals historia och 1900-talshistoria, typ kvinnoperspektivet men där är dom ju ganska dåliga i litteraturen tycker jag, som all… Det har varit ett perspektiv, och det har varit män och det har varit liksom ledare i positionerna, inte så mycket folket, inte så mycket kvinnor, inte så mycket barn till exempel.”*

Att informanten lyfter fram olika gruppers perspektiv, sådana grupper som ofta förbises i historieämnet, tolkas detta till ytterligare socialempatisk förståelse för ämnet. Att lyfta fram olika gruppers historia är något som den emancipatoriska ämnesförståelsen menar syftar till att skapa referenspunkter för att diskutera allmänmänskliga frågor, vilket informanten i hög grad gör anspråk på i sina uttalanden när han talar om att utgå ifrån ett demokratiskt perspektiv i undervisningen.

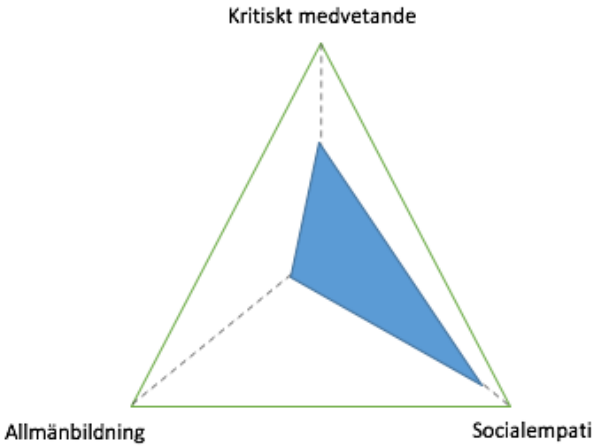
Vidare är det svårt att utröna något i intervjun som syftar till att ge elever kunskaper med ett allmänbildande syfte. Informanten menar förvisso på att viss grundfakta är nödvändiga för att kunna diskutera kring ett givet område i ämnet, för att på så vis kunna skapa referenspunkter för vidare djupinlärning.

> *”Man kan inte mata ut fakta och genom att bara genom texter eller berätta, utan man måste ju få jobba med det på nåt sätt… ehh… man måste också*

relatera till det, till sig själv till exempel är väldigt viktigt, eh, var står jag i den här, det här förhållandet i historian och så vidare… Så att man kan anknyta och lägga upp nånting och sådär, sen är det ju viktigt att ha, som jag sa innan, är det svårt att föra vissa diskussioner utan att ha med sig massa grundfakta och sådär...”

Återigen återkommer informanten till att individen måste kunna relatera till historien genom sig själv som en viktigt punkt för att någon djupare inlärning ska ske. Detta är alltså något som i olika grad genomsyrar informantens svar genom hela intervjun och den diskussion som tar vid angående hur han som lärare förstår ämnet historia och dess syfte. Utifrån de resultat som här har presenterats och diskuterats omkring tolkas alltså informantens ämnesförståelse att vara starkt socialempatisk med vissa drag av kritiskt medvetande. Resultatanalysen av informant 1 mynnar alltså ut i följande beskrivningsmodell av informantens ämnesförståelse:

Tabell 2.1 Tolkningsmodell ämnesförståelse: Informant 1



Modellen motiveras utifrån att informanten inte gav något större uttryck för historieämnet som ett allmänbildande ämne eller för att på något vis ge eleverna nödvändiga grundkunskaper ur ett medborgarperspektiv. Däremot lyfter informanten stundtals fram att ämnet konstant bör vara under konstant omvärdering samt behandlas och ifrågasättas likt övriga vetenskaper, vilket medför någorlunda stark positionering gentemot ett kritiskt medvetande. Vidare kopplar informanten återkommande genom hela intervjun, i olika grad, till den egna individen och dess förhållande och orientering historien. Denna starka, återkommande betoning medför en stark positionering till en socialempatisk ämnesförståelse.

6.1.2 Informant 2

> *”Det handlar om att se sambandet med var vi kommer ifrån, var vi är idag och att vi tillsammans då… vad vi kan spå om framtiden.”*

Så svarar informant 2 vid frågan på hur han uppfattar och definierar syftet med historia som ämne. Informanten fortsätter med att förklara vad historia är för honom personligen:

> *”Det är att se ett kronologiskt samband mellan saker och ting. Alltså det här händer, sen händer det här, sen händer det här. Konsekvenser av olika ageranden, och sen också ett… man kan säga tematiska samband. Den demokratiska människan, kvinnornas historia och liknande. Men det är också.. eh... en förklaring till varför vi är där vi är. Jag är ju kanske... inte naiv... men jag tänker ju att barn, ungdomar och människor är nyfikna på: ok, vart kommer vi ifrån? Så allt ifrån släktforskning till hur blev Sverige Sverige, till att hur ska vi använda den här informationen för att kunna göra framtiden bättre.”*

Inledningsvis i intervjun ger informanten uttryck för ett perspektiv där demokratiska värden samt olika emancipatoriska jämlikhetsaspekter är av viss relevans för ämnet. Vidare ger han uttryck för att orsak och verkan är viktigt, men även konsekvenser. Detta vidareutvecklar han med att belysa vikten av kunna se historiska samband för att kunna göra relevanta antaganden om framtiden. Detta tolkas mot ett kritiska medvetande, då det kritiska perspektivet ämnar lyfta fram möjliga förklaringar till historiska skeenden och se kausalitet.

Det framgår även i övriga intervjun att källkritik är något som eleverna bör få med sig.

> *”Mycket handlar ju i och för sig om historiebruk, vilket jag tycker är bra asså hur används historia av en diktator, hur används den av ett socialistiskt samhälle eller hur används den av ett fascistiskt samhälle. Det tycker jag i och för sig är väldigt bra. Och framförallt då, hur stor är sanningshalten. Alltså källkritiken, den källkritiken man får med sig från historian och så om man även studerar andra ämnen är oerhört viktig. Speciellt om man säger som internet och spel på internet och så, ehm... att ha med sig den här... Ja, men nu händer detta, är det rimligt liksom. Nu har nån delat den här saken på facebook, är det rimligt. Att hela tiden vara ifrågasättande för att, det är ditt enda vapen mot att inte stå där och bara hmmm.”*

Tanken att den som studerar historia själv behöver samla information och värdera denna är något som informanten tar upp, vilket går att jämföra med den kausalitet och kritiska värdering som det kritiskt medvetna förståelsen innefattar. Att använda existerande kunskap

om det förflutna utifrån olika parter och perspektiv för att dra slutsatser, vilket informant 2 lyfter:

> *”Jag tycker att... det är att ge en helhetsbild av det förflutna för att.. för att se varför vi är där vi är idag, och hur... alltså det är återigen det här, hur vi tar oss vidare med den informationen som vi har i bakgrunden och... och också då den här oerhört viktiga biten att, det som vi lär oss i historien, det är ju inte hela sanningen. Och att den då... den... när man då inser detta att det på nåt sätt kan sprida sig... alltså att det man läser är ju bara en bit av sanningen och att man faktiskt får anstränga sig lite själv och samla mycket information själv.”*

Han drar här paralleller till en undervisningssituation där han diskuterade andra världskriget och dess början. Att beroende på vilket perspektiv man använder så börjar respektive slutar andra världskriget vid olika tillfällen. Exempelvis tog han upp med eleverna att för Amerika kan man säga att andra världskriget började i och med Pearl Harbor -41, samt att det inte tog slut för Japan förrän atombombningen av Hiroshima och Nagasaki ett par månader efter läroböckernas framställning av krigets officiella slut. Detta resonemang tolkas av studien som en tydligt kritisk förståelse av historieämnet.

Resonemanget att se historia ur olika perspektiv kan i viss drag även tolkas mot en viss mån av socialempatisk förståelse, då identitetsfrågan och att förstå individers samt gruppers historia inom den rubriken lyfts fram som en väsentlig del. Detta förstärks genom ett yttrande av informanten:

> *”Jag använder historien lite som en spegel... Historia är till för att vända på myntet och visa upp en spegel liksom, och visa att människan är inte bara vita europeer... eller amerikaner.”*

Informant 2 diskuterar kring historiebruk enligt kursplanen, vilket han lyfter fram som positivt. Historiebrukets roll hänvisar han till att skapa en förståelse för hur historien används eller har använts för att tolka och förklara samtiden. I detta sammanhanget tolkas alltså informantens svar till förmån för den källkritiska ämnesförståelsen, då han belyser tanken att eleven behöver lära sig fundera kring om något är rimligt och vara ifrågasättande. Denna tolkning förstärks av att informanten vid upprepade tillfällen yttrar sig om källkritikens roll i historieämnet.

> *”Så att källkritiken vet jag, och historiebruket vet jag är oerhört viktiga, och det håller jag med om. Så att skolan verkligen; det här ska bara va med, och så mycket det bara går."*

Vidare går att se att den allmänbildade förståelsen av ämnet framgår tydligt hos informant 2, då han resonerar kring olika nödvändiga kunskaper som eleverna behöver lära sig och vad de har nytta av att kunna.

> *”Det är inte bara så att nu ska vi öva in den svenska kungalängden, jag har knappt nåt sånt alls alltså. Det är klar att man nämner Gustav Vasa och nationsbild... alltså i samband med varför firar vi nationaldagen till exempel. Men sen alltså... dom skiter ju i indelningsverket, och dom ski... asså det är inte, det har dom ingen nytta av att kunna. Det dom däremot har nytta av att kunna är varför den här personen sitter på sedeln, eller varför vi firar nationaldagen ."*

Detta tolkas som att ett allmänbildande tänk framgår, inte enbart utifrån ovanstående citat utan något som genomsyrar intervjun och informantens resonemang, exempel på det får vidare att se:

> *"Men... det är litegrann historia för mig, att man ska på nåt sätt... eh... man ska få med sig så mycket som möjligt för att inte stå liksom som en fågelholk i livet sen och för att man ska kunna se att här var mänskligheten, eh... här är vi nu och var hamnar vi sen…”*

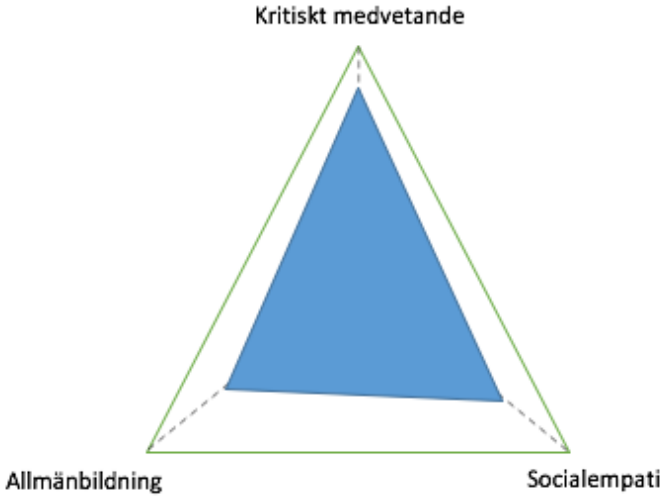
Att få med sig så mycket kunskap som möjligt från undervisningen i historia framgår som viktigt, inte nödvändigtvis faktakunskaper utan snarare vardagspraktiska kunskaper. Vilket enligt den allmänbildande förståelse av ämnet stämmer väl överens med vad ämnets huvudsakliga syfte bör vara.

Ytterligare ett exempel på en socialempatiska tolkning av informantens svar går att se när han i ännu ett exempel lyfter fram vikten av att känna till hur historian har använts och hur den skapas. Han menar att det är viktigt att eleven känner till att historien skrivs utav en segrare i en given konflikt, inte nödvändigtvis en militär konflikt utan lika väl en social sådan.

> *"Hur man väljer att berätta historien. Historien skrivs ju av vinnaren… En vinnare kan vara att du vann i ett krig, en annan vinnare kan vara att du är man och har penis."*

Utifrån de tolkningar som har gjorts av informantens utsagor har följande modell utformats:

Tabell 2.2 Tolkningsmodell ämnesförståelse: Informant 2



Informant 2 gav uttryck för en ämnesförståelse som är tämligen komplex och inkorporerar flertalet av de aspekter av förståelse för ämnet som presenterats. Vid upprepade tillfällen lyfter informanten fram olika synpunkter och resonemang som tolkas till ett kritiskt medvetande, att historieämnet bör syfta till att ge eleverna egna redskap för att arbeta med historien samt reflektera och dra egna slutsatser. Vidare diskuteras även historia ur ett socialt perspektiv där bland annat genus- och demokratifrågor lyfts fram som en väsentlig del i undervisning för att eleverna ska kunna skapa sig en förståelse för ämnet. Informanten understryker också den praktiska nytta eleven bör få med sig från ämnet, vilket denne anses behöva ur ett medborgarperspektiv.
Den socialempatiska förståelsen var aningen mer framträdande än den allmänbildande genom informantens svar, vilket innebär att informanten orienteras lite mer socialempatiskt än allmänbildande. Det framgår dock att informanten i huvudsak ger uttryck för en kritiskt medveten ämnesförståelse då han lyfter denna aspekt mer frekvent och markant än övriga ämnesförståelser.

6.1.3 Informant 3

Informant 3 definierar historia som ett ämne vars huvudsakliga syfte är att kunna förstå sin samtid, för att ha möjligheten till detta menar han att man då även behöver förstå dåtiden.

> *”Historia för mig det är ju helt enkelt att man ser bakåt i tiden för att förstå samtiden. Som jag ser på det. För att kunna lista ut varför det ser ut som det gör, till exempel i Sverige idag eller i Syrien eller sådär va, så måste man titta lite bakåt och se på historian… Vad är det som har hänt och hur har det kunnat bli så. Och det lär man ju sig genom historia, så det är ju liksom det som är historiens roll litegrann, att få oss att förstå… hur det ser ut i nutid.”*

Detta tolkas till viss del åt en kritiskt medvetande förståelse för ämnet, då en förståelse för dåtid och nutid i grunden baseras på att kunna dra slutsatser och förklara händelseförlopp. Exempel på detta går vidare att lyfta fram vid ett resonemang kring undervisningsområdet andra världskriget där informanten lyfter upp en strategi där han diskuterar utifrån en icke-kronologisk historia. För att förstå judarnas situation under andra världskriget menar han att man först måste blicka bakåt och studera folkgruppens historia, alltså för att förstå nuet måste man först ha kunskaper om dåtiden och där även dekonstruerar den i mindre beståndsdelar för att mer tydligt kunna förstå historien. I övrigt framgår det i intervjun att informanten i stora drag föredrar en mer kronologisk historieundervisning då han menar att detta underlättar för eleverna att förstå de stora dragen och begreppen som är epokdefinierande.

> *”Men jag, jag hävdar ju litegrann för att få den här.. den här, svepande förståelsen för då, varför det har blivit som det blivit så tycker jag att då behöver man nästan börja litegrann ifrån början och gå framåt, för att få… för att kunna koppla ihop de olika epokerna med varandra, hur blir det, varför blir det som det blir.”*

Det epoktänk informant 3 ger uttryck för går att koppla till den allmänbildande förståelsen för historieämnet, där epokernas roll är framträdande för att skaffa sig en slags grundläggande förståelse för historien och samhällets framväxt.
Vidare menar informanten dels att han i vissa tillfällen anser det nödvändigt att dekonstruera historien men att man i det stora hela behöver gå i kronologisk ordning blir aningen ambivalent ur tolkningsaspekt. Ett antagande kan således bli att en faktor möjligen är informantens blandade arbetslivserfarenhet med olika elevgrupper. För vissa elevgrupper menar han tar in kunskaper på olika sätt.

> *”Jag får dra lite referenser från tidigare också, för det arbetet jag har nu så blir det mycket böcker, för att det är det som funkar väldigt bra för den typen av elever jag har just nu. Så att, jag använder ju alltid arbetsmetod utefter vilka elever jag har, för det måste jag göra. Och det innebär att jag har till exempel nu 10 elever, vilket gör att jag har ungefär 10 olika arbetssätt för jag har… dom jobbar helt olika då va.”*

Tolkningen blir alltså att informanten visar på en förståelse av ämnet som drar åt både ett kritiskt medvetande men också mot ämnets allmänbildande potential. Allmänbildande i den mening att informanten uppvisar ett tänk som menar att eleven helt enkelt behöver ha med sig vissa grundkunskaper för att vidareutveckla sina kunskaper.

Informant 3 talar vidare om vikten av att undervisa källkritik och en ifrågasättande inställning till ämnet.

” … Man kollar ju källor, lär dem om det va, så att de förstår källkritik, det är viktigt… ()…alltså hur man ska kontrollera saker och ting, så att det stämmer det de läser om. De tror ju att det mesta de läser på facebook eller på internet är rätt och stämmer… till exempel. Så källkritiken den är viktig att ge dem, och kolla på det.. så att där lägger jag väl rätt så mycket fokus på det.”

Denna aspekt upplevdes som tämligen återkommande genom intervjun, vilket ur analysperspektiv medför en viss positionering mot det kritiska medvetandet.

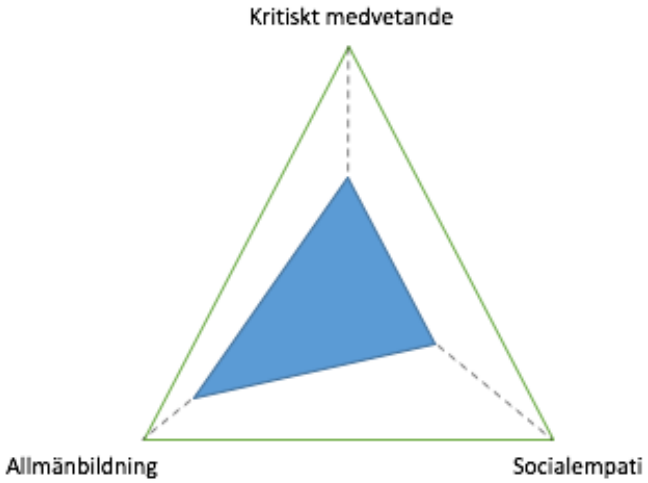
Informanten ger uttryck för en socialempatisk ämnesförståelse när han beskriver betydelsen av att gå in i historien ur ett mindre perspektiv, alltså hur var situationen för den vanliga människan. För att kunna förstå helheten i exempelvis en given epok är det också nödvändigt att gå in i det vardagliga och skapa sig en förståelse för det.

”Det finns ju medel om att man ska då lära sig om hur människor levde förr och sådär, vad åt dom och vad gjorde dom och sådär. Där är också läromedel rätt ofta sådär dåliga, dom är bra på dom stora svepande händelserna, de stora grejerna… men de är lite dåliga på att ta upp det här som är, det vardagliga liksom. Där måste man alltid gå utanför böckerna och hitta på nätet eller så. Eller söka specifika böcker som handlar just om det liksom… ()…… alltså hur var det att leva på, under franska revolutionen, liksom om man inte kan få förståelse för, alltså vad åt dom, hur var dom klädda, hur såg man på barnen, hur lekte barnen… Alltså det är sånt som sätter liksom lite kött på benen i det hela också liksom, att få dom att förstå att jaha det var därför bönderna var så förbannade därför att dom blev ju av med allting hela tiden va, så att… för att dom ska få förståelse för det så behöver man ju kunna dom sakerna.”

Läraren ger återkommande uttryck för ett tänk som beskriver historieämnet som en väg till att förstå vad som har hänt, detta för att ha möjlighet att förklara vad som händer idag. Detta gör att informantens svar tolkas tydligt mot en allmänbildande förståelse för ämnet. Där ämnets huvudsakliga innehåll bör syfta till att eleven får goda grundläggande kunskaper i ämnet som denne sedan behöver för att tillförskaffa sig vidare kunskaper.

Tolkningsmodellen för informant 3 ser således ut enligt följande:

Tabell 2.3 Tolkningsmodell ämnesförståelse: Informant 3



Ovanstående tolkningsmodell motiveras utifrån att informanten återkommande gav uttryck för historieämnets allmänbildande aspekt, vilket var något som han vid flera tillfällen underströk som viktigt. Han menar att eleverna i ämnet historia bör få med sig vissa kunskaper som behövs för att fungera som medborgare i dagens samhälle, alltså att eleven behöver vissa grundfakta för att kunna orientera och förhålla sig till dåtiden samt i förlängning även nutid.
Informanten resonerade även kring källkritiska samt socialempatiska syften och dess relevans i undervisningen i ungefär likvärdig utsträckning, dock inte i samma grad som det allmänbildande syftet vilket medför en svagare orientering gentemot de två typerna av ämnesförståelse och en starkare mot det allmänbildande.

6.2 Lärarnas uppfattning av digitala spel

I detta kapitel kommer resultat av intervjudelen som var fokuserad på lärarnas upplevelser av digitala spel att presenteras. Detta kommer att göra med hjälp av citeringar för att förstärka tolkningen av deras utsagor. Dessa tolkningar kommer att kopplas till den tidigare forskning och de teorier som redogjorts för som behandlar digitala spel i undervisningssammanhang. Vidare kommer även en indelning att göras beroende på huruvida informanten överskådligt visar en kritisk eller positiv inställning.

6.2.1 Informant 1

Informant 1 uppgav att han återkommande spelar både digitala och analoga spel på sin egen fritid, gärna med historiska inslag. Informanten har heller inte direkt använt sig av digitala spel i undervisningen, däremot menar han att han i sin undervisning har kopplat historieämnet till digitala spel med målet att skapa intresse för inlärning.

> *” Eftersom vi har spelutveckling…. ()… då pratade vi om att man hade, man har elever som ska utveckla spel sen i historia. Då är det väldigt intressant och*

prata om det… för ibland kan det vara lite, folk bryr sig inte… varför ska vi veta historia. Men det är ju väldigt intressant om vi tittar på många spel, oavsett om det är ett scifi-spel eller om det är liksom ett historie-spel eller om det är ett nutids-spel, så har det ju nån form av… alltså dom har ju ofta nån, som en influens från nånting som har hänt innan… ()…jag gillar ju att man kopplar det till vad, varför har dom valt till gymnasiet, ja det här är erat intresse och då att man försöker överföra det på något sätt in i all undervisning. Även i historia då."

Utifrån detta görs tolkningen att informanten ställer sig positiv till digitala spel i undervisningssammanhang rent generellt, däremot blir det problematiskt att tolka hans inställning till just spelandet av digitala spel i sådant sammanhang utifrån detta.
Vid diskussionen om hur han skulle tänka sig att arbeta med digitala spel i ett lärmoment svarar han att det för all del hade varit roligt, men att det tar upp mycket undervisningstid varpå eleverna isåfall hade behövt behövt få själva speluppgiften som hemuppgift.
Informanten lyfter dock fram problematiken med att man inte kan förutsätta att samtliga elever har tillgång till datorer eller till spelet i hemmen. Han menar dock att han ser positiva aspekter av ett sådant arbetssätt i historieundervisningen, och resonerar kring en andra världskriget simulering vid namn Hearts of Iron,[50] och att ett sådant spel kan användas med positiv inverkan utifrån diskussioner och exempel.

"…varför såg världspolitiska läget ut som det gjorde, för där började man ju faktiskt, där kan man ju påverka historien med politiska drag och sånt innan kriget bryter ut, kriget bryter ut vid olika tillfällen och så vidare. Och då kan man ju diskutera, vad är detta, och så… Vad beror det på, vad har det för bakgrund och så vidare."

Han menar på att användningen av digitala spel i undervisningen i huvudsak skulle handla om motivation och att motivera eleverna till ett historieintresse. Där menar han att digitala spel skulle kunna vara ett bra verktyg.

"Alltså motivation är ju superviktigt i allt lärande, man måste ju känna sig motiverad och skulle man kunna motivera elever att kolla på det.. man skulle ju inte behöva bara spela, utan man skulle ju kunna se det som ett exempel."

Det bör även i detta sammanhang lyftas fram att när informanten talar om motivation så skapas detta inte nödvändigtvis genom att eleverna själva spelar, utan att spelet i sig kan användas på olika sätt med motivation som syfte. Tanken att elever uppnår en högre grad av

[50] Ett digitalt realtidsstrategispel, eller simulering. Utvecklat av Paradox Interactive. Utgivet år 2002.

inlärning genom motivation går att koppla till Watson et al som menar att engagemang och uppmärksamhet faktiskt påverkar elevens inlärningsprocess till det positiva.[51]
Informant 1 nämner att han ställer sig skeptisk till pedagogiska spel och att han baserat på rådande utbud av sådana inte skulle använt sig av dem i undervisningssyfte.

> *" Problemet jag ser med de digitala spelen som jag har sett, det är att de är inte särskilt roliga tyvärr. Alltså de här utbildningsspelen… de är ganska trista. Jag vet inte riktigt… hm… de får ju göra massa tråkiga saker bara som ingen vill göra, det är kul ett litet tag… Det är liksom svårt att förkovra sig… och då blir det ju ofta gå omkring och titta på skyltar, och … ja… Men det skulle säkert gå att ta fram digitala grejer som är riktigt bra… ()… och bara våga släppa, liksom, den gamla synen isåfall."*

Informantens syn på pedagogiska spel som bristfälliga stämmer överens med den syn som Egenfeldt-Nielsen har angående att informationen i pedagogiska spel är separerade från spelet i sig vilket leder till ett brist av engagemang, och därmed att eleven enbart tillförskaffar ytliga kunskaper.[52] Vidare går det att utläsa ifrån informant 1 att läraren har en vital roll i ett sådant arbete, likt Squire där lärarens kunskaper om spelet bör vara hög för inlärning av spelmomentet ska kunna ske.

Sammanfattningsvis uppvisar informant 1 en tämligen komplex bild av användningsområdet i undervisningen, då han uppvisar både positiva samt kritiska tendenser. De kritiska punkterna som informanten belyser berör i huvudsak att det är dyrt och tidskrävande. De positiva punkterna han lyfter fram är att det går att få ut goda lärandemoment vid användningen av digitala spel i klassrummet. Att det motivationsskapande det innefattar kan gynna eleverna och bidra till ett effektivt lärande. Informanten tolkas som i huvudsak positiv till digitala spel i undervisningen, då han belyser att då ett sådant arbetssätt är praktiskt möjligt kan det varit gynnsamt för eleverna.

6.2.2 Informant 2

Informanten förklarar att han själv spelar digitala spel, i huvudsak med historiska inslag. Han har också vid ett fåtal tillfällen använt sig av undervisningsmoment som baseras på digitala spel, då inom språkundervisning och alltså inte i historieämnet. Genom viss generalisering menar han på att resultat efter ett sådant moment där han använde sig av en grupp som spelade och en grupp som enbart läste pekade på att de som spelade spelet fick uteslutande bättre resultat på det efterföljande glosförhöret.
Den generella tolkning blir inledningsvis att informant 2 ställer sig positiv till användandet av digitala spel i undervisningen. I historieundervisningen har informanten inte använt sig utav

[51] Watson et al (2011). S.466-474.
[52] Egenfeldt-Nielsen (2007). S.267.

spelmoment med eleverna, däremot har an använt digitala spel i den mån att han visat filmsekvenser och bilder ur ett spel.

> *”Vid ett tillfälle så ville jag visa hur krigsföring gick till på 1700-talet… ()… Och då spelade jag in mig själv när jag spelade Total War mot datorn på svåraste läget och så... Visade jag nån sån här enminuts-sekvens och sen stillbilder då på... För det är ju ganska verkligt alltså, det funkar... du ställer upp dig i kolonner och falanger... och ger order och du timear, du använder terräng och liknande. Så att... det har jag faktiskt använt vid ett tillfälle. Men det är ju också en sån sak, jag var ju tvungen att sitta och spela och samla material, klippa... det tog säkert 10 timmar. Det är ju inte värt det.”*

Ett sådant moment framställer digitala spel som positivt ur inlärningssyn, och då inte nödvändigtvis att eleverna själva spelar utan istället som ett sorts levandegörande av historien. Detta levandegörande som informanten ger uttryck för går att koppla till Watson et al och skapandet av engagemang genom spelande.[53] Att gå ifrån de traditionella läroböckerna och istället använda andra medier för att skapa intresse hos eleverna menar informant 2 är något som bör strävas efter.

Informanten uttalar sig negativt om de pedagogiskt utvecklade edutainment spelen som existerar och menar på att dessa i huvudsak innehåller repetitiva faktauppgifter vilket generellt sett inte bidrar med någon djupare förståelse.

Vidare ger informanten uttryck för en viss kritik gentemot digitala spel i undervisningen, dock inte mot inlärningsprocessen och den illusion av lärande som Linderoth lyfter fram.[54] Utan informant 2 lyfter istället fram negativa aspekter med spelande såsom att inte alla elever är vana spelare, varpå ett undervisningsmoment med dessa elever snarare kommer att tillägnas själva spelmekaniken.

> *”Alla spelar ju inte spel, alla är inte bekväma med alltså mus och tangentbord och liknande. Trots då att du och jag tycker då, men vafan det här har man ju hållit på med sen man gick i 6an liksom."*

Det framgår också negativa resonemang angående en krävande tidsinvestering. Informanten menar på att sådan undervisning kräver mycket förberedelse för att det ska ge resultat.

[53] Watson et al 2011). S.466-474.
[54] Linderoth (2009).

> *”…det tar ju lång tid, alltså när vi använder spel i undervisningen så har det ju tagit flera flera flera timmar, och... det som har varit i slutändan har ju varit, lite.... inte så tillfredsställande att jag vill lägga alla de timmarna en gång till.”*

Denna tanke att läraren måste vara väl förberedd liknas alltså med vad Squire anser om lärares förkunskaper.[55] Det framgår genom de frågor som behandlar digitala spel att informanten återkommande syftar till lärarens roll som en slags moderator, alltså någon som driver undervisning framåt. Eleverna ska exempelvis inte lämnas till att själva spela utan riktlinjer, eller spela för spelandets skull. Han understryker vikten av uppföljning samt förberedelse när han uttalar sig om att det är aspekter som är viktiga i vanliga fall, men i detta fallet blir det ännu viktigare då han menar att man måste försvara en sådan undervisning gentemot bland annat föräldrar och chefer. Nytänkandet med digitala spel ger alltså upphov till debatt, uttrycker informanten.

> *”Att ha med spel i undervisningen tycker jag är mycket intressant, men man kommer nog göra mycket fel innan man får det riktigt rätt. För att det är ju inte helt accepterat att spela spel i skolan."*

Sammanfattningsvis tolkas det som att informant 2 ser de pedagogiska möjligheterna med digitala spel i undervisningen, då de är interaktiva och eleven blir aktivt deltagande i lärandeprocessen vilket medför en positiv inverkan på lärandet. Den kritik som lyfts fram behandlar i huvudsak den stora tidsmässiga investeringen men även ur en ekonomisk aspekt. Han menar att det tar väldigt mycket tid att förbereda och handleda ett lärandemoment som innefattar digitala spel i någon form, men nämner också att skolan inte har råd att köpa in klassuppsättningar av vissa spel då en stor del av budgeten har gått till en-till-en. Informantens inställning till digitala spel i undervisning väljs att tolkas i sammanhanget som positivt, om än inte helt uteslutande. Han uttrycker en positiv inställning till den pedagogiska potential digitala spel medför och uttrycker en negativ syn vad gäller ekonomiska och tidsmässiga aspekter.
Den positiva aspekten som informanten lyfter fram tolkas dock som att den väger tyngre än de negativa, då han menar att de ekonomiska och tidsmässiga aspekterna kommer att avta i framtiden.

6.2.3 Informant 3

Informant 3 spelar personligen digitala spel med historiska inslag tämligen frekvent, i stort sett dagligen. Informanten spelar även analoga spel. Han uttalar sig om att han tidigare har använt sig av digitala spel i undervisningen, då enbart med en enskild elev som var i behov av särskilt stöd. Han motiverar detta genom att understryka en ökning av engagemang i lärprocessen från elevens sida, och uttrycker det som positivt i det syftet. Han lyfter specifikt

[55] Squire (2011).

upp simuleringsspelet Civilization som ett väldigt positivt verktyg i undervisningen i samtliga SO-ämnen.

> *"…just Civilization som är ett väldigt unikt spel på det, för där har du alla begreppen som du vill ha egentligen i både historia och samhällskunskap. Ehh… du har ju utveckling framåt, du forskar och utvecklar din civilisation, du har ju vilken religion ska jag ha då kan man diskutera det, ska dom vara monoteistiska eller ska jag va… ja… såhär. Vilken typ av styrelseskick, ska du ha en diktatur nu jaha, hur… vad händer då liksom och vad är det. Alltså man får ju väldigt många frågor på en och samma gång…. ()… och geografin, jaha ska du bygga en stad mitt i öknen, är det så jäkla klyftigt egentligen, hur tänkte du där med vatten och sånt, jaha du bygger den vid den sjön den kanske är bra. Alltså man kan få in väldigt mycket va, och så kan man titta på kartan var ligger alla större städer just nu, ja de ligger vid haven och vid flodmynningar, ok… varför är det så för. Alltså du kan ju få så mycket diskussioner va, så att det är fantastiskt bara där."*

Det tolkas som att det är det inkluderande och elevcentrerade lärandet som informanten lockas av, då han likt Watson et al menar att engagemanget är en viktig faktor i inlärningsprocessen.[56] Han lyfter också fram Squires trial-and-error aspekt, att ifall eleven inser att ett visst val inte fick förväntat utfall så kan den gå tillbaka och ändra sitt val, vilket i sig är ett lärandemoment.[57] Det framgår även att informantens syn på digitala spel är ämnesövergripande och inte nödvändigtvis låst till historieundervisning. Tolkningen görs att informant 3 finner det positivt för eleverna att själva motivera sina handlingar och på så vis reflektera samt utvärdera sitt eget lärande.

Informant 3 ger vidare uttryck för att läraren bör ha en central roll i undervisningen när man använder sig av digitala spel. Det är alltså läraren som ser till att en inlärningsprocess sker menar han, då det är denne som lyfter frågor och diskussioner så att eleverna inte enbart spelar spelet.

> *"Läraren får bli moderator bara. Det får ju bli läraren som får bli den som modererar, leder dom framåt och ser till att det ändå sköts under bra former. Det måste ju bli lärarens själva roll."*

Informantens syn på lärarens roll stämmer överens med den roll som Squire anser att läraren bör ha i sådana undervisningssituationer.[58] Vilket är något som informant 3 vid upprepade tillfällen nämner.

[56] Watson et al (2011). S.466-474
[57] Squire (2011).
[58] Ibid.

Informant 3 lyfter kursplanens källkritiska moment och menar att dessa går att inkorporera genom användningen av digitala spel i undervisningen, där han ger exempel på att eleverna skulle kunna ställa spelets information i motljus till läroböckerna och jämföra.

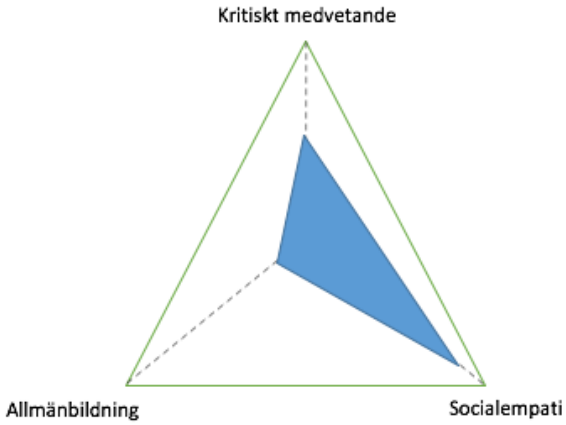
I de utsagor som informanten ger uttryck för upplevs det som att han i hög grad ställer sig uteslutande positiv till digitala spel i undervisningen. De enda negativa uttalanden behandlar ekonomi, då digitala nöjesspel och simuleringar i stora drag kostar en ansenlig summa vilket skolan kan ha svårt att budgetera för.

Sammanfattningsvis tillskrivs informant 3 en positiv syn på användningen av digitala spel i klassrummet då denne belyser det som ett pedagogiskt verktyg som kan användas för att öka elevens engagemang och motivation samt tillgodose flera, vad han anser, viktiga aspekter av historieundervisningen såsom källkritik, metakognition och ämnesövergripande frågor. De negativa ekonomiska aspekterna framställs som något som kommer att förändras över tid, då han anser att teknologiska och digitala verktyg inom en snar framtid kommer att bli ännu mer utbrett. Därmed tillskrivs informanten en positiv syn på digitala spel, då han menar att dess användningsområden är statiska medans de negativa kostnaderna avtar över tid.

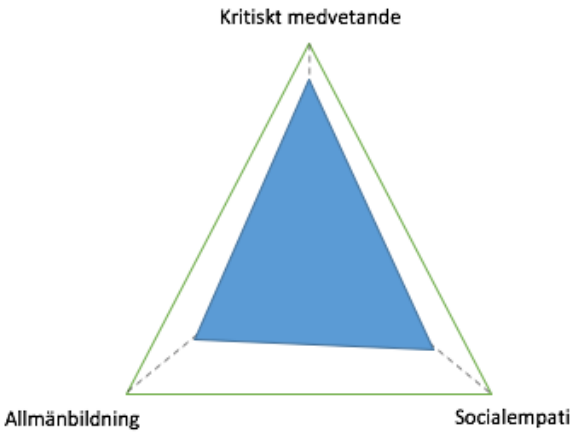
7 Slutsats och samband

I föregående avsnitt har övergripande tolkningar gjorts för att åskådliggöra lärarnas generella orientering gällande förståelse för ämnet historia och dess syfte. Det gjordes också en tolkning gällande lärarnas inställning till digitala spel i undervisningen. I detta avsnitt ämnar studien ställa informanternas ämnesförståelse emot deras inställning till digitala spel med avsikten att försöka dra någon slutsats och ifall det går att se något samband.

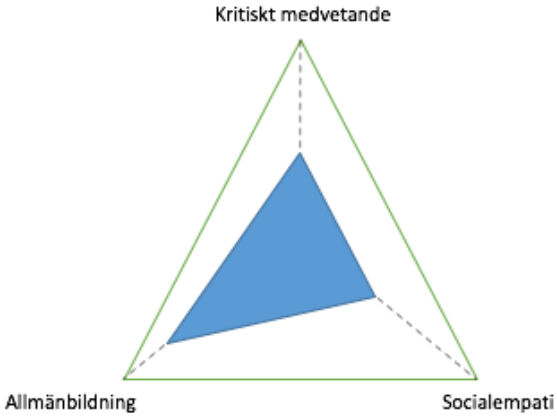
Tabell 2.1 Tolkningsmodell ämnesförståelse: Informant 1



Tabell 2.2 Tolkningsmodell ämnesförståelse: Informant 2



Tabell 2.3 Tolkningsmodell ämnesförståelse: Informant 3



Tabell 3.1 Informanternas inställning till digitala spel i undervisning

	Informant 1	Informant 2	Informant 3
Positiv	X	X	X
Kritisk			

Informant 1 gav uttryck för en ämnesförståelse som i huvudsak såg till ett socialempatiskt syfte med historieundervisningen, med vissa inslag av en kritiskt medvetande och allmänbildande syn. Han ställde sig också överlag positiv till att använda sig utav digitala spel i undervisningen.

Informant 2 uppvisar en ämnesförståelse som är bred och innehåller flera centrala aspekter i de olika förhållningssätten. Den mest framträdande är dock det kritiska medvetandet. Informanten ställer sig vidare generellt sett positiv till användningen av digitala spel i undervisningen.

Informant 3 tolkas ha en ämnesförståelse som är övergripande allmänbildande, han tolkas även i viss mån syfta till en socialempatisk och kritisk syn på vad ämnets syfte bör vara. Informanten är nästintill uteslutande positivt inställd till att använda digitala spel i undervisningen.

Tolkningsmodellerna av informanternas generella orientering vad gäller förståelse för historieämnet skiljer sig åt, dock ställer sig samtliga informanter positiva till att använda digitala spel i sin undervisning.

En gemensam faktor hos informanterna var att samtliga ansåg att det kritiska medvetandet överlag är historieämnets huvudsakliga syfte. Det är mot den positioneringen som de alla tre har en tämligen stark orientering. Däremot framgick inte de digitala spelens källkritiska möjligheter som något starkt framträdande enligt deras utsagor. Detta i sig tolkas som aningen inkonsekvent.

En slutsats blir därmed att informanternas ämnesförståelse inte i någon större utsträckning präglar deras inställning till digitala spel i lärandesituationer. Att samtliga intar en positiv inställning kan istället tänkas bero på anledningen att de alla i olika mån spelar digitala spel på deras fritid. Så för att besvara frågeställningen huruvida det går att se något samband mellan informanternas ämnesförståelse och inställning till digitala spel, så blir svaret att det inte går att besvara utifrån den information som i studien har samlats in.

8 Slutdiskussion

Syftet med uppsatsen har varit att undersöka lärares ämnesförståelse för historia i skolan men också att undersöka deras inställning till att använda digitala spel i undervisningssammanhang. Dessutom blev en naturlig följdfråga ifall det gick att se något samband mellan dessa.

Undersökningen belyste informanternas generella orientering vad gäller deras förståelse för historieämnet och diskuterade kring ifall de ställde sig kritiskt eller positivt till digitala spel. Studien visade att samtliga informanter i olika grad förhöll sig till de olika perspektiven av ämnesförståelse i olika mån, det var alltså inte någon informant som uteslutande förhöll sig till en sorts ämnesförståelse utan det visade sig vara mer komplext än så. Det hade därav kunnat tänkas vara rimligt att bedriva en större studie som i högre grad problematiserar och utvecklar perspektiven på ämnesförståelse.

Vidare visade undersökningen att samtliga informanter ställde sig positivt till att använda sig av digitala medier i olika undervisningssammanhang, vissa hade redan använt det. Det kanske mest intressanta fyndet var att informanternas inställning till de negativa aspekterna inte berörde de pedagogiska möjligheterna utan snarare berodde på en hög ekonomisk kostnad och att det inte existerar några väl utvecklade pedagogiska spel på en högre nivå. Även det utdragna planeringsarbetet med arbetssättet upplevdes som något olönsamt och problematiskt. Återkommande var att de positiva pedagogiska möjligheterna med digitala spel framkom vid upprepade tillfällen genom intervjuerna med informanterna, något som kanske inte riktigt var förväntat. Det är ett modernt verktyg som i många fall ännu inte har hittat sin plats i skolan. Men som en informant nämnde informellt i förbifarten så är det spelgenerationen som nu börjar komma ut och arbeta i skolorna. De som växte upp med exempelvis Commodore 64 eller Nintendo är de som nu är ute och undervisar, därav kan det falla sig naturligt att dessa individer och lärare mer allmänt ser på digitala spel ur ett annat ljus än den äldre generationen lärare som fortfarande är aktiva i skolan. Vilket också kan vara en anledning till att det i ovanstående studie inte i någon större utsträckning var möjligt att göra en koppling mellan ämnesförståelse och digitala spel, då samtliga informanterna sedan tidigare bar på en positiv inställning till spel.

Jag kan nu i efterhand anse att det hade varit av intresse att i större detalj analysera informanternas inställning till digitala spel, för att på så vis i högre grad kunna dra kopplingar mellan just deras inställning till digitala spel och ämnesförståelse för historia. Informanterna ger uttryck för en tämligen komplex syn på digitala spel i förhållande till deras ämne, där det med annorlunda analysverktyg förmodligen hade kunnat gå att se någon slags samband mellan de båda och knyta ihop vissa trådar.

Utifrån slutsatsen att det i denna studien inte gick att se något vidare samband mellan lärarnas ämnesförståelse och inställning till digitala spel kan det vara intressant att vidare problematisera, reflektera och diskutera kring studiens metodval.

Det urval som gjordes baserades på den relativt korta tid som undersökningen utfördes under. Ett bekvämlighetsurval var kanske i efterhand inte det bäst lämpade för den frågeställning som ställdes och för det syfte som studien utgick ifrån. Slutsatsen blev tämligen intetsägande och det gick inte att se någon större korrelation, varpå en liknande studie med större population kan tänkas ge ett annat slutresultat. Informanterna föll sig tillhöra en viss homogen grupp, där samtliga var medelålders män som aktivt spelar digitala spel på sin fritid. Alltså något som definitivt kan påverka deras inställning till spel i undervisningen, trots att de har tämligen olika förståelser för ämnet historia.

Ett bekvämlighetsurval är sällan eftersträvbart då det inte går att generalisera i någon större utsträckning, dock lämpar det sig för studier som befinner sig inom en kortare tidsram och kan svara på frågor som inte behöver generaliseras i någon större utsträckning.
Utifrån en större population med både kvinnor och män i olika åldrar och generationer hade det troligtvis gått att se ett annat mönster samt förmodligen även samband mellan ämnesförståelse och digitala spel, då både spelare och icke-spelare hade fått komma till svars.

Angående metodvalet av en kvalitativ undersökning, anser jag det mest lämpat då enkäter inte har möjlighet att gå på djupet på samma sätt som en intervju. Denna djupdykning kan anses vara ett krav för att i någon mån kunna se en generell orientering i lärarens ämnesförståelse.

Vad gäller vidare forskning inom området, så anser jag att studiens frågeställning och syfte fortfarande är av intresse. Däremot kan metoden behövas utvecklas i den mån att den behöver inkludera ett större urval ifrån en mer heterogen population för att i en större utsträckning ha möjligheten att se eventuella samband mellan ämnesförståelse och digitala spel. Vidare kan även analysen av lärarnas inställning till digitala spel utvecklas och analyseras i mer detalj, då informanternas svar gällande spel i studien helt klart var intressanta men inte till fullo fångades upp och sammankopplades med ämnesförståelsen, vilket till stor del berodde på studiens valda metod och analysverktyg.

Referenslista

Elektroniskt material:
Berg, Mikael. Historielärares historier – Ämnesbiografi och ämnesförståelse hos gymnasielärare i historia. 2010. Karlstad.

Nordicom-Sverige, nordiskt informationscenter för medie- och kommunikationsforskning, Göteborgs universitet, Göteborg, 2014.
http://www.nordicom.gu.se/sites/default/files/mediefakta-dokument/Mediebarometern/mediebarometern_2014_internet.pdf

Simon Egenfeldt-Nielsen, ”Third Generation Educational Use of Computer Games”, i Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, volym 16, 2007:3. S.267.

Skolverket. It-användning och it-kompetens i skolan (2013).
http://www.skolverket.se/publikationer?id=3005 (hämtad 2015-12-02).

Watson R. William, Mong J. Christopher & Harris A. Constance. *”A Case Study of the in-Class Use of a Video Game for Teaching High School History”*, i *Computers & Education*, volym 56, 2011:2. S.466-474.

Tryckt material:
Almqvist, J. (2002). Ur Undervisning och/eller underhållning ur Säljö, Roger & Linderoth, Jonas (red.) (2002). *Utm@ningar och e-frestelser: IT och skolans lärkultur*. Stockholm: Prisma.

Ekenberg, L & Wiklund, M. Spel och lärande (2009). Ur Selander, Staffan & Svärdemo Åberg, Eva (red.) (2009). *Didaktisk design i digital miljö: nya möjligheter för lärande.* 1. Uppl. Stockholm: Liber.

Evans, R. (1994). Educational ideologies and the teaching of history. Ur Leinhardt, Gaea, Beck, Isabel L. & Stainton, Catherine (red.) (1994). *Teaching and learning in history*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates

Gee, James Paul (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Rev. and updated ed. New York: Palgrave Macmillan.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur

Linderoth, J. ”Hur datorspel kan ge en illusion av lärande” (2009). Ur Selander, Staffan & Svärdemo Åberg, Eva (red.) (2009). *Didaktisk design i digital miljö: nya möjligheter för lärande.* 1. Uppl. Stockholm: Liber.

Lozic, Vanja (2010). *I historiekanons skugga: historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle*. Diss. Lund : Lunds universitet, 2010

Patel, Runa & Davidson, Bo (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 4., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur

Pålsson, S. Digitaliseringen av skolan (2014). Ur Dunkels, Elza & Lindgren, Simon (red.) (2014). *Interaktiva medier och lärandemiljöer.* Malmö: Gleerups.

Skolverket. (2011). Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011.

Squire, Kurt. (2011). *Video games and learning: teaching and participatory culture in the digital age*. New York: Teachers College Pr.

Stukát, Staffan (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur

Ödman, Per-Johan (2007). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*. 2., [omarb.] uppl. Stockholm: Norstedts akademiska förlag

Bilaga 1: Informationsmail till informanter

Hej!
Mitt namn är Mikael Nastic och studerar till lärare på Halmstad Högskola. Min undersökning handlar om hur ämneslärare i historia ser på det ämne de undervisar i samt hur dessa upplever eller tänker kring digitala spel i undervisningen.
Idén tar avstamp i bland annat en undersökning från Nordicom som lyfter fram ungdomars alltmer frekventa dator- och tvspelande, vilket väckte en undran kring hur tankarna går hos aktiva lärare att använda sig av ett sådant verktyg i lärandesituationer samt ifall deras inställning till digitala spel går att härleda till lärarens ämnesförståelse för historia.

I min undersökning har jag beslutat mig för att genomföra intervjuer och det är av den anledning som jag nu kontaktar Dig. Jag vore väldigt tacksam om Du hade möjlighet att medverka på en intervju. Intervjun kommer inte att utgå ifrån förutbestämda frågor, vilket innebär att intervjun kommer att vara utformat mer som ett samtal. Mitt intresse ligger alltså i dina upplevelser och uppfattningar av historia som ämne samt om möjligheterna med digitala spel i undervisningssammanhang.

Efter avslutad intervju skickar jag gärna min tolkning och analys av svaren till Dig, så att du på så vis kan se över eventuella felaktigheter samt att du kan säkerställa att jag inte av misstag har förvrängt dem. Anonymiteten är givetvis självklar, då jag kommer att använda mig av fingerade namn. Det enda jag kommer att skriva ut är arbetslivserfarenhet alltså hur länge Du arbetat som lärare, din ålder samt möjligen vilka typer av klasser du undervisar i.

Jag vore som sagt väldigt tacksam ifall Du vill och har möjlighet att ställa upp. Intervjun beräknas ta ungefär 40 minuter, och om så är fallet träffar jag gärna dig på din arbetsplats, eller övrig plats Du anser lämplig.

Tack på förhand!

Vänliga hälsningar,
Mikael Nastic

Bilaga 2: Intervjuguide

Presentation

Hur länge har läraren arbetat som lärare.
Erfarenheter och bakgrund, varför valde denne att arbeta som lärare.
Ämneskombination.
Övrigt.

Ämnesförståelse

Vad är historia för läraren.
Vad kännetecknar ämnet?
Vad anser informanten vara det viktiga i ämnet. ”Stora/lilla historien”.
- Individers och gruppers historia.
- Viktigt att veta ”vart vi kommer ifrån”.
- Aktörer eller strukturer är viktiga.
- Längre sammanhängande drag. Spår.
- Kritisk granskning av samhällets historia, viktigt?
- Pendelrörelser, upprepar sig historien.

Hur ser informanten på kursmålen, innehåll.
Uppfattning av läroböckerna.
Vad är målet med historia, varför lär vi oss det i skolan.
- Egen uppfattning och skolans uppfattning.

Skillnad mellan historia och andra ämnen.
Hur tar elever till sig kunskap i ämnet historia.

Digitala spel

Egen definition av digitala spel.
Spelar själv?
Uppfattning av skolans definition av begreppet.
Egna erfarenheter av digitala spel i lärandesituationer.
- Egen skolgång, i sin egna undervisning.
- Ja/Nej, varför.

Finns det moment i digitala spel som kan vara positiva/negativa i undervisningssyfte.
Lärarens roll

Mikael Nastic

Besöksadress: Kristian IV:s väg 3
Postadress: Box 823, 301 18 Halmstad
Telefon: 035-16 71 00
E-mail: registrator@hh.se
www.hh.se