



Historiske dataspill som ekskursjon til fortiden

Eirik Brazier

I de siste tiårene har det vært en økende interesse både i skole og høyere utdanning for å bruke dataspill som en del av undervisningen, også innenfor historiefaget.³ I dette kapittelet skal vi se nærmere på hvordan historiske dataspill som for eksempel *Assassin's Creed*-serien kan innlemmes som en del av historieundervisningen gjennom å bruke feltarbeid som metode for å gi elever både historisk innsikt samt muligheten til å reflektere over sentrale begreper fra læreplanen som historiebevissthet og historieforståelse. Et overordnet mål med teksten er å vise hvordan historiske dataspill både representerer et nytt medium som egner seg godt til å utforske fortidens menneskelige samfunn i klasserommet samt hvordan det kan gi rom for historiedidaktiske og historiefaglige refleksjoner rundt konstruksjon av fortiden gjennom det som er blitt omtalt som en selvrefleksiv-vending i historie.

Det er gått mer enn fem tiår siden de første dataspillene ble skapt og de har etter hvert blitt viktige kulturelle uttrykk som har fått større oppmerksomhet både i samfunnet og innenfor utdanningssektoren. Medieundersøkelser i Norge viser at stadig flere barn og unge bruker en stor del av fritiden sin på dataspill.⁴ Utenfor klasserommet blir derfor mange unge mennesker eksponert for ulike fremstillinger og representasjoner av fortiden gjennom dataspill. Dette er erfaringer og kunnskap som med fordel kan trekkes inn i undervisningen og kan bidra til å legge grunnlaget for en dypere forståelse av fortiden hos elever.⁵ Denne utviklingen sammenfaller med en økt oppmerksomhet rundt bruken av dataspill som læ-

³ Se for eksempel Simon Egenfeldt-Nielsen, *Educational Potential of Computer Games*, London: Continuum, 2007; Erik Champion, "Game-Based Historical Learning." in *Handbook of Research on Effective Electronic Gaming in Education*, Richard E. Ferdig (red.), Hershey: IGI Global, 2008, 219–34.; Robert Houghton, "Where Did you Learn that? The Self-perceived Educational Impact of Historical Computer Games on Undergraduates." *Gamevironments* 5:2016, 8–45; Jeremiah McCall, *Gaming the Past: Using Video Games to Teach Secondary History*. New York: Routledge, 2011.

⁴ Medietilsynet, *Barn og medier 2020. En kartlegging av 9-18 åringers digitale medievaner*, Oslo: Medietilsynet, 92.

⁵ Scott Alan Metzger & Richard J. Paxton, "Gaming History: A Framework for What Video Games Teach About the Past", *Theory & Research in Social Education*, 2016, 44:4, 532-564.

ringsverktøy.⁶ Flere har pekt på likheter mellom tradisjonell undervisning og design av dataspill som begge forsøker å skape et grunnlag for motivasjon for læring.⁷ Det er nærmere to tiår siden den amerikanske språkforskeren James Paul Gee i boka *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy* presenterer sin analyse av de læringsprinsippene han finner i dataspill samt konklusjonen om at dataspill og spillutviklere ofte lykkes bedre enn det vi som lærere gjør i klasserommet.⁸

Historikere og historiedidaktikere har også vist en økende interesse for dataspill og det som av enkelte er blitt omtalt som historiske simuleringer av fortiden.⁹ Det er ennå et relativt ungt fagfelt som er under utvikling, men sentrale temaer har vært hvilken historie som blir formidlet gjennom dataspill og man har diskutert spørsmål knyttet til representasjon, ulike historiske fremstillinger, og samspillet mellom historie og algoritmer.¹⁰ Andre har vært mer opptatt av å se nærmere på læringspotensialet som ligger i historiske dataspill.¹¹ I dette kapitlet er formålet å se nærmere på samspillet mellom begge disse tilnærmingene, men samtidig koble dette sammen med Kunnskapsløftet 2020 og det nye læreplanverket i den norske skolen. Dette innebærer å se nærmere på begrepet historiebevissthet, som har fått en mer sentral plass i det nye læreplanverket og hvordan dette kan kobles til historiske dataspill som en undervisningsressurs. Utgangspunktet for å bruke historiske dataspill er derfor å se på dem, i likhet med andre fremstillinger av fortiden, som en tolkning eller konstruksjon.¹² Målet for lærere og elever i fellesskap må så være å studere, analysere, og reflektere over hvilke grunnleggende forestillinger om fortiden som det historiske dataspillet representerer. For å nå et slikt mål kreves det imidlertid at læreren planlegger og gjennomfører undervisning med et bevisst øye til de særtrekk som det valgte spillet har.

Digital kreativitet, læring, og dataspill

⁶ Constance Steinkuehler, Kurt Squire, og Sasha Barab, *Games, Learning, and Society: Learning and Meaning in the Digital Age*, New York: Cambridge University Press, 2012.

⁷ En av de første var Chris Crawford, *The Art of Computer Game Design*, Berkeley, California: Osborne/McGraw-Hill, 1984.

⁸ James Paul Gee, *What video games have to teach us about learning and literacy*, New York: Palgrave Macmillan, 2003.

⁹ Matthew W. Kapell og Andrew B.R. Elliott (red.), *Playing with the past. Digital Games and the simulation of history*, New York: Bloomsbury, 2013, 3.

¹⁰ McCall, *Gaming the Past*; Kapell og Elliott (red.), *Playing with the past*; Alexander von Lünen, Katherine J. Lewis, Benjamin Litherland, og Pat Cullum (red.), *Historia Ludens. The playing historian*, New York: Routledge, 2020.

¹¹ McCall, *Gaming the Past*.

¹² Håkon R. Folkenborg, *Én fortid – mange fortellinger. Introduksjon til historiebruk*, Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 2.utg., 2022, 114-115.

Dataspill og det vi som lærere forsøker å oppnå i klasserommet deler mange likhetstrekk. Spillutviklere er opptatt av hvordan de både kan gi spillere stadig mer komplekse oppgaver å løse, samtidig som de sørger for at vi som spillere har skaffet oss de nødvendige ferdigheter og kunnskap til å løse disse nye utfordringene.¹³ Et dataspill må, i likhet med oss lærere, sørge for at spillerne gradvis tilegner seg kunnskap, lærer å prosessere ny informasjon, og bygger kompetanse som er overførbar til nye læringsområder. Gee har blant annet studert hvordan dataspill gir deltakerne muligheten til å eksperimentere, for eksempel gjennom å designe ulike karakterer, og hvordan dette gir mulighet til å reflektere over oss selv og vårt potensiale til å utvikle ulike ferdigheter.¹⁴ Et dataspill er altså designet for å gi oss muligheten til å eksperimentere og utforske, to faktorer som står sentralt for å utvikle og styrke vår kreativitet.

I Norge har flere rapporter og offentlige utredninger innen skole og utdanning understreket både behovet for å legge til grunn for mer kreativitet og viser til en sammenheng mellom kreativitet og læring.¹⁵ For skolen kommer dette tydelig til uttrykk i overordnet del av Kunnskapsløftet 2020 der det settes tydelige mål om at elevene gjennom sin utdanning skal få mulighet til å «utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang».¹⁶ De samme forventningen finner man i rammeverket for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfdK), et satsningsområde de siste årene.¹⁷ En digital kompetent lærer er forventet å kunne «kombinere ulike didaktiske metoder med digital teknologi, digitale læremidler og læringsressurser på en nyskapende og kreativ måte for å skape varierte og tilpassede læringsaktiviteter».¹⁸ Samtidig viser studier at det ofte kan være vanskelig å lykkes med å legge til rette for nettopp kreativitet i klasserommet. Den amerikanske psykologen Keith Sawyer har blant annet påpekt at selv om mange lærere gir uttrykk for at de er opptatt av kreativitet, så viser forskning at det ofte er lite rom for å utøve eller skape kreative læringsopplevelser i klasserommet. Han argumenterer for at kreativitet ofte kan komme i konflikt med en mer tradisjonell tilnærming til skole og undervisning. En lærer må derfor ofte utfordre eksisterende praksis gjennom undervisningsdesign og sin egen oppførsel,

¹³ Egenfeldt-Nielsen, *Educational Potential of Computer Games*.

¹⁴ Gee, *What video games have to teach us about learning and literacy*.

¹⁵ Se for eksempel NOU2015: 8 Fremtidens skole, 2015 og NOU2020:2 Fremtidige kompetansebehov III. Læring og kompetanse i alle ledd.

¹⁶ Udir, 2022.

¹⁷ Marijana Kelentric, Karianne Helland, og Ann-Therese Arstorp, Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse, Senter for IKT i utdanningen, 2018.

¹⁸ Kelentric et.a., Rammeverk, s.10.

være mer en tilrettelegger og samarbeidspartner med elevene, slik at man i fellesskap kan bygge ny kunnskap.¹⁹

Dataspill representerer i denne sammenhengen noe nytt og kan være et viktig element når det kommer til å legge til rette for og utfordre praksiser som bidrar til å skape kreativitet i klasserommet. Den amerikanske mediefilosofen Alexander R. Galloway har blant annet argumentert for at dataspill representerer en ny form for interaksjon mellom menneske og maskin.²⁰ Vår interaksjon med eldre teknologier som for eksempel fotografier og film er i stor grad passive. Vi ser på et fotografi, en film, eller leser en tekst, men interagerer eller påvirker dem i mindre grad. Denne passiviteten er imidlertid ikke til stede når vi spiller et dataspill. Vi trykker på knapper eller drar i spaker samtidig som vi mottar informasjon og reagerer på handlinger som spillet skaper. Til sammen utgjør denne samhandling mellom menneske og en maskin noe nytt som Galloway omtaler som handling eller spillhandling (gamic action).²¹ Dataspill skiller seg dermed fra andre kulturuttrykk ved at de gir oss som spillere en unik mulighet til å kombinere interaktivitet, handlefrihet, innlevelse, og historiefortelling. Dette er ikke unike egenskaper for dataspill, men samspillet mellom dem i et spill er nytt og gir oss interessante muligheter for undervisning som vi ønsker å utforske videre i denne teksten.

Det å spille et dataspill kan imidlertid ikke alene sørge for at elevene blir både kreative og lærer noe i klasserommet. Dette er en av flere påstander som forfatterne av boka *Spillpedagogikk* har tatt et oppgjør med når de avviser at dataspill automatisk skaper engasjement og motivasjon hos elever. Et dataspill kan skape moro og glede, men dette må vi ikke forveksle med motivasjon for læring. Engasjement hos elever er bra, men det er du som lærer som må sikre at det faglige engasjementet og fokuset er på plass i undervisningssituasjonen. Det betyr ikke at dataspill ikke kan skape motivasjon og engasjement for læring, men vi kan ikke ta dette for gitt i enhver situasjon.²² Selv om mange unge i dag spiller dataspill betyr heller ikke det at alle unge har like mye kunnskap om dataspill. Vi kan altså ikke basere oss på at alle har kunnskap om dagsaktuelle spill på samme måte som vi ikke kan forutsette at unge har kunnskap om andre deler av populærkulturen. Det

¹⁹ Keith R. Sawyer, *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*, Oxford: Oxford University Press, 2012.

²⁰ Alexander R. Galloway, *Gaming: Essays on Algorithmic Culture*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 2006.

²¹ Galloway, *Gaming*.

²² Jørn Høie Skaug, Aleksander Husøy, Tobias Staaby, Odin Nøsen, *Spillpedagogikk. Dataspill i undervisning*. Oslo:Fagbokforlaget, 2020, 45.

er derfor opptil oss som lærere å gi elevene de nødvendige rammer og verktøy for at vi i fellesskap skal kunne bruke dataspill konstruktivt i læring om fortiden. Dette forutsetter en stor grad av frihet, og det finner vi i det nye læreplanverket.

En refleksiv vending

Det nye læreplanverket stiller større krav til elevenes historieforståelse, eksemplifisert gjennom introduksjonen av begrepet historiebevissthet.²³ Dette finner man på flere nivåer av utdanningsløpet: i den videregående opplæringen, her som et eget kjerneelement i faget historie, og på barne- og ungdomsskolen, her under overskriften «fagrelevans og sentrale verdier» med utsagnet om å gjøre elevene bevisste på at de er «historieskapt, men og historieskappende».²⁴ Begrepet historiebevissthet er sammensatt og det kan virke utfordrende for både lærere og elever, men kan fundamentalt forstås som et uttrykk for hvordan vi både forstår, bruker og former historien.²⁵ Sentralt i historiebevissthet står vår egen forståelse av fortiden som hele tiden befinner seg i et skjæringspunkt mellom tre tidsdimensjoner: fortid, nåtid, og fremtid. Fortidens hendelser påvirkes og konstrueres med andre ord i et samspill mellom vår egen samtid og våre tanker om fremtiden. Dette er en anerkjennelse av at vi mennesker stadig konstruerer forestillinger om fortiden. Den nordiske, og norske historietenkning er her sterkt påvirket av det som omtales som en refleksiv vending, hentet fra tysk historiedidaktikk. Den refleksive vendingen retter oppmerksomheten i større grad mot hvordan vi fortolker og formidler en historisk hendelse, og som anser at det er viktig at elevene har en kompetanse til å reflektere rundt dette, altså gi dem en bevissthet om at vi stadig konstruerer forestillinger om fortiden og hvordan vi gjør det.²⁶ Dette kan nok oppfattes som et brudd med tidligere læreplaner og anses som en mer teoretisk tilnærming til historiefaget.

Selv om begrepet historiebevissthet er nytt i læreplanen, så har også tidligere utgaver vært opptatt av fenomenet, da ofte omtalt som historieforståelse. Allikevel har nok Erik Lund rett når han argumenterer for at den tidligere læreplanen var mer fokusert på å gi elevene «kunnskap i historie, dvs. realhistoriske emner og temaer» enn «all teorien» som

²³ Udir, 2022.

²⁴ Udir, 2022.

²⁵ Claudia Lenz og Trond Risto Nilssen, «Innledning: historiekultur, historiebevissthet og historisk kompetanse», i Claudia Lenz og Trond Risto Nilssen (red.), *Fortiden i nåtiden: nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*, Oslo: Universitetsforlaget, 2011.

²⁶ Lenz og Nilssen, «Innledning», 13.

mange opplevde som mer sentral i de nye planene.²⁷ Fremveksten av en mer teoretisk tilnærming til historiefaget i skolen henger nøye sammen med et økt fokus på hvordan vår historieforståelse er en del av vår identitet, både som enkeltmenneske og samfunn. I forlengelsen av dette kan vi se det som en anerkjennelse av at elevene kommer til klasserommet med eksisterende forestillinger og kunnskap om fortiden som i stor grad er formet av for eksempel minnesteder, museer, bøker, filmer og dataspill. Skolen spiller derfor en viktig rolle i å utstyre elevene med verktøy som setter dem i stand til å forholde seg kritisk til alle former for historiske fremstillinger og bruk av fortiden som de møter og vil møte i fremtiden.²⁸ Dette vil inkludere en ferdighet til å studere historiske narrativ og fortellinger – som for eksempel de vi finner i historiske dataspill.

Dataspill som historiefortellinger og forklaringer

I likhet med andre historiske fremstillinger er også mange populære historiske dataspill bygget opp rundt et sentralt narrativ, en fortelling. Narrativ eller fortellinger er noe som appellere til oss mennesker fordi fortellinger er noe som ligger i kjernen av hvordan vi forstår oss selv og verden. Derfor står også fortellingen sentralt i historiefaget, da vi både ønsker å komme nærmere en forståelse for historiske aktørers handlinger og at vi fremstiller kunnskap om historien gjennom narrativ. Dette sammenfaller med James Paul Gee sitt argument om at vi mennesker bruker fortellinger til å skape mening i det vi oppfatter som en usikker, kompleks, og kaotisk verden.²⁹ Fortellinger skaper mønstre der det ikke alltid er mønstre og gir oss muligheten til å skape årsakssammenhenger og forklaringer. Kausalitet, eller årsaksforklaringer står også sentralt i historiefaget og i historiske forklaringer – hvordan og hvorfor oppstår egentlig endring? Historikere er ofte opptatt av å etablere allmenne narrativ og fortellinger med utgangspunkt i årsaksforklaringer, men for å lykkes med det, må vi også kunne forklare motivasjonen til en historisk aktørs handlinger. Til tross for tilgang på mange kilder kan motivene for en handling ofte være vanskelige å få tak i for en historiker.

Den britiske historiefilosofen R. G. Collingwood har argumentert for at vi må forsøke å trenge inn i tankene til våre historiske aktører. Dette er en praksis han har kalt for «re-

²⁷ Erik Lund, *Historiedidaktikk – en håndbok for studenter og lærere*, Oslo: Universitetsforlaget, 6. utgave, 2020, 18.

²⁸ Lenz og Nilssen, «Innledning», 13-14.

²⁹ Gee, *What video games have to teach us about learning and literacy*.

enactment of past thought», en gjenskapelse av fortidens tanker.³⁰ Det å gjenskape historiske aktørers tanker er imidlertid en utfordrende øvelse, da våre indre tanker og personlige fortellinger i liten grad er tilgjengelige for andre enn oss selv. Det er her Gee argumenterer for at dataspill kan fungere som et nyttig verktøy, en mulig inngang til å forstå andre menneskers tanker. Gjennom dataspill og andre digitale simuleringer kan vi få muligheten til å leve og oppleve hvordan andre mennesker forstår eller har forstått verden og hvilke perspektiver andre mennesker har inntatt. Til sammen gir disse to perspektivene et potensiale til å skape innsikt og forståelse for andre menneskers situasjon og perspektiver på livet.³¹

En studie utført av utdanningshistoriker Lisa Gilbert i 2016 bekrefter langt på vei sammenhengen mellom dataspill og innlevelse i andres fortellinger. Gilbert lot grupper av elever i alderen 14 til 18 år spille *Assassin's Creed III* i forbindelse med undervisning om den amerikanske uavhengighetskrigen. Spillet er et åpent-verdensspill som i grove trekk følger den historiske utviklingen i de 13 britiske koloniene fra 1760 til 1780-tallet. Gjennom hovedkarakteren Ratonhnhaké (Connor Kenway), som er halvt britisk og halvt Kanienkehaka, møter spilleren flere kjente og mindre kjente historiske aktører som for eksempel Samuel Adams, Marquis de La Fayette, og George Washington.³² Intervjuer som ble foretatt i etterkant tyder på at spillet både hadde en innflytelse på elevenes selvforståelse og deres evne til å identifisere seg med karakterene de interagerer med i spillet.³³ En elev fortalte for eksempel hvordan opplevelsen hadde ført til et endret syn på den amerikanske urbefolkning.

I got to be Connor and learned everything about his tribe and then I see that, oh wait, these people aren't really all that bad! They're not really all that different. [...] wow, these people are not really that crazy ... I realized that they're actually kind of pretty humane if you think about it.³⁴

³⁰ R. G. Collingwood, *The Idea of History*, Oxford: Oxford University Press, 1994.

³¹ James Paul Gee, "Stories, probes, and games" i *Narrative Inquiry*, 21, 2011, 353-357.

³² Ubisoft Montréal, *Assassin's Creed III*, Ubisoft, 2012.

³³ Cristoph Klimmt, Dorothee Hefner, og Peter Vorderer. "The Video Game Experience as "True" Identification: A Theory of Enjoyable Alterations of Players' Self-Perception", i *Communication Theory*, vol.19, 4, 2009, 351-373.

³⁴ Lisa Gilbert, "Assassin's Creed reminds us that history is human experience": Students' senses of empathy while playing a narrative video game, *Theory & Research in Social Education*, 47:1, 2019, 122.

Eleven, som innrømte å tidligere ha hatt et negativt syn på urbefolkningen i USA, endret oppfatning etter å ha spilt rollen som Ratonhnhaké. Ikke alle elevene som deltok i studien hadde en tilsvarende holdningsendring, men Gilbert konkluderer med at jevnt over hadde elevene lettere for å utvikle følelsesmessig bånd til de historiske aktører og hendelser som de møtte gjennom dataspillet enn de gjorde ved ordinær historieundervisning. I tillegg viste studien at det også førte til en økt vilje hos de samme elevene til å revurdere og endre sin forståelse av historie.³⁵ Det å introdusere et dataspill som *Assassin's Creed* i undervisningen hadde med andre ord lagt grunnlaget for en utvikling av både elevenes historiekunnskaper og ferdigheter.

En større studie gjennomført blant kanadiske videregående elever har senere bekreftet flere av de funnene som Gilbert gjorde i sin studie.³⁶ Den viste at bruken av dataspill, også her *Assassin's Creed*, skapte både større engasjement og interesse hos elevene samtidig som det bidro til å utvikle en dypere forståelse for historie som en dynamisk prosess. Studien var imidlertid tydelig på at lærerens rolle var avgjørende for at man lyktes med et slikt resultat. For eksempel viste det seg at lærere som la historie forståelse og metakognitive øvelser til grunn for sine undervisningsopplegg oppnådde langt mer positive resultater enn de som ikke gjorde dette i sine timer.³⁷ Lisa Gilbert trekker også frem dette momentet i sin studie og argumenterer for at først når elever ble veiledet til å innse at historiske dataspill kan studeres gjennom kritisk analyse fikk de muligheten til å reflektere over og utvikle sin egen historieførståelse.³⁸ Det stilles med andre ord krav til oss lærere for at vi skal lykkes med å bruke dataspill i vår historieundervisning.

Valg av historiske dataspill

I dag eksisterer det et stort utvalg med historiske dataspill som kan danne utgangspunkt for en eller flere undervisningsøkter, så hvordan velger vi riktig spill? Det mest sentrale er at du har en klar tanke om hva du ønsker å bruke spillet eller deler av et spill til i din undervisning. Hvilke læringsmål har du satt deg og hvordan tenker du at akkurat dette spillet skal hjelpe til å nå dette målet for elevene? Når du så har dette klart, er det på tide

³⁵ Gilbert, "Assassin's Creed reminds us that history is human experience".

³⁶ Thierry Karsenti og Simon Parent, "Teaching history with the video game Assassin's Creed: effective teaching practices and reported learning", *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, vol.14, no.1, June 2020, 27-45.

³⁷ Karsenti og Parent, "Teaching history with the video game Assassin's Creed", 41.

³⁸ Gilbert, "Assassin's Creed reminds us that history is human experience", 129.

å finne et historisk dataspill som passer til de rammene du har lagt for undervisningen. Utvalget er stort, så det kan for eksempel være lurt å gjøre litt forarbeid gjennom å sjekke nettsider som regelmessig publiserer spillanmeldelser. Her kan man ofte få mer kontekst og bakgrunnsinformasjon om både spillet og de som har utviklet det. Dersom du ikke har tilgang til et spill du ønsker å bruke eller er usikker på hvordan spillopplevelsen i et spill er, så kan det være lurt å bruke YouTube eller andre tjenester til å utforske det som kalles for 'gameplay', spillopplevelse. Det vil gi deg muligheten til å se opptak av noen som spiller det aktuelle spillet og gi et tydeligere inntrykk av spillets egenart, og spill-mekanismer. Før du velger et spill kan det også være lurt å gjøre seg kjent med noen av de ulike sjangrene som dataspill blir delt inn i, da de har ulike karakteristika som også vil kunne påvirke hvordan du kan bruke spillet i undervisning. I dette kapittelet er eksemplene i hovedsak hentet fra spill som foregår i en åpen verden (open world) og tilhører action-adventure (action-eventyr)-spill. Valget av et åpent-verden-spill er gjort utfra en vurdering om at dette gir en større opplevelse av frihet og muligheter for den enkelte spiller til å utforske spillverdenen. Strategispill, som for eksempel *Sid Meier's Civilization* og *Europa Universalis II*, har også vært mye brukt i ulike former for historieundervisning, men har ofte vist seg å være for komplekse og ta lang tid.³⁹ I en åpen-verden har derimot spilleren muligheten til å bevege seg fritt i en sammenhengende, åpen, verden. Spill av denne typen omtales noen ganger som ikke-linjere spill der vi som spiller i stor grad har frihet til å velge hvordan og i hvilken rekkefølge vi ønsker å løse målene som er satt i spillet. *Assassin's Creed* spillene er eksempler på denne typen action-eventyr-spill som er satt i åpne verdener. Her kan spilleren i stor grad fritt få utforske, oppleve, og interagere med historiske steder, aktører og hendelser. Spillene er enormt populære og vil derfor være godt kjent for mange barn og unge.⁴⁰ I tillegg har Ubisoft, som er utgiveren av disse spillene, lagt mye ressurser i å gjøre dem så historisk korrekte som mulige og de er derfor interessante som utgangspunkt for undervisning.⁴¹

Et annet moment som må vurderes i forhold til valg av spill, er hvor stor del av spillet man ønsker å bruke i undervisningen. Skal man for eksempel la elevene få spille et helt

³⁹ MicroProse, *Sid Meyer's Civilization*, 1991; Paradox, *Europa Universalis II*, 2001; Egenfeldt-Nielsen, *Educational Potential of Computer Games*.

⁴⁰ Ifølge utvikleren Ubisoft har Assassin's Creed-serien solgt mer enn 200 millioner utgaver mellom utgivelsen av det første spillet i 2007 og 2022, <https://www.tweaktown.com/news/88399/assassins-creed-franchise-hits-200-million-sales-worldwide/index.html>.

⁴¹ Ubisoft Montréal, *Assassin's Creed III*.

spill, deler av et spill, skal man spille et spill i fellesskap, i grupper, eller hver for seg? Dette er spørsmål du som lærer må tenke igjennom før du introduserer et dataspill i klasserommet. I tillegg må du også tenke på faktorer som kostnader, it-administrasjon og tidsbruk som bidrar til å forme en avgjørelse. *Assassin's Creed*-spillene som er brukt i dette kapittelet, er for eksempel omfattende spill med anslått spilletid på 60-80 timer. En slik tidsbruk er urealistisk i en travel skolehverdag. Derfor er det mange lærere som velger å bruke deler eller utsnitt av spill i sin undervisning. I tillegg har Ubisoft, utvikleren av *Assassin's Creed*, laget det de kaller for «Discovery Tours» i enkelte av utgavene. Her har man bevart spillverdenen, men tatt ut handlingen og erstattet den med muligheten til å utforske verdenen uten å stadig måtte løse oppgaver.

Et siste tema som ofte kommer opp i forbindelse med bruk av dataspill i klasserommet, er spørsmål om aldersgrense. Selv om mange elever i videregående skole er over den aktuelle aldersgrensen for et dataspill, kan det være fornuftig å gjøre seg kjent med og reflektere over ordningene som regulerer klassifiseringen av spill i Norge. Aldersgrense og klassifisering blir ofte gjenstand for debatt og kan i seg selv danne utgangspunkt for diskusjoner og refleksjoner i klasserommet. I dag eksisterer det et europeisk aldersgrensesystem som har fått tittelen PEGI (Pan European Game Information) og som er utviklet av bransjeorganisasjonen for dataspillutviklere i Europa (Interactive Software Federation of Europe) med intensjonen om å beskytte barn og unge mot skadelig innhold.⁴² PEGI har vært i bruk siden 2003 og benyttes i dag i 30 land. Norge er et av de landene som følger PEGI-kategoriseringen som er en frivillig ordning og ikke lovpålagt. Dette betyr at PEGI-aldersgrensene kun har status som anbefalinger og er ikke å anse som lov. I siste instans er det foreldre som bestemmer hvilke spill som passer for sitt barn. Barn er ulike og har forskjellig tålegrense. Anbefalingen fra Medietilsynet er derfor at foreldre bør sette seg inn i spillets innhold og deretter ta valg på vegne av sitt barn. Det er også viktig å huske at PEGI-systemet dreier seg om langt mer enn aldersgrense. Kategoriseringen tar for seg temaer som vold, rusmidler, grov språkbruk, diskriminering, skremmende innhold, sex og nakenhet, gambling og pengespill, og kjøp i spill. PEGI-klassifiseringen kan forstås som et tidlig tiltak for å skape regler og grenser for innhold i dataspill, samtidig som dataspillindustrien utviklet seg fra å være et perifert fenomen til å bli en viktig del av barn- og ung-

⁴² <https://pegi.info/>, url korrekt 25.11.2022.

domskulturen. I dag er det enkelte som stiller spørsmålstegn ved ordningen, og om den ikke bør endres, avskaffes, eller erstattes av en ny ordning.⁴³

Historiske spill i klasserommet

For- og etterarbeid er viktige momenter i all undervisning, også i bruken av historiske dataspill. Grundige forberedelser av fagstoffet som skal gjennomgås, gir deg som lærer en nødvendig støtte og elevene et rammeverk rundt hvordan de skal forholde seg til det faglige innholdet som skal bearbeides. I tillegg er det viktig at elevene aktivt får ta del i undervisningen gjennom en stor grad av frihet til å undersøke problemstillinger som kan danne utgangspunkt for gode refleksjoner. I denne teksten henter vi i særlig grad inspirasjon fra feltarbeid og ekskursjon som tradisjonelt har vært undervisningsformer som er mye brukt i geografifaget, men som også kan ha sin plass i historie. Ekskursjon har tradisjonelt blitt brukt i historie til å ta med elever på besøk til historiske steder, museer, eller andre relevant historiske plasser. På denne type utflukter har ofte læreren eller en annen relevant person fungert som guide og omviser. Hensikten her er å trekke feltarbeid mer aktivt inn i historieundervisningen gjennom å la seg inspirere av metoden slik den praktiseres i geografifaget, og hvor det lenge har stått sentralt i både forskning og undervisning.⁴⁴ Formålet er å la dataspillet utgjøre arenaen for feltarbeidet og å gjøre elevene til aktive deltagere i en digital ekskursjon til fortiden der de gjør sine egne undersøkelser.

Feltarbeid som arbeidsform er fleksibel og kan skaleres i forhold til både trinn og læringsmål. Samtidig som metoden i større eller mindre grad kan være styrt av læreren, fra å være lærerdefinert til å være helt elevstyrt. Begge tilnærmingene stiller ulike krav til deg som lærer, men her vil vi i hovedsak rette oppmerksomheten mot den elevaktive arbeidsformen. Dette er i tråd med de nye læreplanene som ser på lærerrollen som mer veileder og gir samtidig elevene mulighet til å utvikle sine egne kreative ferdigheter, teste ut hypoteser og undersøker problemstillinger.⁴⁵ Det sentrale er å gi elevene oppgaver der de på egenhånd skal *se, observere, oppleve, og registrere* gjennom ulike erfaringer som de gjør gjennom å spille eller observere utdrag fra dataspillet. På den måten ber vi elevene om å

⁴³ Damiano Felini, «Beyond Today's Video Game Rating Systems: A Critical Approach to PEGI and ESRB, and Proposed Improvements», *Games and Culture*, 10(1), 2015, 106–122.

⁴⁴ Olav Fjær, «Ekskursjoner og feltarbeid i skolen – en spennende læringsarena» i Rolf Mikkelsen og Per Jarle Sætre (red.), *Geografididaktikk for klasserommet*, Oslo: Cappelen Damm Akademiske, 4.utg., 2022, 209-210.

⁴⁵ Fjær, «Ekskursjon og feltarbeid i skolen», 210-11.

bruke dataspillet aktivt og de oppsøker dermed fortiden på en ny måte for å komme nærmere de historiske aktørenes forståelsesverden.

I et historisk dataspill kan vi gi elevene ulike observasjons- og tolkningsredskaper som de kan benytte seg av til å finne ut av eller tolke det de både ser og hører. Det kan for eksempel være enkle kildekritiske grep, korte kontekstualiserende forelesninger, eller konkrete gruppearbeidsoppgaver. I denne teksten har vi valgt å presentere noen eksempler på to mer generelle perspektiver som kan legges til grunn for en digital utflukt. Den første vil være å kunne arbeide kritisk og reflekterende med den historiske fremstillingen som kommer til uttrykk i et spill. Det vil si at eleven skal få muligheten til å bruke sin fagkunnskap om en historisk hendelse eller periode til å reflektere over sin egen posisjon i tid og rom, det vil si å utvikle ferdigheter knyttet til sin egen historiebevissthet. Den andre tilnærmingen er nært beslektet med den første, men er mer opptatt av å gi elevene en dypere forståelse av dataspill som et historisk situerte uttrykk, det vil si å plassere spillet i sin egen tid og kontekst for å skape forståelse for hvordan dette påvirker den historiske fremstillingen man møter i spillet. Evnen til å kunne reflektere over dette kan dermed bidra til å gi elevene en dypere forståelse for hvordan *alle* historiske fremstillinger, uavhengig av medium, er historisk betinget.

La oss konkretisere dette gjennom å se nærmere på et historisk dataspill som kan være aktuelt for historieundervisning. I den første delen av Ubisoft sitt *Assassin's Creed Valhalla* møter vi en historisk fremstilling av norsk vikingetid og tidlig middelalder. Vi er altså opptatt av å se nærmere på hva slags historisk fremstilling som møter oss i spillet, er det et historisk samfunn slik det var eller er det en fremstilling av et samfunn slik vi ønsker at det var? Dersom vi anlegger et slikt perspektiv, åpner det seg opp muligheter for å la elevene utforske ulike deler av et spill, som for eksempel fremstillinger av sosiale relasjoner, kulturelle uttrykk, politiske forhold, eller økonomiske relasjoner. Gjennom å bruke funksjonen «Discovery Tour» kan vi for eksempel begynne med å besøke Stavanger i 866 f.v.t. Spillet introduserer oss for og lar oss utforske byen Stavanger, som var en reel by i denne perioden, men hva er egentlig en by? Ifølge historikere så skiller byer seg fra for eksempel en handelsplass ved at den utvikler seg i samspill med omlandet, og tar på seg bestemte oppgaver, omtalt som sentrumsfunksjoner, for omlandet. De viktigste oppgavene er: øko-

nomiske, administrative, kulturelle og religiøse. Disse funksjonene gir byen en egen struktur som skiller den fra landet utenfor byens grenser, byens omland, gjennom blant annet tettere bosetning.⁴⁶ Spillet kan bidra til å gjøre dette synlig for oss gjennom å la oss bevege karakteren (avataren) vår gjennom byen. Vi kan la avataren gå, løpe og bevege seg fritt gjennom bygatene i Stavanger. Her har elevene muligheten til å bruke tid på å utforske den synlige forskjellen mellom den fortattede bebyggelsen vi møter, det urbane, og omlandet, det vil si landet som befinner seg på utsiden av palisadene og som omgir middelalder byen Stavanger.

Denne delen av spillet gir oss med andre ord muligheten til å se og oppleve en norsk middelalderby på nært hold og i sanntid. Her kan elevene studere byens geografiske plassering i forhold til hav, fjell, og andre deler av landskapet. Vi kan tegne en byplan over Stavanger, identifisere og plassere de ulike bygningene, men spillet gir oss også muligheten til å gå inn i og studere flere av bygningene. Vi kan blant annet observere utforming, innredning, lysforhold, dekorasjoner, og lyd. Ute i gatene kan vi både observere og delta i byens hverdagsliv. Hvilke mennesker er det vi kan se, hvilken alder er de, hvor mange av dem er barn, kvinner eller menn? Hvordan er de kledd, hvordan interagerer de med andre mennesker, kan vi overheøre samtaler, og hva snakker de eventuelt om? Alle disse spørsmålene kan gi elevene en mengde med observasjoner som igjen kan danne grunnlag for å kunne reflektere over hva slags tolkning dette er av Stavanger på midten av 800-tallet.

En slik vandring gjennom en middelalder by gir oss også muligheten til å utforske mindre håndfaste skiller mellom by og land. De sosiale strukturer og organisering var blant annet annerledes i byene enn for omlandet. I byene fant man spesialistgrupper som kjøpmenn og håndverkere som tok hånd om de ulike funksjonene man fant i en by. I tillegg var byen også et sted hvor man ville ha funnet embetsmenn som tok seg av den offentlige administrasjonen og representanter for det religiøse. Middelalderens byer ville også skille seg ut fra omlandet med et eget styringsorgan og egne lover.⁴⁷ Vi kan gi oppgaver der elevene på sin vandring gjennom *Assassin's Creed Valhalla* Stavanger skal se etter spor av disse sosiale strukturene og andre skiller som gjør at vi kan definere og forstå Stavanger som en by i denne perioden.⁴⁸

⁴⁶ Jon Vidar Sigurdsson, *Norsk historie 800-1300. Frå høvdingmakt til konge- og kyrkjemakt*, Oslo: Det Norske Samlaget, 1999, 87-88.

⁴⁷ Sigurdsson, *Norsk historie 800-1300*, 87-88.

⁴⁸ Lisa Gilbert, “‘The Past is Your Playground’: The Challenges and Possibilities of *Assassin's Creed*: Syndicate for Social Education”, i *Theory*

Et spill som *Assassin's Creed Valhalla* gir oss også muligheten til å la elevene få nærme seg de historiske aktørers indre liv gjennom tanker, opplevelser, og verdensforståelse. Et slikt eksempel er religion og betydningen av religion for fortidens mennesker. Frem til vår egen tid har religion spilt en sentral rolle i store deler av historien og bidratt til å forme både institusjoner og aktører. Dette står i skarp kontrast til vårt eget sekulære samfunn. Elever kan derfor ofte ha problemer med å forstå religionens sentrale plass i fortidens samfunn når de møter den i tradisjonell undervisning.⁴⁹ Vi kan derfor bruke historiske spill, som for eksempel *Assassin's Creed Valhalla*, for vise frem hvilke betydning religion har for karakterene i fortellingen og på den måten bidra til å bygge bro og skape en dypere innsikt hos elevene. Gjennom å spille eller innta rollen for eksempel hovedkarakteren Eivor må vi forholde oss aktivt til religionens rolle i våre aktørers liv. I dette spillet møter man for eksempel stadig den norrøne religionen, både som fysisk arkitektur i form av religiøse bygg og gjennom religiøse representanter. Et sentralt premiss for spillet er blant annet Eivors åpenbaring, i form av et møte med norrøne guder, som presenter Eivor med utfallet valg som hen gjør i spillet. Tidlig i spillet møter blant annet Eivor den religiøse lederskikkelsen Valka, trolig en volve, og i den påfølgende samtalen får vi et innblikk i religionens betydning.

The gods favor you, Eivor. They always have. You will have your glory, and you will earn your place in Valhalla. But these portents carry a darker truth. The missing arm, the trail of blood, the beast. You will betray your brother, Sigurd. That is the meaning of your vision.⁵⁰

Igjen er det selve interaksjonen mellom oss som spillere og dataspillet som bidrar til å gi elevene en annen opplevelse enn den de ville ha møtt i for eksempel en pensumbok eller videoressurs. Det å spille Eivor, det vil si å kontrollere avatarens bevegelser og valg i møtet med Valka, bringer oss nærmere betydningen som den norrøne religionen har for Eivor og hennes indre tanker og forståelse av verden.

& *Research in Social Education*, 45:1, 2017, 145-155.

⁴⁹ Lars de Wildt og Stef Aupers, "Playing the Other: Role-playing religion in videogames", i *European Journal of Cultural Studies*, vol.22(5-6), 2019, 876-884.

⁵⁰ Ubisoft Montréal, *Assassin's Creed Valhalla*, Ubisoft, 2020.

Frem til ganske nylig har en av utfordringene med å bruke denne formen for tilnærming vært at mange historiske dataspill i stor grad har brukt hvite menn som hovedfigurer. *Assassin's Creed Valhalla* er imidlertid et eksempel på at dette nå er i endring, da man kan velge om man skal spille rollen som kvinne eller mann. Her gir spillet oss en mulighet til å spille som «den andre» eller eksperimentere med ulike perspektiver og identiteter som Gee har fremhevet som en styrke ved dataspill.⁵¹ Muligheten til å spille noen andre kan gi elevene en dypere forståelse av andre menneskers opplevelser og erfaringer. Dette sammenfaller med intensjonen i begrepet historisk empati, som ble introdusert i den nye læreplanen i 2020, der man skal arbeide med å gi elevene innsikt i kunne «forstå menneskers utfordringer og handlinger i fortiden».⁵² Dataspillet gir oss med andre ord en mulighet til å oppleve verden gjennom andres øyne og kan bidra til å skape innsikt og forståelse for et det eksisterer et perspektivmangfold i opplevelsen av en historisk hendelse. Dersom vi som lærere kan gjøre elevene oppmerksom på denne type erfaringer kan det bidra til å utvikle og styrke deres forståelse av sin egen historiebevissthet. På et mer fundamentalt plan kan en slik mulighet gi rom for å utfordre elevens forståelse av marginaliserte historiske aktører og legge grunnlag for en re-evaluering av deres egen historieforståelse.⁵³

I all undervisning er man opptatt av metakognisjon som en viktig forutsetning for å skape grunnlag for varig læring. Det innebærer å gjøre elevene bevisste både på hva de har lært, men også hvordan og hvilke strategier de har brukt for å komme frem til ny kunnskap og innsikt.⁵⁴ Dette er naturligvis også et viktig element i historieundervisningen, men det er også blitt påpekt at metakognisjon ofte får mindre oppmerksomhet og at det i større grad burde vært innlemmet i undervisningen.⁵⁵ I forlengelsen av dette er det derfor viktig at man som lærer gir elevene muligheten til å øve sine ferdigheter i en (selv)-refleksiv tilnærming i møte med historiske dataspill. At man i størst mulig grad lar elevene få kritisk studere både detaljene og formen på den historiske fremstillingen slik den kommer til uttrykk. Ikke først og fremst for å la elevene jakte på historiske feil og fremstillinger, men for å gi dem muligheten til å reflektere over historiske dataspill som konstruksjoner av

⁵¹ Gee, *What video games have to teach us about learning and literacy*.

⁵² Udir, 2022.

⁵³ En nærmere gjennomgang av dette kan finnes i «Europa: Eurosentrisme og historieundervisning» i denne antologien.

⁵⁴ G. Schraw, «Promoting general metacognitive awareness», i H. J. Hartman (ed.), *Metacognition in Learning and instruction. Theory, research and practice*, New York: Springer, 2001.

⁵⁵ Jan Frode Hatlen, *Historikerens kode. Veien til historisk forståelse*, Oslo: Universitetsforlaget, 2020, 133-34.

fortiden.⁵⁶ Dette kan man for eksempel gjøre gjennom å studere og observere hvordan ulike fenomener blir fremstilt. Hvordan fremstilles for eksempel helse og sykdom i et historisk spill som *Assassin's Creed Valhalla*, eller hva med et problematisk tema som slaveri? Historiefaglig vet vi at datidens samfunn delvis var bygget på slavehold, men hvordan fremstilles dette i et historisk dataspill. Er det plass til den type tematikk, eller hva med andre historiske forhold som vi i dag ser på som problematiske? Dette kan man la elevene få mulighet til å reflektere over mens de utforsker historiske dataspill konstruerte tolkninger av fortiden.

Oppsummering – historiske dataspill

I dag bruker stadig flere unge mennesker deler av fritiden sin på dataspill samtidig som dataspill er blitt en del av vår populærkultur. Denne økte interessen for dataspill reflekteres også innenfor utdanningssektoren hvor man lenge har sett et læringspotensial i bruken av dataspill. Dataspill følger noen av de samme læringsprinsippene som vi kan se i vår egen undervisning og didaktikk. Samtidig som dataspillet gir oss nye muligheter gjennom i form av interaksjon mellom mennesket (spiller) og programvare eller algoritmer. Dette samspill fremstår som unikt og kan bidra til ny innsikt, kreativitet, og læring i klasserommet. Samtidig er det ingen automatikk som tilsier at vi lærer noe dersom vi spiller dataspill. Dersom vi skal bruke læringsverktøy må vi ha en tydelig og klar plan for hva vi ønsker å oppnå med å spille.

I dette kapittelet har vi søkt å trekke frem noen sentrale momenter som man som lærer må ta stilling til dersom vi ønsker å bruke dataspill i historieundervisningen. Dette gjelder både valg av dataspill og organisering av undervisning gjennom for- og etterarbeid. Formålet har vært å vise hvordan vi kan bruke historiske dataspill som en arena for ekskursjon til fortiden, både som en kilde til å kritisk kunne reflektere rundt faghistorisk kunnskap, men også for å la elevene få utforske sentrale begreper som historiebevissthet og historieforståelse.

Litteraturliste

⁵⁶ Adam Chapman, «A playful past: The videogame as historical narrative» i A. Mihalache og S. M. Barutchieff (red.), *Da la fictive la real: Imaginea, imaginarul, imagologia*, Editura Universitatii 'Alexandru Ioan Cuza': Iasi, Romania. 2010.

- Champion, Erik, “Game-Based Historical Learning.” in *Handbook of Research on Effective Electronic Gaming in Education*, Richard E. Ferdig (red.), Hershey: IGI Global, 2008.
- Chapman, Adam, «A playful past: The videogame as historical narrative” i A. Mihalache og S. M. Barutchieff (red.), *Da la fictive la real: Imaginea, imaginarul, imagologia*, Editura Universitatii ‘Alexandru Ioan Cuza’: Iasi, Romania. 2010.
- Collingwood, R. G., *The Idea of History*, Oxford: Oxford University Press, 1994.
- Crawford, Chris, *The Art of Computer Game Design*, Berkeley, California: Osborne/McGraw-Hill, 1984.
- DICE, Battlefield 1, Electronic Arts, 2016.
- Egenfeldt-Nielsen, Simon, *Educational Potential of Computer Games*, London: Continuum, 2007.
- Felini, Damiano, «Beyond Today’s Video Game Rating Systems: A Critical Approach to PEGI and ESRB, and Proposed Improvements, *Games and Culture*, 10(1), 2015, 106–122.
- Fjær, Olav, «Ekskursjoner og feltarbeid i skolen – en spennende læringsarena» i Rolf Mikkelsen og Per Jarle Sætre (red.), *Geografididaktikk for klasserommet*, Oslo: Cappelen Damm Akademiske, 4.utg., 2022.
- Folkenborg, Håkon R., *Én fortid – mange fortellinger. Introduksjon til historiebruk*, Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 2.utg., 2022
- Galloway, Alexander R., *Gaming: Essays on Algorithmic Culture*, Minneapolis: □University of Minnesota Press, 2006.
- Gee, James Paul «What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy», New York: Palgrave Macmillan, 2003.
- Gilbert, Lisa, “‘The Past is Your Playground’: The Challenges and Possibilities of Assassin’s Creed: Syndicate for Social Education”, i *Theory & Research in Social Education*, 45:1, 2017, 145-155.
- Gilbert, Lisa, “Assassin’s Creed reminds us that history is human experience”: Students’ sense of empathy while playing a narrative video game, i *Theory & Research in Social Education*, 47:1, 2019, 108-137.

- Hatlen, Jan Frode, *Historikerens kode. Veien til historisk forståelse*, Oslo: Universitetsforlaget, 2020.
- Houghton, Robert, “Where Did you Learn that? The Self-perceived Educational Impact of Historical Computer Games on Undergraduates”, *Gamevironments*, 2016, 5: 8–45.
- Kapell, Matthew W. og Elliott, Andrew B.R. (red.), *Playing with the past. Digital Games and the simulation of history*, New York: Bloomsbury, 2013, 3.
- Karsenti, Thierry og Parent, Simon, “Teaching history with the video game Assassin’s Creed: effective teaching practices and reported learning”, *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, vol.14, no.1, June 2020, 27-45.
- Kelentric, Marijana, Helland, Karianne, og Arstorp, Ann-Therese, *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse*, Senter for IKT i utdanningen, 2018.
- Klimmt, Cristoph, Hefner, Dorothee og Vorderer, Peter, «The Video Game Experience as “True” Identification: A Theory of Enjoyable Alterations of Players’ Self-Perception”, i *Communication Theory*, vol.19, 4, 2009, 351-373.
- Lünen, Alexander von, Lewis, Katherine J., Litherland, Benjamin, og Cullum, Pat (red.), *Historia Ludens. The playing historian*, New York: Routledge, 2020.
- Lenz, Claudia og Trond Risto Nilsen (red.). (2011). *Fortiden i nåtiden. Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, Erik, *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*, Oslo: Universitetsforlaget, 6.utgave, 2020.
- Medietilsynet, *Barn og medier 2020. En kartlegging av 9-18 åringers digitale medievaner*, Oslo: Medietilsynet, 2020.
- McCall, Jeremiah, *Gaming the Past: Using Video Games to Teach Secondary History*. New York: Routledge, 2011.
- Metzger, Scott A. og Paxton, Richard J., “Gaming History: A Framework for What Video Games Teach About the Past”, *Theory & Research in Social Education*, 44:4, 2016, 532-564.
- MicroProse, *Sid Meier’s Civilization*. MicroProse, 1991.
- NOU2015: 8 Fremtidens skole, 2015.
- NOU2020:2 Fremtidige kompetansebehov III. Læring og kompetanse i alle ledd, 2020.

- Pan European Game Information, <https://pegi.info/>, url korrekt 16.11.2022.
- Paradox, *Europa Universalis II*, 2001.
- Rockstar Studios, *Red Dead Redemption 2*, Rockstar Studios, 2018.
- Sawyer, Keith R., *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*, Oxford: Oxford University Press, 2012.
- Schraw, G., “Promoting general metacognitive awareness”, i H. J. Hartman (ed.), *Metacognition in Learning and instruction. Theory, research and practice*, New York: Springer, 2001.
- Sigurdsson, Jon Vidar, *Norsk historie 800-1300. Frå høvdingmakt til konge- og kyrkjemakt*, Oslo: Det Norske Samlaget, 1999, 87-88.
- Skaug, J.H., Husøy, A., Staaby, T., Nøsen, O., *Spillpedagogikk. Dataspill i undervisning*. Oslo: Fagbokforlaget, 2020.
- Steinkuehler, Constance, Squire, Kurt, og Barab, Sasha, *Games, Learning, and Society: Learning and Meaning in the Digital Age*, New York: Cambridge University Press, 2012.
- Ubisoft Montréal, *Assassin's Creed II*, Ubisoft, 2009.
- Ubisoft Montréal, *Assassin's Creed III*, Ubisoft, 2012.
- Ubisoft Montréal, *Assassin's Creed Valhalla*, Ubisoft, 2020.
- Wainwright, A. Martin, “Teaching Historical Theory through Video Games”, *The History Teacher*, August 2014, Vol. 47, No. 4 (August 2014), 579-612.
- Wildt, Lars de og Aupers, Stef, “Playing the Other: Role-playing religion in videogames”, *European Journal of Cultural Studies*, 2019, Vol. 22(5-6), 867–884.