



# Høgskulen på Vestlandet

## Samfunnsfag 3, emne 4 - Masteroppgave

MGUSA550-O-2022-HØST1-FLOWassign

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	01-09-2022 09:00	<b>Termin:</b>	2022 HØST1
<b>Sluttdato:</b>	15-09-2022 14:00	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgave		
<b>Flowkode:</b>	203 MGUSA550 1 O 2022 HØST1		
<b>Intern sensor:</b>	(Anonymisert)		

### Deltaker

<b>Kandidatnr.:</b>	351
---------------------	-----

### Informasjon fra deltaker

<b>Antall ord *:</b>	27919
----------------------	-------

Egenerklæring \*:  Ja

Jeg bekrefter at jeg har  Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt \*:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min \*

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? \*

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? \*

Nei



# MASTEROPPGAVE

Tabubelagt historie inn i skolen:

*My Child Lebensborn EDU*

Taboo history presented in school:

*My Child Lebensborn EDU*

**Johannes Optun**

Grunnskolelærer 5.-10.

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Veileder: Thomas Ewen Daltveit Slettebø

15. september 2022

## Abstract

Videogames is one of the biggest forms of entertainment and is a mayor part of kids and youths' daily life and interests. In the past couple of years, videogames have also entered the public schools. In 2018 the Norwegian game My Child Lebensborn was released, and focused on a previously taboo subject, the children of Norwegian mothers and German fathers during and after the second world war. In 2021 an education version of the game was released.

This Master's thesis will examine: what opportunities lies in the education version of My Child Lebensborn, and how is it used in the Norwegian schools?

In this thesis I will focus on two theoretical subjects, historical empathy, and the game's use of history. A previously Master's thesis written by Oddgeir Skretting from 2019 examined how the main game, not the educational version, promotes historical empathy. His conclusion was that it was only partially close to the theoretical aspect of historical empathy, but that the makers of the game was currently working on an educational version of the game which might have potential.

Three years later and My Child Lebensborn EDU is now available for purchase for Norwegian schools. My thesis will follow Skrettings research and focus on the EDU-version of the game, and the tasks made for the game. I have also interviewed teachers about their experiences using the game in their classes.

The results are that the EDU-version supplements the shortcomings of the main game and promotes historical empathy. The teachers have also great experiences with using the game in their education.

## Forord

Å jobbe med denne masteroppgaven har vært spennende og lærerik, men og krevende. Det har vært et interessant tema å utforske, og noe jeg selv virkelig engasjerer meg i.

En stor takk må rettes til min veileder, Thomas, som har gitt meg gode, uvurderlige tilbakemeldinger og gitt meg motivasjon gjennom hele prosessen til å yte mitt beste.

Takk til mine informanter som ville stille til intervju. Deres erfaringer og tanker rundt My Child Lebensborn var gull verdt.

Jeg vil også takke mine venner her i Bergen. Studentlivet hadde vært kjedelig uten dere.

Den viktigste takken går til min familie som jeg vet jeg alltid har i ryggen.

Bergen, september 2022

Johannes Optun

# Tabubelagt historie inn i skolen: *My Child Lebensborn EDU*

## Innholdsfortegnelse

Abstract .....	1
Forord .....	2
1.0 Innledning .....	5
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	7
1.2 Problemstilling og disposisjon .....	9
2.0 Historisk bakgrunn og tidligere forskning .....	9
2.1. Krigsbarna og Lebensbornprogrammet .....	10
2.1.1 Behandling i etterkrigstiden .....	12
2.2. Andre verdenskrig i norsk minnekultur .....	15
2.2.1 Den patriotiske grunnfortellingen .....	16
2.2.2. En moralsk vending? .....	20
2.3. Forskning på dataspill .....	24
2.3.1. Dataspill i skolen .....	24
2.3.1 Historiske dataspill .....	33
2.3.2 Forskning på spillet My Child Lebensborn .....	35
3.0 Teori .....	37
3.1. Historisk empati .....	37
3.2. Historiebruk .....	40
4.0 Design og metode .....	43
4.1 Valg av metode .....	43
4.2 Analyse av undervisningsmaterialet .....	43
4.3 Intervju .....	45
4.3.1 Presentasjon av informantene .....	46
Informant 1 .....	46
Informant 2 .....	47
Informant 3 .....	48
4.3.2 Datainnsamlingsprosessen .....	50
4.3.3 Transkribering .....	51
5.0 Analyse av undervisningsmateriale .....	51
Oppgave 1: Fortvilet pike søker jobb .....	51
Oppgave 2: Hjemmefrontens holdninger til tyskerjentene .....	53
Oppgave 3: Hjemmefronten .....	54

Oppgave 4: Statsminister Erna Solbergs unnskyldning til tyskerjentene».....	55
Oppgave 5: Hva var Lebensbornprogrammet?.....	56
Oppgave 6: Kan man skape empati med spill? .....	58
Oppgave 7: Sammenligning av Lebensborn-barn og barn av skandinaviske IS-soldater .....	58
Oppgave 8: Er barn av IS-soldater mindre verdt enn barn av ‘vanlige’ foreldre?.....	59
Oppgave 9: Hvem bestemmer hvordan krigshistorien skrives? .....	60
6.0 Analyse av intervjuer.....	61
6.1. Gjennomføring av undervisning med My Child Lebensborn.....	61
6.2. My Child Lebensborn som verktøy til å utvikle historisk empati .....	64
6.3. Erfaringer med å undervise med My Child Lebensborn .....	67
7. Konklusjon .....	75
7.1. Konklusjon .....	75
7.2. Videre forskning.....	75
Referanser.....	75

## 1.0 Innledning

*My Child Lebensborn* er et norsk mobilspill utgitt i 2018, som er utviklet av Sarepta Studio i samarbeid med Teknopilot. Spillet er satt i Norge i 1947. Her skal man som adoptivforelder ta vare på et barn (man kan velge mellom gutten Klaus og jenta Karen) som er født av en norsk mor, og en tysk soldat. Som forelder skal man svare på barnets spørsmål og tjene penger for å kjøpe klær og mat til det. Etter hvert som barnet begynner på skolen, merker man imidlertid en endring hos barnet. Han/hun kommer ofte hjem fra skolen, trist, forslått og mishandlet av medelever og lærere. Barnet kommer hjem med spørsmål om hvorfor de kaller han/hun for et «nazibarn». Her blir man som spiller stilt overfor dilemmaet om man skal svare ærlig, eller prøve å skyve problemene under teppet. Man får svaralternativer på hva man vil si til Klaus eller Kari, og hvordan du som spiller velger å svare kan få konsekvenser for barnets tillit til deg.

I 2019 ble *My Child Lebensborn* valgt ut som første spill i Den Kulturelle Skolesekkens nye satsing om å undersøke bruken av spill i undervisning. I pressemeldingen skrev avdelingsdirektør for kunst, kultur og skole i Kulturtanken, June Breivik, at Kulturdepartementet har et ønske om å ta samtidens kunst og kultur på alvor, og det gjelder da dataspill. Det ble utviklet en egen versjon av spillet tiltenkt bruk i skolen, kalt *My Child Lebensborn EDU*. Pilotprosjektet med *My Child Lebensborn EDU* trådte i kraft høsten 2019 på skoler i Oslo og Bergen. Teknopilots produsent og en av de som står bak spillet er Elin Festøy, og hun ønsket å fortelle historien om de norske krigsbarna til norske barn og unge i et medium som de er kjent med (Klebo-Espe, 2019).

Spillet *My Child Lebensborn* tar for seg en traumatisk og vanskelig del av norsk historie, historien om de såkalte «krigsbarna», barn født av norsk mor og tysk far under eller like etter krigen. Produsentene i Teknopilot laget en dokumentarfilm om krigsbarna i Norge, og tok dette videre og produserte en interaktiv opplevelse i samarbeid med Sarepta Studios (Skartveit, 2021) For mange av krigsbarna var etterkrigstiden en tid med hets og diskriminering, og mange slet med å finne sin identitet. Tyskerbarna var barn født av norsk mor og tysk far under krigen. Man anslår at det finnes omtrent 10 000 krigsbarn født under okkupasjonsårene (Olsen, 2020) . Dette var en gruppe som ble neglisjert av staten etter krigen, sammen med deres mødre. Samfunnet betraktet barna som trojanske hester, og de ble diskriminert, mobbet og misbrukt på bakgrunn av at de hadde en far som var tysk soldat under krigen. Det skulle ta flere tiår før deres stemme ble hørt.

Selv om spillet *My Child Lebensborn* er satt i en bestemt historisk kontekst, behandler det også problematikker som er tidløse. Tema som utestengning og mobbing er universelle, og har like mye relevans i dag som de hadde i 1947. Et sentralt virkemiddel i spillet er at man som spiller blir satt i posisjonen som en adoptivforelder og omsorgsperson. *My Child Lebensborn* stiller mange etiske spørsmål og dilemmaer som du som spiller må ta valg i, og dette legger opp til at man gjerne utvikler en sympati og en medfølelse for barnet og de traumatiske opplevelsene det gjennomgår. Med tanke på spillets sterke appell rettet mot spillerens emosjoner vil det være interessant å forske på hvordan spillet legger til rette for det som i historiedidaktisk forskning kalles historisk empati. Historisk empati er en sentral del i læreplanen i samfunnsfag i LK20, og handler om å se verden og samfunnet fra historiske personers øyne. Historisk empati legger til rette for å få en perspektivforståelse, og få en forståelse for hvordan og hvorfor personer handlet/tenkte som de gjorde. Et, omdiskutert, tema som man også finner innenfor diskusjonen om historisk empati, er også hvordan følelser og sympati kan spille inn på den historiske empatien. Spillet *My Child Lebensborn* – som plasserer spilleren i rollen som omsorgsperson i etterkrigstiden i møte med et hjelpeløst barn – har åpenbart potensiale til å utforske slike spørsmål. Men skaper det også rom for å diskutere og forstå det hatet den norske befolkningen hadde rettet mot uskyldige barn og kvinner i etterkrigstiden? Åpner det for diskusjon rundt konteksten rundt krigsoppgjøret i etterkrigstiden?

*My Child Lebensborn* har også blitt brukt til å trekke sammenligninger mellom krigsbarna og de såkalte IS-barna, eller barn på flukt fra andre kriger og konflikter i vår egen samtid. Spillet er utviklet i samarbeid med organisasjonen Children Born of War (CBOW) som er en internasjonal organisasjon som forsker på krigsbarnas historie og behandling, eksempelvis barn av IS-soldater, med den hensikt om å forhindre at historien gjentar seg (CBOW, 2022). Spillet har dermed en klar agenda. Ved å aktualisere en tabuisert og vanskelig del av norsk historie og anvende dette til å belyse aktuelle problemstillinger på denne måten, kan spillet beskrives som et eksempel på historiebruk. Historiebruk handler blant annet om hvordan man bruker historie til å sette lys på aktuelle temaer, og hvordan aktører i samtiden bruker historie, eksempelvis politisk eller kommersielt, for blant annet å legitimere politiske prosjekter, skape identitet og selge produkter.

*My Child Lebensborns* blanding av historisk tematikk og aktuelle problemstillinger er antagelig en viktig grunn til at spillet de siste årene er blitt markedsført til bruk i undervisning i skolen. Siden 2021 har det vært mulig å kjøpe lisenser til *My Child Lebensborn EDU*, som



beskrives som en «digital klasseroms-løsning» og «et interaktivt læringsmiddel for skoler og grupper» som gjør det mulig for en klasse å spille i felleskap, og hvor læreren kan kommunisere med elevene og følge deres fremgang i spillet ved hjelp av statistikk. Lisensen gir også tilgang til over 70 undervisningsopplegg for mellomtrinn, ungdomsskole og videregående skole (Teknopilot, 2022).

Denne masteroppgaven er en analyse av hvordan spillet *My Child Lebensborn* kan brukes og er blitt brukt i undervisningssammenheng i norsk skole. Jeg ønsker å fokusere på dette spillet fordi jeg selv ser potensialet med bruken av spillet i undervisningssammenheng, og forskning på spill er et spennende og nytt forskningsfelt. Temaene jeg vil undersøke i avhandlingen er hvordan spill kan brukes i skolen, og mer spesifikt hvordan *My Child Lebensborn* kan brukes i undervisningen, med hovedfokus på utvikling av historisk empati og historiebevissthet og undervisning om historiebruk. Jeg skal analysere undervisningsoppleggene i *My Child Lebensborn EDU*, som kan kjøpes ved lisens. Jeg skal også intervjuere lærere om hvordan spillet, og eventuelt EDU-versjonen, blir brukt i undervisningen.

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

På mitt andre år på høgsolen skrev jeg en oppgave i FoU (Forskning og Utforskning) om bruken av dataspill i historieundervisning, hvor jeg fokuserte på spillene *Assassin's Creed Origins* og *My Child Lebensborn*. Dette var et tema som jeg synes var utrolig spennende å skrive om, og bestemte meg allerede da at dette var et tema jeg ville skrive om på masteren også.

Jeg har lenge selv vært interessert i spill og spillkultur, så dette er et område som engasjerer meg, og som jeg har vært brennende opptatt av. Denne interessen og hobbyen har ofte blitt sett ned på i min oppvekst, men har nå i nyere tid fått stadig større oppmerksomhet, og mitt inntrykk er at samfunnet øyne akseptert gaming og dataspill mer. Dette gjelder også i skolen. Jeg har lenge vært en forkjemper for at dataspill er en unik fortellermåte som engasjerer på en helt annen måte enn andre medier. Forskningsfeltet innenfor bruken av spill i skolen er også veldig nytt, og tanken på å forske på dette var derfor appellerende til meg, både som spillinteressert og kommende lærer.

Jeg har lenge ment at bruken av dataspill kan være en engasjerende og motiverende undervisningsmetode, og siden flere unge spiller dataspill kan de også knytte det de lærer i skolen til hverdagen. Et eksempel hvor jeg klarte å knytte spill opp til min egen undervisning var i praksis på 2.året mitt på høgsolen. Her var jeg blitt plassert i en klasse hvor mange av

elevene hadde konsentrasjon og lærevansker, og jeg skulle undervise om kart og kompass. Jeg visste at mange i klassen var «gamere» og valgte derfor å ta utgangspunkt i kartet til det populære dataspillet Fortnite, hvor elevene skulle finne lengdegrader og breddegrader. Selv om jeg ikke brukte spillet spesifikt i undervisningen, klarte jeg å motivere elevene i undervisningen med å knytte det opp til noe som var kjent for dem, nemlig dataspill.

Da jeg skrev FOU-oppgaven min i 2018 hadde spillet *My Child Lebensborn* vært på det kommersielle markedet i ett år, og en undervisningsversjon av spillet var da under utvikling. Arbeidet mitt med *My Child Lebensborn* var utrolig spennende, både med tanke på tematikken og mulighetene jeg selv så for at spillet kunne brukes i undervisningen. Valget om å fortsette forskningen min på *My Child Lebensborn* kom også tidlig i planleggingen av masterprosjektet, da jeg ville undersøke undervisningsversjonen, og hvilke muligheter spillet kunne tilby undervisningen. I forarbeid med min masteroppgaven, kom jeg og min veileder over en masteroppgave av Oddbjørn Skretting fra 2018 ved Universitetet i Stavanger. Han analyserte *My Child Lebensborn* og hvordan spillet legger til rette for historisk empati. Han konkluderte med at spillet til en viss grad legger til rette for historisk empati og perspektivforståelse, men ikke nok. I sin konklusjon oppfordrer også Skretting til videre forskning på undervisningsversjonen, som da var under utvikling, og hvordan spillet blir brukt. Min forskning bygger da videre på Skrettings funn, og jeg skal da se på EDU-versjonen av spillet, og intervjuere lærere om deres erfaringer om bruken av spillet.

Historiefaget, og da særlig historien om 2.verdenskrig, har også vært et interessefelt siden barndommen. De siste årene har jeg også tatt interesse for de historiene og aktørene fra krigen som har vært neglisjert og lite snakket om fram til moderne tid, slik som krigsseilerne og spesielt tyskerbarn og tyskerjentene. Det norske kollektivminnet i etterkrigstiden har ofte løftet fram heltedåder, enkeltpersoner og sabotørgrupper som var viktige for Norge under okkupasjonstiden, men flere grupper har blitt oversett. Tilbake til min tid i ungdomsskolen husker jeg lærebøkene hyllet Norge under og etter krigen, med flere sider om MILORG, tungtvannssaksjonen og Oslogjengen. I min lærebok var det kun en liten notis dedikert til tyskerjentene og deres barn, selv om disse var blant de største ofrene i Norge etter krigen i mine øyne.

## 1.2 Problemstilling og disposisjon

Min problemstilling er delt i to hovedspørsmål jeg vil finne svar på.

Den første er: hvilke didaktiske muligheter har undervisningsmaterialet til EDU versjonen av *My Child Lebensborn*? Delspørsmål som vil være aktuelle er hvilke perspektiver åpner undervisningsoppleggene for? Er oppgavene orientert mot historisk kontekst og informasjon om krigen/etterkrigstiden, eller utvikling av mer avanserte konsepter slik som historiebevissthet og historisk empati?

Det andre spørsmålet i min problemstilling er: hvordan blir spillet brukt i undervisning i norsk skole? Delspørsmål til dette vil eksempelvis være hvilke utfordringer og muligheter ser lærerne med spillet, og hvilke erfaringer sitter lærerne igjen med?

Jeg har sett for meg både å analysere undervisningsmaterialet tilknyttet undervisningsversjonen av *My Child Lebensborn*, og undersøke hvordan spillet blir brukt i skolen. Jeg vil undersøke om spillet hovedsakelig blir brukt som en del av historieundervisning, i undervisning om empati og etikk, eller eventuelt en kombinasjon av disse. Utfordringene og mulighetene knyttet til bruken av dataspill i undervisning vil også bli et delmål i min problemstilling.

I analysen vil jeg se hvordan utviklerne av spillet har brukt krigsbarnas historie til å forme spillets historie. I mine intervjuer vil jeg også se hvordan krigsbarnas historie i spillet brukt i skolen.

Først skal jeg ta for meg den historiske bakgrunnen rundt andre verdenskrig, og tidligere forskning på både krigsbarna og spill i undervisningen. Deretter skal jeg greie ut teori rundt to temaer innenfor historiefeltet som vil være relevante for min avhandling, historisk empati og historiebruk. Jeg skal deretter analysere intervjuer med lærere, og undervisningsmaterialet knyttet til *My Child Lebensborn*, på bakgrunn av teorien jeg har presentert.

## 2.0 Historisk bakgrunn og tidligere forskning

I dette kapittelet skal jeg ta for meg den historiske bakgrunnen til krigsbarna. Kapittelet er delt inn i tre delkapitler; Krigsbarna og Lebensbornprogrammet, Andre verdenskrig i norsk minnekultur og Forskning på dataspill.

I delkapittelet om de norske krigsbarna og Lebensbornprogrammet skal jeg ta for meg hvem disse krigsbarna var, hva Lebensbornprogrammet var og gikk ut på, behandlingen av

krigsbarna etter andre verdenskrig, og forskning på konsekvensene denne behandlingen hadde på barna.

Delkapittelet om andre verdenskrig i norsk minnekultur vil ta for seg den patriotiske grunnfortellingen, fortellingen om det «gode» mot det «onde», som lenge stod sterkt og uendret i vår felles minnekultur. Her vil jeg også ta for meg den siste vendingen i minnekulturen man kaller den moralske vendingen, hvor gråsonene av norsk krigshistorie kommer sterkere fram.

Siste del av kapittelet vil ta for seg forskning på dataspill i undervisningen, hvilke muligheter og fallgruver finner man ved å ta spill inn i skolen. Her vil jeg også trekke fram historiske dataspill, før kapittelet avsluttes med tidligere forskning på spillet My Child Lebensborn, spillet som min avhandling skal ta utgangspunkt i.

### 2.1. Krigsbarna og Lebensbornprogrammet

I dette delkapittelet skal jeg presentere historien om krigsbarna, gi en innføring i hva Lebensbornprogrammet var, behandling av krigsbarna i etterkrigstiden og forskning på krigsbarna

De norske krigsbarna, tidligere kalt «tyskerbarna», har lenge vært et tabubelagt tema på lik linje med de såkalte «tyskertøsene». I perioden etter andre verdenskrig ble mye hat og diskriminering rettet mot norske kvinner som hadde et forhold med tyske soldater, og barn født som følger av slike forhold.

«Disse barna er ikke norske, vil arve hatet til sin tyske far og være en trojansk hest i det norske samfunn». Denne omtalelsen om barna stod på trykk i *Lofotposten* mai 1945. Disse barna burde blitt sendt til Tyskland sammen med deres mødre som satte sin egen seksualitet foran fedrelandet (Ericsson & Ellingsen, 2005).

Noen av krigsbarna blir også kalt Lebensbornbarn. Lebensborn er tysk for livskilde og var en organisasjon innenfor SS, det tyske Nazi-partiets paramilitære organisasjon, og hadde som formål å gi støtte og hjelp til enslige mødre med barn som ble sett på som en del av den ariske rase. Lebensborn-programmet ble startet i Tyskland i 1935 av Heinrich Himmler, i håp om at det skulle fødes flere ariske barn (Stratigakos, 2021). Her i Norge fantes det flere hjem under krigen for kvinner som hadde fått barn med tyske soldater. I Norge fantes det 12 Lebensborn-hjem, som til sammen kunne huse om lag 450 barn og 280 mødre (Olsen, 1998). Disse hjemmene var ofte utenfor byene, og litt gjemt. Dermed startet ryktene å florere om disse hjemmene. En av de største ryktene var at Lebensbornprosjektet var et prosjekt satt i gang av

Nazi-Tyskland om å «avle» fram den ariske rasen i okkuperte land. I nyere tid har blant annet den kjente statsviteren Frank Aarebrot fått massiv kritikk for sin omtale av Lebensbornbarn i sin bok *Krigen på 200 sider*. Her omtaler Aarebrot tyskerbarna som rent avlskjøtt (Aarebrot, 2015). En av de fremste kritikerne var Kåre Olsen, som har skrevet flere bøker og artikler om tyskerbarna. I 1998 ga Olsen ut boken *Krigens barn – de norske krigsbarna og deres mødre*, som fortalte denne mørke delen av norsk etterkrigshistorie.

Olsen omtaler Lebensborn-programmet som et program som arbeidet for at disse barna, født utenfor ekteskapet, ikke skulle bli sosialt mindreverdige. Programmet la også stor vekt på at barnet skulle vokse opp med sin mor. Men selv om programmet på overflaten virket som et organ for å hjelpe enslige mødre og deres barn, hadde Himmler en baktanke med prosjektet. Han håpet at programmet kunne redde 100 000 barn fra abort årlig, og at om Lebensborn om 30 år kunne «skape» en arme på 400 000 sterke soldater som var viktig for Tysklands fremtid. Innenfor SS hadde Himmler også lagt strenge rasemessige opptakskrav, som at alle medlemmer måtte være gifte og ha minst 4 barn. De medlemmene som ikke fikk barn, skulle kontakte Lebensborn for barn til adoptering (Olsen, 1998).

Norske mødre ble holdt uvitende om mange av aspektene ved programmet, slik som at barn kunne adopteres til Tyskland, men selve programmet var ikke hemmelig. I 1943 ble boka *Schwert und Wiege* (Sverd og vugge) utgitt, hvor Lebensborn-programmet i Norge ble fremstilt som en plan om å redde nordmennene fra sin egen undergang. Det skulle brukes som et verktøy for å skape Det nye Europa, med det angivelige overlegne nordiske blodet. I boken ble det også lagt vekt på å vise hvor flotte disse fasilitetene til de gravide kvinnene i programmet var. Mange av disse hjemmene var tidligere turisthoteller, eksempelvis Stalheim Hotel i Voss (Stratigakos, 2021).

I tillegg til å ta vare på ariske barn og mødre, drev hjemmene også med kvalitetskontroll og skjermet barn for det de hevdet var negativ norsk påvirkning. Barna ble oppdratt i tyske verdier, og så skulle dermed oppdras til å forstå betydningen av felleskap allerede som barn (Stratigakos, 2021).

### 2.1.1 Behandling i etterkrigstiden

I etterkrigstiden var det stor debatt om hva som skulle gjøres med krigsbarna. Debatten ble ført i pressen, blant folk flest og hos myndighetene. Synspunktene var kanskje forskjellige, men fellesnevneren var at de fleste mente at krigsbarna var et problem. Det var to spørsmål som ble diskutert, hvilken nasjon barna tilhørte og hvilken sort barna var. Tilhørte barna Norge eller tilhørte de Tyskland? Var barna av et eget folkeslag som kunne være til skade for samfunnet? Noen oppfattet barna som en potensiell trussel mot nasjonen, og fryktet de ville være lojale mot Tyskland. Andre fryktet at barna var biologisk mindreverdige og var disponible for å bli tilbakestående, kriminelle eller rusmisbrukere. Sommeren 1945 ble det nedsatt et krigsbarnutvalg som skulle diskutere hva som skulle skje med disse barna. Utvalget bestod blant annet av fagpersoner innen medisin, helse og barnevernet. Et av hovedspørsmålene utvalget skulle ta for seg var om barna skulle forbli i Norge, eller deporteres. Et av forslaget var at de skulle sendes til Australia, men det ble konkludert med at barna skulle vokse opp i Norge på lik linje med andre barn født utenfor ekteskap. Krigsbarna fikk altså bli i Norge, med enkelte unntak. 17 august 1945 ble det satt i gang en midlertidig ordning hvor norske kvinner som giftet seg med tyske statsborgere, ble fratatt sitt statsborgerskap og deportert til Tyskland. Utsendelsene stoppet i oktober samme år. I tillegg ble flere norske krigsbarn i Tyskland, adoptert til Sverige (Ericsson & Simonsen, 2005).

Det store flertallet av norske krigsbarn skulle da altså fortsette å bo i Norge, men skulle framstå så lite tyske som mulig. Flere barn født på Lebensbornhjem hadde gjerne fått tyske navn etter fødselen, og skulle nå få nye norske navn for å hindre hat og diskriminering på bakgrunn av navn. Barna skulle få mors etternavn, og skulle ikke ha kontakt med sin tyske far.

De norske kvinnene som hadde innledet forhold til tyske soldater hadde provosert de nasjonale følelsene hos befolkningen. Ikke bare hadde de innledet et forhold med fienden, men barna som resulterte i disse forholdene representerte et biologisk bindeledd mellom okkupanten og den okkuperte. I tillegg var det provoserende at noen av disse barna inngikk i det rasebaserte Lebensborn-programmet, og okkupantene gav både mødre og barn privilegert omsorg i Lebensbornhjemmene (Fure, 1999).

Spørsmålet om hvilken «sort» tilhørte, var også et omdiskutert tema. Krigsbarnutvalget konsulterte med Ørnulf Ødegård, psykiater og direktør for Gaustad sykehus. Han hadde følgende uttalelse om krigsbarna:

*[...] Det dreier seg her om sjelelige defekter som for en stor del er arvelig betinget, og det er en viss risiko for at dette arvelige anlegge skal gi seg utslag hos avkommet. For åndssvakhetens vedkommende har man temmelig pålitelige tall for risikoens størrelsesorden. Hvis moren er åndssvak og faren normalt begavet, vil 50-60% av barna bli åndssvake. Hvis faren også er åndssvak, øker risikoen til 85-90%, og det er vel en mulighet for at de tyske soldater som også har fraternisert med norske kvinner delvis har vært inferiøre – særlig må en anta at dette gjelder de som ikke har sørget for å hindre besvangring, som har tatt til takke med svakt begavede piker. Jeg tilføyer at risikoen er uavhengig av åndssvakhetens grad, idet lettere åndssvake piker er arvemessig er likså farlige som for eks. idioter (Norges forskningsråd, 1999).*

Dette sitatet av en anerkjent psykiater viser hvilke holdninger man hadde mot disse barna. Utvalget anbefalte en grunnleggende og omfattende psykiatrisk undersøkelse av alle krigsbarn. Alle forholdsregler skulle tas, og det var dobbel risiko for barna. De kunne risikere å være arvelig belastet og åndssvake, og de kunne vokse opp i belastede miljøer for sin bakgrunn som krigsbarn.

Det ble lagt ned et forslag til en egen Krigsbarnlov. Barn kunne tas fra mødrene hvis det var absolutt nødvendig, og kunne bli tatt fra foster- og adoptivhjem hvis de ble plaget og diskriminert for sin bakgrunn. For å unngå trakassering av barna, foreslo også utvalget å starte en holdningskampanje for å bedre folks oppfatning og holdninger til krigsbarna. Eget kontor for krigsbarnsaker i Sosialdepartementet var også et av forslagene til utvalget. Krigsbarna var en kategori som krevde årvåkenhet og innsats (Ericsson & Simonsen, 2005).

Men ingen av forslagene gikk igjennom. Krigsbarnloven så aldri dagens lys og ingen kontor i Sosialdepartementet ble opprettet (Olsen, 1998). De store offentlige debattene stilnet. Hatet og forakten mot kvinnene og barna fortsatte imidlertid å eksistere hos mange nordmenn, og det samme gjorde tvilen om hvilken «sort» barna var.

Bekymringene om at disse barna skulle være åndssvake og arve farens nazistiske ideologi var grunnløse, og kun et uttrykk for datidens fordommer. Helhetsbilde viste at krigsbarna vokste opp som bidragsyttere til det norske samfunn. Krigsbarna viste seg dermed å ikke være annerledes enn andre barn som vokste opp. Dette helhetsbilde dekker derimot ikke de viktige forskjellene. Statistikken viser at krigsbarna som en gruppe har hatt det vanskeligere enn andre grupper (Ericsson & Simonsen, 2005).

I 2016 ble dokumentaren «*Tyskerbarna: Barn av de forhatte vist*» på NRK Brennpunkt, laget av svenske Per Anders Rudelius. I denne dokumentarfilmen møter vi tyskerbarn, som forteller om deres opplevelser etter krigen. Her fortelles også at selve hatet mot disse barna startet allerede under krigen. Den norske eksilregjeringens propagandaråd giver under krigen sa blant annet på radio at disse bastardavkommene må, og skal, ut av landet. I dokumentaren møter vi også en av de fremste historikerne innenfor krigsbarna i Norge, Kåre Olsen. Den norske staten skapte disse dårlige oppvekstforholdene til tyskerbarna, ved å skape et bilde av barna og deres mødre som åndssvake, evneveike og mentalt syke (Rudelius, 2016).

En av personene Rudelius intervjuer i dokumentaren er Gerd Fleischer, som hadde norsk-samisk mor og tysk far. Hun forteller om en oppvekst i Indre Troms preget av hatefulle ytringer, ekskludering og trakassering. Som jente fikk hun de samme skjellsordene slengt etter seg som sin mor, barn i skolegården kalte henne en tyskerhore. Gerd har brukt store deler av livet sitt etter krigen til å kjempe for barns rettigheter, og man møter henne i dokumentaren i sitt arbeid med barn født i Norge, som kan bli tvangsutsendt av landet sammen med sin mor. Man møter her en 3 år gammel jente, med norsk far og utenlandsk mor. Faren vil ikke ha noe med datteren å gjøre, og moren skal bli deportert ut av landet. Gerd selv ble forsøkt deportert ut av Norge som 3 åring, da den norske stat ville deportere tyskerbarna og deres mødre til Australia.

Krigsbarnas oppvekst var preget av neglisjering av det norske samfunnet, hets og overgrep. Krigsbarnas historie ble ikke allment kjent før 80-årene, da flere stod fram med sin historie og sin oppvekst. Kåre Olsens bok fra 1998 om tyskerjentene og deres barn startet også en offentlig debatt om behandlingen av krigsbarna etter krigen. I sin nyttårstale året 2000 kom Kjell Magne Bondevik med en offentlig beklagelse til de norske krigsbarna, og fem år senere ble det vedtatt økonomisk støtte til krigsbarna (Maerz, 2007).

Kåre Olsens bok *Krigens barn: de norske krigsbarna og deres mødre* (1998) var den første beretningen om krigsbarnas historie i Norge. Boken bygget på omfattende kildemateriale, som tidligere aldri hadde blitt brukt som historisk kilde. Olsen holdt seg til skriftlig materiale, og oppfordret videre forskning til å fylle ut krigsbarnas historie med beretninger fra gjenlevende personer med beretninger om krigsbarna og deres mødre. Etter flere år med neglisjering og diskriminering kom historien endelig fram (Olsen, 1998).

Det er umulig å fastslå et nøyaktig antall krigsbarn født av norsk mor og tysk far. Det finnes mange mørketall, ettersom det ikke blant annet ikke finnes presise tall fra hverken norske eller



tyske myndigheter over hvor mange krigsbarn som ble født under okkupasjonen. Mange kvinner lot gjerne vær å oppgi barnefaren. I sin forskning konkluderte Kåre Olsen med at myndighetene registrerte 9500 krigsbarnsaker, men med mørketall tatt til beregning anslår han det virkelige antallet krigsbarn ligger på et sted mellom 10 000 og 12 000 norske krigsbarn (Olsen, 1998).

I noen barnefamilier ble mødrene og barna utstøtt fra familien, og flere av barna som vokste opp i Tyskland og norske barnehjem etter krigen ble trolig hardest rammet.

En stor andel av krigsbarna klarte seg allikevel bra og fikk en tilnærmet normal oppvekst, men forskning viser at krigsbarna som en samlet enhet stort sett har større vansker i livet enn resten av befolkningen. Krigsbarna har høyere dødelighet, lavere utdanning og lavere inntekt enn andre i samfunnet. Man finner også flere uføretrygdede i denne gruppen enn den øvrige befolkningen. Forskningen viser også at problemene krigsbarna har støtt på kan i stor grad skyldes på myndighetene og den norske stats behandling av barna. Sentrale og lokale myndigheter unnlot å iverksette tiltak for å støtte opp krigsbarna gjennom barndommen og oppveksten (Ericsson & Simonsen, 2005).

## 2.2. Andre verdenskrig i norsk minnekultur

*My Child Lebensborn* er et spill som forteller om et tema – krigsbarna – som lenge var tabubelagt i norsk etterkrigstid. Som tidligere nevnt, var det først i 1980-årene at flere av krigsbarna sto frem i norsk offentlighet med sine historier, og først i år 2000 fikk gruppen en offentlig beklagelse fra statsminister Kjell Magne Bondevik. På mange måter kan spillet tolkes som et synlig uttrykk for tydelige endringer i den andre verdenskrigs plass i norsk minnekultur: det er nemlig svært vanskelig å se for seg at et kulturuttrykk som *My Child Lebensborn*, med et kritisk blikk på behandlingen av krigsbarna og som i tillegg er rettet mot barn og unge som primært publikum, skulle kunne vært gitt ut i de første tiårene etter krigen. Det må med andre ord ha funnet sted en utvikling i hvordan nordmenn forholder seg til minnet om krigen. Samtidig har spillet selv et potensiale til å påvirke hvordan en ny generasjon oppfatter krigsbarna og deres historie. Alt dette gjør det relevant å undersøke hvordan oppfatninger av andre verdenskrig har endret seg i Norge i tiårene etter krigen, og ikke minst hvordan det i løpet av de siste tiårene har åpnet seg et rom for å kritisere majoritetssamfunnets behandling av grupper som tidligere ble oppfattet som kollaboratører, tyskervennlige, osv. I dette delkapitlet skal jeg undersøke hvordan det kollektive minnet om krigen har endret seg i Norge siden 1945 og frem til i dag.

### 2.2.1 Den patriotiske grunnfortellingen

Tekstene og bøkene skrevet etter andre verdenskrig som omhandlet krigens forløp og okkupasjon, hadde alle samme mal med en verdiforankring i nasjonalt selvstyre, og et demokratisk samfunn. Det var klare rollefordelinger mellom de gode og de onde, hvor Kong Haakon var det største symbolet på frigjøring og motstandskamp. Et hierarki av krigsoffer oppstod, hvor de viktigste krigsofrene var de som gjorde aktiv motstand mot okkupasjonsmaktene, slik som krigsseilerne (Stugu, 2021).

Fortellingene hadde fokus på patriotisme, identifikasjon og hadde som hensikt å samle befolkningen til et samlet «vi». «De andre» var grupper som ikke tilhørte den nasjonale, kollektive identiteten, og ble ofte mistenkeliggjort. Den patriotiske fortellingen om lille Norge som slo tilbake mot det mektige Nazi-Tyskland stod sterkt i offentlig minnekultur. Historiker Ole Kristian Grimnes kalte det for et «nasjonalt konsensusyndrom» i 1990, og omfattet alle grupper bortsett fra NS. Han mente det krigshistoriske feltet har vært gjennomtrukket av en nasjonal konsens, hvor alle trærne har bøyd seg i samme vindretning (Grimnes, 1990).

Ola Svein Stugu trekker fram i boken *Den andre verdenskrigen i norsk etterkrigsminne* en forklaring på hva grunnfortellinger er, hentet fra *Fortalt fortid* av Jan Heiret, Teemu Rymin og Svein Atle Skalevåg. Deres forklaring er at grunnfortellinger kan forstås som narrative rammer, eller fortellingsmønstre, som kan gjentas, reproduseres og bekreftet gjennom forskjellige historiske praksiser (Heiret, Rymin og Skalevåg i Stugu, 2021). Grunnfortellingen kan finnes igjen i forskjellige enkelttekster, både fortellinger skrevet av historikere, og enkle og uproblematiskerte tekster. Disse enkle fortellingene kan ligne på mytefortellinger. Her menes ikke de typiske skjønnlitterære mytefortellinger, men fortellinger med et tydelig, moralsk budskap. De mytiske grunnfortellingene har en sentral funksjon om å gi orden, mening og retning i noe som ellers kan virke kaotisk og usammenhengende.

Grunnfortellingene om krigen fikk i sin enkleste form en klar mytekarakter. Motivene og verdiene som ligger til grunn var edle og høyverdige, men i måten de ble fortalt på gjør det likevel at de fungerte som myter. Det finnes nok av eksempler på fortellinger som tilfredsstillende de historiefaglige minimumsnormene, men selve hovedtrekkene er de samme. Den nasjonale grunnfortellingen er essensielt en kamp mellom det gode mot det onde (Stugu, 2021).

Fortellinger har en tydelig start og en slutt, med en kronologisk utvikling mellom punktene. Grunnfortellingen om Norge under andre verdenskrig er intet unntak. Fortellingen starter med 9. april 1940, og slutter enten med frigjøringen 8. mai 1945, eller kong Haakons hjemkomst

7.juni samme år. Det må naturligvis trekkes tråder lengre bakover for å forklare bakgrunnen for invasjonen, og rettsoppgjøret etter krigen må trekkes litt lengre framover i tid. De er allikevel nærmest kun prologer og epiloger til den historien som fortelles. Hovedfokuset er 9.april 1940 til 8.mai/7.juni 1945.

Grunnfortellingen har enkeltpersoner som symboliserer de to frontene under krigen, kong Haakon representerer den «gode» siden, mens Quisling representerer den «onde» siden. Men den dype moralen og verdien i grunnfortellingen er den kollektive nasjonale kampen.

Krigsheltene og den sivile motstanden fikk en selvskreven plass i den patriotiske grunnfortellingen som ble skapt etter okkupasjonsårene. De som kjempet for friheten tilhørte enten hjemmefronten eller utefronten, den aktive kommunistiske motstandsgruppen fikk ikke like stor plass som de andre gruppene og ble ofte mistenkeliggjort på grunn av sitt politiske syn. I historien var de militære og de politiske hendelsene i sentrum, med enkelte sidespor til hverdagslivet eller til særskilte, utvalgte grupper som jøder, sjøfolk eller finnmarkinger.

Grunnfortellingen om andre verdenskrig er også fortalt med utgangspunkt i hovedstaden og Østlandet som utgangspunkt i historien om motstandskampene. Oslo-gruppen, Milorg og tungtvannssaksjonen på Rjukan er eksempler på dette. Et eksempel på sabotasjeaksjoner som sjelden blir omtalt er operasjon muskedunder i Glomfjord i Nordland, som var en aksjon mot et aluminiumsanlegg som tyskerne planla å utbygge og øke produksjonen som var viktig for å stanse tyskernes produksjon av kampfly (Martinsen, Lysvold, & Thonhaugen, 2018).

Den patriotiske grunnfortellingen er satt sammen av et utvalg standardtemaer og okkupasjonens handlingsforløp, men inneholder også en klar verdivurdering av aktører og hendelser. Grunnfortellingen har vært en konsensusfortelling det har vært stor enighet om. Fortellingen har vært viktig i legitimeringen for demokratiet og samfunnet som skulle bygges opp etter fem år med okkupasjon. Den patriotiske grunnfortellingen hadde sterk posisjon i etterkrigstiden. Men hvorfor stod den så sterkt?

En av de største grunnene til at grunnfortellingen fikk en sterk posisjon i Norges etterkrigsminne, var at den var tidlig ute. Fortellingene kom kort etter krigens slutt, og fylte et kunnskapsrom om hva som hadde foregått under de fem årene Norge var okkupert av tyskerne. Grunnfortellingen var også troverdig ettersom tekstene og fortellingene var skrevet av personer med førstehåndsopplevelser under krigen. Tekstene var ofte skrevet av viktige politiske figurer, eller personer som hadde hatt posisjon i den norske motstandsbevegelsen.

Et eksempel på en slik person som Ola Svein Stugu trekker fram er Chr. A.R. Christensen, som var en kjent avis-og forlagsmann, som hadde vært sentral i det illegale informasjons- og pressearbeidet under 2.verdenskrig. I 1964 publiserte han boken *Norge Under Okkupasjonstiden*, og i forordet står det at boken først og fremst er påtenkt ungdom som målgruppe (Stugu, 2021). Den oppvoksende generasjonen hadde i Christensens øyne en «ufullstendig annenhånds oppfatning» og ønsket å skrive «en kortfattet og enkel framstilling av det viktigste i hendingsforløpet fra krigens utbrudd til frigjøringen». Christensen var en sentral person under krigen, og skulle dermed fortelle neste generasjon om hva som var viktig å vite om krigens hendelser og løp. Boken *Norge under okkupasjonstiden* var ingen nøytral bok. Christensen legger fram tydelige moraler og verdivurderinger i sin framstilling, hvor en av sidene var de gode mens den andre siden var de onde. Christensen valgte seg ut emner som var politiske og krigshistoriske relevant. Boken forteller ingenting om dagliglivet under krigen, det økonomiske og bedrifter som samarbeidet med tyskerne blir ikke nevnt. Frontkjemperne blir ikke nevnt, og bortsett fra Milorg og Kompani Linge blir sabotasje ikke nevnt. Deportasjonen av jødene fikk et avsnitt, uten et ord om at nazistene fikk hjelp av nordmenn og norsk politi til å arrestere jødene.

*Norge under okkupasjonstiden* er et eksempel på hvordan krigen ble fremstilt i denne perioden. Fremstillingen er tematisk smal, verdiladet og formidler en moral om de godes seier mot de onde. I tiden boken kom ut var det en bred konsensus om at det var slik krigshistorien skulle skrives.

Et annet verk som har vært en viktig «grunnstein» innenfor den patriotiske grunnfortellingen som preget norsk minnekultur, er *Norges krig* fra 1947. Dette samleverket var nærmest en autoritativ stadfestning om hvordan det egentlig var under krigen og hva som var viktigst å vite om. Et mindretall av forfatterne var faghistorikere, og flesteparten av forfatterne hadde erfaringer fra motstandsarbeid under krigen. I redaksjonskomiteen satt flere som hadde høye lederstillinger både under og etter krigen, blant annet Einar Gerhardsen. Boken skulle være både en fagbasert framstilling av krigen, og en form for garanti fra Heimefronten som en korrekt framstilling.

Hovedvekten i fremstillingen var på krigshendelser og motstandsarbeid. Det kommunistiske motstandsarbeidet ble roset, men og mistenkeliggjort ettersom Sovjetunionen tidlig under krigen hadde vært alliert med Nazi-Tyskland.

Stugu trekker også fram Synne Corells kritikk av *Norges krig*. Hun skriver blant annet at ved å ha forfattere som hadde såpass stor status, skapte en hegemonisk framstilling av okkupasjonstiden. Jødene blir nevnt i kapittelet «De som ble tatt», skrevet av Haakon Holmboe, og jødene blir her omtalt i passiv form. Hvem som var aktive i arrestasjonene og deportasjonene blir utydelige. Corell peker også ut en setning i Holmboes kapittel, hvor han omtaler jødenes behandling som en detalj i tyskernes brutalitet og råskap. Corell mener her at bruken av ordet «detalj» er en marginalisering av jødenes skjebne (Corell i Stugu, 2021).

Perspektivet i *Norges krig* hører hjemme i en patriotisk minnekultur. Denne kulturen er ikke særegen norsk minnekultur etter 2.verdenskrig, men felleseuropeisk (Stugu, 2021). Det var lagt størst vekt på aktiv motstand, og mindre på offer og lidelse. *Norges krig* formidler en moralsk framstilling, og med autoriteten forfatterne og redaktørene av boken hadde, ble det slått fast hva som var viktig å fortelle om krigshistorien. Verket skulle styrke leserne om verdien av krigen, og dens kamp for nasjonalt selvstyre og verdier. «Vi» var de snille, gode, flinke seierherrene.

Etter hvert som det ble publisert nye, og utfyllende enkeltfortellinger som bygget opp den patriotiske grunnfortellingen, framstod den også som mer empirisk etterprøvable. Fortellingene styrket grunnfortellingen som en mal andre fortellinger måtte tilpasses for å ha legitimitet. Hadde fortellingene store avvik fra denne grunnfortellingen, ble de ofte stemplet som usanne, og feid til siden med forklaring at de var skrevet av forfattere som tilhørte den «gale siden» eller som delte deres syn. Kom det tekster som kritiserte, eller motsa, den patriotiske grunnfortellingen ble de møtt med kritikk. I 1946 ble boken *6te kolonne-?* utgitt, og omhandlet norske storbedrifters samarbeid med den tyske okkupasjonsmakten, og forfatteren Helge Krog var kritisk til denne økonomiske kollaborasjonen som bare i enkelte unntak ble sett på som landssvik under rettsoppgjøret etter krigen. Boken ble selvsagt kritisert under utgivelsen, og var et tegn på at en mer åpen diskusjon det første fredsåret var ikke-eksisterende. I 1969 kom en ny utgave av boken, med et nytt forord av forfatteren hvor Krog skrev at boken ble kritisert fordi det store flertallet av Norges befolkning hadde på dette tidspunktet en forestilling om at de var heltefolket, uansett hva.

Rundt 1950 stod den patriotiske grunnfortellingen sterkt, og det var en historisk konsensus om at det var slik vi skulle minnes krigen og fortelle om krigens hendelser. Denne grunnfortellingen stod godt etablert de neste to tiårene, men så begynte fasaden å slå sprekker. Den patriotiske grunnfortellingen ble utfordret. Var historien virkelig slik?

### 2.2.2. En moralsk vending?

De siste årene derimot har historien vist seg å ikke være så rosenrødt som tidligere verk og skrifter hadde formidlet. Innenfor denne moralske vendingen i historiefaget finner man også rettsoppgjøret etter andre verdenskrig, deriblant behandlingen av tyskerjentene og deres barn. Likegyldigheten fra hjemmefronten og det ikke-nazistiske samfunn stemte dårlig overens med idealene om et bedre etterkrigssamfunn. Et samfunn de hadde kjempet for. Rettsoppgjøret var en nødvendighet etter krigen, men det var stor uenighet om hvor grensene for oppgjøret burde være. Historien ble skrevet for mye i svart-hvitt, men mellom disse finner man gråsoner som burde komme mer fram. Krigshistorien og arven etter krigen trenger å bli mer nyansert.

Historieskrivingen om okkupasjonsårene har gjennomgått flere forandringer i årene etter 2.verdenskrig. Da det etter krigen var et stort fokus på å bygge nasjonalfølelsen, og bygge opp det norske folk etter fem år med okkupasjon, har det i nyere tid fått en moralsk vending i debatten (Grimnes, 2020). Historien forandrer seg ikke, men våre oppfatninger av historien, hva den går ut på og hva som var det viktigste ved den historiske begivenheten.

Det kritiske søkelyset retter seg ikke lengre mot landssvikere, men hjemmefronten og det ikke-nazistiske samfunnet. Levde de opp til idealene om demokrati, rettstat og menneskeverd? Kritikken er rettet mot måten krigens ofre ble behandlet i etterkrigstiden, uavhengig av hvilken side av krigen de stod på. Tyskerjenter ble skamklippet og mishandlet, og tyskerbarna ble møtt av utestenging og forakt (Grimnes, 2020).

I debattene i etterkrigstiden var det ikke bare fortidens hendelser som stod på agendaen, men også den kollektive, norske identiteten som vokste fram etter okkupasjonstiden. Okkupasjonstiden ble, og blir fremdeles sett på, som en tid da felleskapet ble styrket. Frigjøringen ble tolket som en nasjonal gjenfødelse, og er et viktig punkt i nasjonens minne. Forestillingen om det norske samfunnet ble delt i to, en svart/hvitt fordeling om de gode og de onde. Hennes tese i denne analysen er at denne oppdelingen og forestillingen om heroisk motstand under krigen har hindret fortidsbearbeidelse.

Den patriotiske grunnfortellingen dominerte de skriftlige framstillingene av krigen, og dominerende hos forståelsen hos folket om hva som hadde hendt under krigen, og hva som var viktig å huske fra krigen. En god nordmann identifiserte seg med denne grunnfortellingen, og de som stilte seg kritisk og stilte spørsmål ble stemplet som NS-sympatisører.

I sin artikkel *Okkupasjonstidens lange skygger*, deler Susanne Maerz opp veien mot en moralsk vending opp i tiår for tiår. Hun skriver at under 60-årene var det et dominerende

ønske om et helhetlig historiebilde. Forhåpningene var å sette en sluttstrek for diskusjoner og debatter om okkupasjonstiden (Maerz, 2007). Det ble lagt lokk på uenigheter om rettsoppgjøret. Stortingsrepresentant Otto Lyng sa at han som de fleste, både flertall og mindretall, ønsker å sette en sluttstrek for rettsoppgjøret. Kritikkk mot rettsoppgjøret og Norge under okkupasjonstiden begynte nå å komme utenfor landets grenser hvor den britiske journalisten Ralph Hewins publiserte i 1965 boken *Quisling. Prophet without Honour*. Her opphøyde han Quisling som en profet som handlet på et tidspunkt når den norske regjeringen sviktet. Boken skapte stor debatt, og Norge svarte med å gi ut boken *Norway and the Second World War* året etter, og ble skrevet slik at utlendinger med interesser for norsk krigshistorie ikke skulle ha en «fordreid» framstilling av Norge og rettsoppgjøret. I utlandet gjaldt boken, og gjelder fremdeles steder, som et standardverk om Norge under 2.verdenskrig. En antatt trussel og kritikkk, både fra utlandet og innenfor Norges grenser, på denne nasjonale konsensusen rundt krigsoppgjøret ble forsøkt tildekket.

På 70-tallet slo dette historiebildet derimot sprekker, i det Maerz kaller begynnelsen av revisjonismen. Under dette tiåret utspilte det seg flere debatter som slo sprekker i svart/hvitt synet på okkupasjonstiden, da det viste seg at to stortingsrepresentanter, Hanna Kvanmo og Kåre Øystein Hansen, var dømt som landsforrædere. Allikevel var de nå folkevalgte representanter på Stortinget. Etter avsløringen førte det debatter om de kunne fortsette å sitte på Stortinget, en institusjon som symboliserer nasjonal frihet og kollektiv identitet. Kvanmo og Hansen ble ikke satt i bås som andre landsforrædere, ettersom de hadde etter hvert valgt «den gode siden» og var integrert i det nasjonale felleskapet. I motsetning til 60-årenes debatter, fant vi nå personer fra «den gode siden» som begynte sakte å få et mer nyansert bilde for tiden etter krigen. Hjemmefrontmannen Arne Skouen var en av disse som stod for en mer nyansert diskusjon og tankemåte enn tidligere. Han uttalte at vi later som okkupasjonstiden delte oss i to grupper, den hvite og den svarte, uten noen gråsoner. Virkeligheten var ikke slik. Skouens mer nyanserte blikk på okkupasjonstiden gjør det her tydelig at ulikheter ble dekket over i de forrige tiårene, og at disse ulikhetene nå kom sakte til syne.

Ved at disse tidligere gråtonene delvis ble synlige i 70-årnene, ble også hendelser og felt tidligere kun forbundet med de tyske okkupantene også tatt fram i lyset. En av disse temaene var det norske politiets deltakelse i deportasjonen av norske jøder. For første gang fikk de norske jødene som hadde overlevd Holocaust anledning til å fortelle sine historier om hvordan de ble arrestert og deportert av norske politipatruljer, ikke av tyskere.

Tiåret viser at disse moralske gråsonene sakte, men sikkert, kom fram i rampelyset. Allikevel ble disse debattene kritisert og dømt som et angrep på det norske felleskapet, og den felles grunnfortellingen om okkupasjonstiden.

Selve gjennombruddet for den revisjonistiske tankegangen og vendingen om okkupasjonstiden kom på 80-tallet, da den unge forskergenerasjonen som selv ikke hadde opplevd krigen kom fram med sin tankegang og debatter. Disse «revisjonistene» ble kritisert av blant annet representanter for Hjemmefronten, og deres nøkterne og verdiladde syn på okkupasjonstiden og etterkrigstiden var for mange provoserende. TV-serien «*I solkorsets tegn*» hadde premiere i 1981, og fortalte historien til tidligere NS-medlemmer og deres barn. Dette var første gang de fikk ordet på TV. Serien ble møtt med store protester og var provoserende, for NS-medlemmene ble her framstilt som vanlige mennesker. Og ikke som de «onde» landssvikerne som de tidligere ble betraktet som.

Flere mente nå, spesielt den yngre generasjonen, mente at det nå var på tide å høre «den andre siden» sine fortellinger om krigen, og at synet på historien ble mer nyansert. Når man nå forsket på okkupasjonstiden var det på tide at disse tabuforestillingene også kom fram i lyset. Norsk historieskriving hadde tidligere fokusert på det som ga en nasjonal stolthet, om hjemmefronten og heroiske motstandsmenn. Man hyllet det som var minneverdig. De mindre minneverdige hendelsene under krigen var blitt neglisjert. Disse unge historikerne som ville ha mer nyanserte debatter og syn på krigen, ble stemplet som målbærere av NS-synspunkter, og at de dermed ikke var troverdige.

80-årene var også første gang man offentlig snakket om krigsbarna, barna som ble født av norske kvinner og tyske menn under krigen. Romanen *Tora* av Herbjørg Wassmo kom i 1981, og omhandlet et tyskerbarn. I kjølvannet av romanens utgivelse, kom også krigsbarna selv fram med sine historier. I 1986 ble Norges Krigsbarnforbund stiftet.

80-årene var altså tiåret hvor disse tidligere tabubelagte temaene ble stadig trukket fram, og det fortsatte over i 90-tallet. Etter den kalde krigen ble det norske militæret brukt som fredstyrker i internasjonale konflikter, og Norge var en viktig mekler og konsulent i disse konfliktene. Denne rollen som et internasjonalt forbilde, påvirket også det norske selvbildet og identiteten. World Jewish Congress oppfordret alle land som hadde vært okkupert av Nazi-Tyskland om å granske tilbakeføring av beslaglagte formuer hos jødene. Norge var et av de første landene som diskuterte denne erstatningen til jødene. Hjemmefrontens likvidasjoner



under krigen ble også debattert. Det offisielle tallet for antall drepte tyskere og nordmenn under okkupasjonen var 65 personer, men ny informasjon viste seg at tallet å være høyere.

Krigsbarna var nok en gang et av disse tabubelagte temaene som ble tatt opp. Odd-Bjørn Fure omtaler oppgjøret med krigsbarna og deres mødre som den mest alvorlige prøven den norske stat og det norske samfunnet ble stilt (Fure, 1999). Mishandlingen og diskrimineringen barna opplevde i tiden etter krigen ble satt på dagsordenen. Kåre Olsen publiserte i 1998 den første beretningen om tyskerjentene og deres barn, og det ble satt ned en granskning av deres historie da det kom fram at barna ikke hadde fått noen av pengene av krigsskadeerstatningen som Tyskland ga til Norge i 1959. Stortingsrepresentant Bjørn Hernæs hevdet at det var på tide disse barna fikk oppreisning. I sin nyttårstale i år 2000 kom Kjell Magne Bondevik med en offisiell unnskyldning til krigsbarna, og ga med disse ordene et sterkt politisk og moralsk signal om å rette opp i uretten som var utført disse barna. I 2005 ble erstatningen til krigsbarna vedtatt i Stortinget, og Norge markerte seg som et forbilde for drøftingen av et traumatisk tema. Tyskerjentene fikk ikke en offentlig beklagelse fra Regjeringen og den norske stat før i 2018 under 70-årsmarkeringen for menneskerettighetserklæringen (Regjeringen, 2018).

Den patriotiske grunnfortellingen som hadde stått sterkt var bygd rundt de «gode» og de «onde», og gråsonene og nyanseringen forsvant. Elementer i den norske, kollektive identiteten har hemmet bearbeidelsen av fortiden, mens andre elementer har fremmet den. Eksemplene med debatter om tidligere NS-medlemmer, deportasjon av jøder og ikke minst krigsbarna er viktige ledd i prosessen med den norske fortidsbearbeidelsen. De siste tiårenes debatter rundt krigsoppgjøret og fortidsbearbeidelsen, er en del av den moralske vendingen vi ser i vår kollektive minne om okkupasjonstiden. Den tidligere heltestatusen motstandsbevegelsen hadde møtt, fikk nå en konkurrent i ofrene etter krigen. Offerstatus er den nye heltestatus (Grimnes, 2020).

Innenfor populærkulturen begynte man også å se effekten den moralske vendingen hadde på vår forståelse av fortiden. Filmer som omhandlet 2.verdenskrig, portretterte ofte store slag og heltefortellinger. *Schindler's Liste* fra 1993 er et eksempel på en kommersiell film, som satte søkelyset mot ukjente historier fra krigen. Oskar Schindler var en tysk forretningsmann, som under krigen reddet livet til flere tusentalls jøder. En slik film hadde vært mer kontroversiell hvis den kom ett eller to tiår før. *My Child Lebensborn* er også et produkt av den moralske vendingen. Et spill som omhandler et slikt tema hadde nok heller ikke vært en mulighet for noen tiår siden, av forskjellige grunner. Den ene er at spill er et ungt medium som er i

konstant teknologisk utvikling, men også fordi spill de siste årene har fått en mer kulturell anerkjennelse og dermed kan tørre å fortelle slike historier. Og ikke minst er dette en del av norsk historie som frem til 90-tallet ikke hadde vært særlig omtalt. Spillet forteller en av disse gråsonene i norsk minnekultur etter andre verdenskrig som kom fram i den moralske vendingen.

### 2.3. Forskning på dataspill

*My Child Lebensborn* er et spill som finnes på mobile plattformer, datamaskiner og spillkonsoller. I dette delkapittelet skal jeg presentere forskning på dataspill i undervisningssammenheng, forskning på historiske dataspill og tidligere forskning på spillet *My Child Lebensborn*.

#### 2.3.1. Dataspill i skolen

Gaming og dataspill er en av de mest populære fritidsaktivitetene hos dagens barn og unge. Ifølge en undersøkelse gjennomført av Medietilsynet spiller 9 av 10 av barn og unge dataspill (Medietilsynet, 2020). Dataspill har også de siste årene fått en større plass i skolen, eksempelvis ansettelse av egne spillpedagoger og egne linjer for e-sportlinjer på videregående skoler og folkehøgskoler. Det er tydelig at dataspill er kommet for å bli, både som hobby og som et læringsverktøy i skolen. En undersøkelse gjennomført av Senter for IKT i læring viste at lærere i den norske skolen er positive til dataspill i skolen, men at de også manglet kunnskap på feltet. 43 % av deltakerne svarte at de hadde manglende kunnskaper og ferdigheter om dataspill og digitale læringsressurser i sin undervisning (Brooks & m.fl, 2019).

I 2020 ble boken *Spillpedagogikk* utgitt og var den første boka av sitt slag på norsk, skrevet av lærere med brei erfaring innenfor bruken av spill i skolen. I boken skriver forfatterne at man vet forholdsvis lite om hvordan lærerne faktisk bruker spill i undervisningen sin, hvilke didaktiske og pedagogiske valg som ligger til grunn, og hvilke forutsetninger som må være til stede for vellykket bruk av spill i undervisningen. Store deler av forskningen er bygget på kvantitative studier om målbare effekter ved bruk av dataspill i skolen (Skaug H., Husøy, Staaby, & Nøsen, 2020).

I kapittelet om forskning på dataspill i undervisning, skriver forfatterne at man kan tegne to linjer med ulike perspektiver på dataspillenes rolle i undervisningen. Den ene handler om at spill har en effekt på spilleren, og vil finne ut om elevene lærer noe, om de blir motiverte og om undervisningen blir bedre. Den andre linjen handler om hvordan spill brukes av lærere i undervisningssammenheng.

I forskningen som handler om den første linjen, handler om kunnskap som finnes i spillet, og som videre overføres til elevene når de spiller. Studiene her er ofte opptatt av spillbasert læring, og ikke spillbasert undervisning. Denne måten å se på spillenes effekt på spilleren, bygger på to antakelser. Den første er at spillene selv har kvaliteter som gjør de til effektive verktøy i seg selv. Antakelse nummer to er at spill er motiverende og morsomme i seg selv, og dermed skaper engasjement og vilje til å lære. Denne tanken om at spill i seg selv er god kilde til læring, bygger på det faktum at spill krever konsentrasjon, innsats og læring av spillenes funksjoner og mekanikker, kan overføres til situasjoner utenfor spillenes verden og rammer. Et eksempel på dette kan være spill kan ha virkelighetsnære representasjoner. I spill hvor man f.eks. utfører kjemiske eksperimenter, kan man utføre farlige kjemiske eksperimenter i spillverden istedenfor den virkelige verden. Da kan man sitte igjen med kunnskap om hvordan de kjemiske stoffene fungerer i kontakt med hverandre, uten å sette liv og helse på fare. Men spill trenger ikke nødvendigvis være virkelighetsnære for at man kan skaffe seg kunnskap som kan brukes i andre sammenhenger. Spill kan gi økte ferdigheter innenfor språk, grunnleggende ferdigheter, kritisk tenkning, problemløsning og samarbeid.

I LK20 er samarbeid, problemløsning og kreativitet ferdigheter som trekkes fram (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette er ferdigheter som da kan utvikles ved å ta i bruk enkelte dataspill. I flere spill møter man problemer man må overkomme, og i flere spill er samarbeid et viktig element for å overkomme problemene i spillet. Statlig pedagogisk tjeneste trekker fram spillet *Keep Talking and Nobody Explodes* som et eksempel på spill som fronter blant annet problemløsning, samarbeid, kommunikasjon og språk (Statped, 2021). I dette spillet skal en spiller disarmere en bombe, mens en annen skal lese bruksanvisning, på engelsk, hvordan de forskjellige elementene i bomben skal disarmeres. Spilleren som leser bruksanvisningen ser ikke skjermen til den andre spilleren, og spilleren kan ikke se bruksanvisningen. Sammen må de kommunisere under tidspress hvordan bomben skal disarmeres.

Forfatterne av Spillpedagogikk trekker fram Paul Gee og hans bok *What Video Games have to teach us about Learning and Literacy*, som en av hjørnesteinene i forskning om læring og dataspill. Her argumenterer Paul Gee for at spill er designet på en måte som nødvendiggjør læring (Gee i Skaug H., Husøy, Staaby, & Nøsen, 2020). Spillenes progresjon avhenger av at vi lærer underveis under spillingen. Flere spill er designet slik at vi lærer nye ferdigheter når vi trenger nye ferdigheter for å komme oss videre i spillet. Slike spill er da bygget på et pedagogisk fundament, ved at man lærer av spillets design. I spillenes progresjon lærer man

underveis nye manøver og tilegner oss mer kunnskap om spillelementer. Har vi kommet oss videre i spillet, har vi altså lært oss noe. Dette er da et eksempel på at flere spill har situert læring, hvor man tilegner oss kunnskap i en kontekst der de har et «naturlig hjem».

At spill er motiverende i seg selv, og kan brukes for å motivere elever i undervisningen, er en tanke som oppstod flere år siden når pedagoger og forskere så hvor engasjerte og interesserte barn og unge var i dataspill. Spill kan være motiverende og engasjerende, men det er viktig å være nyansert og kritiske. Caroline Pelletier trekkes også fram i *Spillpedagogikk*, og hun påpeker at å spille på fritiden, enten alene eller sammen med venner, ikke nødvendigvis er like morsomt som å spille dataspill på skolen. Det er heller ingen garanti for at alle elevene vil dele engasjementet eller meningsoppfattelsen av spill. Antagelsen om at spill har en motiverende effekt i seg selv, forutsetter at spill har den samme effekten på alle som spiller det (Pelletier i Skaug H., Husøy, Staaby, & Nøsen, 2020). For å ta i bruk spill er det dermed viktig at læreren avgjør hvilke kontekst og hvilken nytte bruken av et gitt spill har. Det er ikke nok å bare sette elevene foran en skjerm og forvente at læringen og motivasjonen kommer automatisk.

Spill har kvaliteter i seg selv om kan legge til rette for læring, men man har behov for en lærer for at man skal få maksimal læringseffekt av bruken av spill i undervisning. Professor Marc-André Éthier ved Universitet i Montreal utførte en undersøkelse på 330 elever, fordelt på ni skoler i Montreal, om *Discovery Mode* til *Assassin's Creed: Origins* kunne ha en positiv effekt på læring. Spillserien *Assassin's Creed* er en serie med actionspill satt i forskjellige tidsepoker, og utviklet sammen med historikere for å gjøre omgivelsene og settingen mest mulig nøyaktig virkeligheten. I februar 2018 kom det en egen modus til *Assassin's Creed: Origins* kalt *Discovery Tour*, hvor alle fiendene og den fiktive historien fjernet. Denne modusen bestod av 75 «turnéer» av oldtidens Egypt, hvor man ble guidet gjennom Egypt og fikk akademisk informasjon av tidsepoken og monumentene i Egypt. Denne modusen ble utviklet sammen med egyptologer for nøyaktighet. Modusen ble sett på som et stort steg for å ta i bruk spillet i undervisning, og Éthier ville da undersøke hvorvidt spillet hadde en positiv effekt på læring.

Marc-André Éthier tok utgangspunkt i Biblioteket i Alexandria. På hver skole testet Éthier 40 elever hvor mye de kunne om biblioteket på forhånd, for så å dele gruppen i to. Den ene delen fikk spille 15 minutter av *Discovery Mode*, og den andre halvdelen hadde undervisning av en historielærer. Etter spillingen og undervisning svarte elevene på spørsmål knyttet til Biblioteket i Alexandria. Undersøkelsen viste at elevene kunne lite om biblioteket på forhånd,

og svarte kun riktig på en fjerdedel av spørsmålene. Gruppen som spilte 15 minutter av spillet steg fra 22% korrekte svar på spørsmålene, til 41% etter endt spilling. Gruppen som hadde vanlig klasseromsundervisning steg med 55%. Ethier konkluderte med at spillingen hadde positiv effekt på elever, men at en kombinasjon av klasseromsundervisning og spilling var beste løsning. Ethier skrev i sin forskning:

*"The effect isn't negative or neutral – it's significantly positive. [...] Even a student – or a self-taught adult, for that matter – who does the virtual tour at home on the computer can learn, without any help. Schools might want to give it a try and teachers could share this material among themselves, because it's clear it's useful"* (udemnouvelles, 2018).

Dette fører oss videre i neste hovedlinje som Spillepedagogikk tar for seg, den mer instrumentelle og praktiske orienterte linjen om hvordan spill brukes av lærere i undervisningssammenheng. I denne forskningen handler det om at læring og meningsskapelse med bruken av dataspill er veldig avhengig av konteksten spillet blir brukt i (Skaug H., Husøy, Staaby, & Nøsen, 2020). Forskingen er her oppmerksom på fordeler, ulemper, utfordringer og muligheter. Spill blir sett på som et element for noe større sosial, kulturell og institusjonell kontekst. Spill får mening og funksjon avhengig av hvem som spiller og hvor de blir spilt. Spillet *Minecraft* er ofte brukt i undervisning i den norske skolen, og en rekke studier har tatt utgangspunkt i dette spillet. *Minecraft* er tidenes mest solgte spill. Spillet finnes på alle plattformer fra PC, konsoll og til telefon. *Minecraft* er et spill som de fleste barn og unge er godt kjent med. Spillpedagogene bak boken *Spillpedagogikk* trekker fram tre forskningsprosjekter som tar utgangspunkt i spillet *Minecraft*.

Agnieszka Jarvoll sin studie tok utgangspunkt i *Minecraft* i matematikkundervisningen hos 11- og 12-åringer. Eleven ble delt i to grupper, en større gruppe med sterke elever i matematikk og en mindre gruppe med større behov for veiledning i matematikkundervisningen. Gruppen med elever som klarte seg bra i matematikkfaget, gjorde oppgavene raskest mulig slik at de kunne kose seg med spillet etter de hadde fullført oppgavene. Den gruppen som hadde størst utbytte av *Minecraft*, var den gruppen med elever som ikke mestret matematikkfaget like godt. I spillet derimot opplevde de mestring og stolthet over det de hadde fått til. De holdt fokus under hele timen og oppgavene jobbet de også med etter timen var over. Man kunne gjerne gjettest i forkant av studien at det var de faglig sterke elevene som holdt fokus under hele timen, men Jarvolls studie viste altså stikk motsatt. (Jarvoll i Skaug H., Husøy, Staaby, & Nøsen, 2020) Studien viste da at bruken av *Minecraft*

var motiverende for begge grupper på to ulike nivåer. Den faglig sterke gruppen brukte spillet som en «gulrot». De kunne kose seg med resten av spillet etter selve oppgavene i spillet var gjennomført. Den andre gruppen fikk derimot et større faglig utbytte av spillet.

Som nevnt tidligere i avhandlingen er det ikke nødvendigvis like gøy å spille på skolen, som det å spille på fritiden. I Bjørn Berg Marklunds avhandling fra 2015, var dette også et av funnene i sin forskning med bruken av *Minecraft* i undervisningen. Mange elever ble begeistret for at de skulle få spille, men begeistring stilnet etter hvert. Begeistring viste seg å dreie om elementer i spillet som ikke var relevante i faget. En av utfordringene til Marklund var at det var varierende kunnskap med spillet hos elevene, og Marklund måtte ofte bruke mye tid på å hjelpe elevene som ikke hadde erfaringer med spillet på forhånd. Elevene som hadde erfaring derimot, brukte mye av tiden på å manipulere spillmekanikkene, erte læreren og prøve å vise seg frem over hvor gode de var i spillet. Enkelte elever protesterte også mot at deres kjært elskede fritidsaktivitet hadde blitt redusert til et verktøy i undervisningen (Marklund i Skaug H., Husøy, Staaby, & Nøsen, 2020). Forskingen her viser da til at man skal ha klare rammer og sette elevene i en kontekst for læring, ikke for lek og moro.

Den tredje studien med utgangspunkt i *Minecraft* som trekkes fram i boken *Spillpedagogikk* er studien gjort av Erik Ottar Jensen og Thorkild Hanghøj. *Minecraft* ble igjen brukt i matematikkundervisning, denne gang for å lære elevene om tredimensjonale koordinatsystem. Verdenen i *Minecraft* er tilfeldig generert og så å si uendelige, noe som betyr at det kan være lett å gå seg vill i verdenen. Spiller man også flere i samme verden, kan det være vanskelig å finne hverandre i den store åpne spillverdenen. *Minecraft* har derimot en funksjon som viser spillerens posisjon i spillverdenen langs X-, Y- og Z-aksen. Flere av elevene forstod først ikke hva denne funksjonen skulle være god for, men når læreren introduserte det tredimensjonale koordinatsystemet som et konsept, begynte elevene å se nyttiligheten av et slikt verktøy. Studien viste også at elevene hadde tatt i bruk dette koordinatsystemet når de spilte på fritiden (Jensen og Hanghøj i Skaug H., Husøy, Staaby, & Nøsen, 2020). Her viser studien med rett faglig kontekst, viste spill seg å være et nyttig verktøy for læring i matematikkfaget.

John K. Lee og Jeffrey Probert gjorde en studie om hvordan en historielærer brukte det komplekse strategispillet *Civilization III* i en klasse, en spillserie hvor man utvikler en sivilisasjon fra jordbruksrevolusjonen og fram til moderne tid. Klassen bestod av elever som hadde strøket i faget, eller hadde lærevesker. Spillet ble spilt på storskjerm, hvor elevene fikk bytte på å spille. Hele klassen var derimot med å diskutere og bestemme valg og trekk

som skulle gjøres. Læreren veiledet underveis og hadde laget klare undervisningsrammer før hver time, og hadde hver gang et tema som var satt opp mot spillet. Opplegget gikk over flere uker og læreren hadde kontroll på både spill og fagstoff. Lærer fylte på med historiefaglig kontekst, og oppdaget elevene nye interessante temaer som læreren ikke hadde planlagt ble også disse temaene diskutert i en historiefaglig kontekst. Med å plassere spillet innenfor klare faglige rammer, gjorde læreren historiefaget tilgjengelig og forståelig for en gruppe elever som tidligere hadde slitt med faget (Lee & Probert i Skaug H., Husøy, Staaby, & Nøsen, 2020). Denne studien viser da at komplekse spill som *Civilization*-serien kan være gode verktøy i undervisningen, gitt at læreren har god kunnskap og kontroll på det faglige, og klare rammer for spillingen.

Spill gir oss en helt unik måte å oppleve en historie på, med interaktivitet, innlevelse og handlefrihet som ingen andre medier kan tilby (Skaug H., Husøy, Staaby, & Nøsen, 2020). Det er du som spiller som gjør handlinger og styrer historien videre. Ved å dermed bli satt i selve handlingen kan spill skape en følelsesmessig reaksjon ved å føle en nærhet og kan føles mye mer personlig.

Interaktivitet i spillenes verden er et stort mangfold. Interaktiviteten kan være å bevege seg rundt i verdenen, interagere med elementer i spillet og dialogvalg i menyer i spillet. Særlig den siste formen for interaktivitet er å finne i *My Child Lebensborn*. Man kan si interaktivitet innenfor spillverdenen er mulighetsrommet som er laget for spillerne.

I spill har vi muligheten til å interagere og styre spillets gang, Spill gir oss følelsen av handlingsfrihet i den form at man selv føler man påvirker verdenen. Handlingsfriheten i spill vil også variere fra spill til spill. Spill med åpne verdener, slik som *Minecraft*, gir deg muligheten til å gå hvor du vil og gir deg friheten til å utforske verdenen hvor du vil, og i ditt eget tempo. Andre spill vil gi deg en følelse av handlingsfrihet, ved å gi deg ulike dialogvalg og valg i spillet som får konsekvenser for den videre fortellingen. Et spill som har denne tilnærmingen er *The Walking Dead*-spillene til Telltale Games. Slutten på spillet er omtrent den samme for alle spillerne, men veien dit kan ta forskjellige retninger. Her får man etiske dilemmaer om hvem man skal redde fra å dø under zombieapokalypsen, og dine valg kan få konsekvenser for hvordan andre rollefigurer relaterer seg til personen du spiller. Her gir altså spillet deg en følelse av at det er dine valg som fører historien videre. Dette er et spill som har blitt brukt i skolen, spesielt i KRLE-undervisning om etikk.

Interaktiviteten og handlingsfriheten gir oss spillere en innlevelse som andre medier ikke kan tilby, nettopp ved at det er du selv som tar del i historien og verdenen. Innlevelsen handler ikke bare om å leve seg inn i fiksjonsverdenen, men at man får en følelse av å handle og tenke som karakteren man spiller som. Spillforsker Katherine Isbister mener denne innlevelsen i spill gir gode muligheter til å fremkalle følelser hos spilleren. Glede og mestring er en av de følelsene man kan få av spill (Isbister i Skaug H., Husøy, Staaby, & Nøsen, 2020). Følelsen av å endelig banke en fiende man har stanget mot i flere timer er en mestringsfølelse få ting kan måle seg med. Men spill kan også gi følelse av skam og skyld. Et eksempel som trekkes frem i *Spillpedagogikk*-boken er *Spent*, et spill som man kan spille gratis i nettleseren. I spillet simuleres en tilværelse som arbeidende fattig i USA, og man har et månedlig budsjett å bruke. Fort finner man ut at det er vanskelig å få endene til å møtes, og man kan velge å knuse sparegrisen til barnet sitt for å betale nødvendige regninger.

Å leve seg inn i spill og spillets historie har mye likhetstrekk med hvordan man kan leve oss inn i medier som filmer og romaner, men skiller seg ut ved interaktiviteten og handlingsfriheten som kan gi merverdi og dybde til fortellingen. Muligens det viktigste bidraget til spillmediet når det gjelder historiefortelling er at man selv blir plassert i sentrum av historien. Boken *Spillpedagogikk* trekker fram litteraturteoretikeren Wolfgang Iser som mente at historier er en måte å gjøre konsekvensløse erfaringer, med det mente han at vi blir satt inn i livet til personers liv og opplevelser, innenfor fiksjonens rammer. Iser mente fortellinger kan skape en bredere forståelse for andres liv, levemåter og valg (Iser i Skaug H., Husøy, Staaby, & Nøsen, 2020). Fortellinger gir oss muligheten til å gi oss en viss følelse av å være en annen person. Dataspill er et godt eksempel på Isers tanker om fortellinger, med det at man, som oftest, tar rolle som en annen person enn seg selv. I dataspill blir man plassert i situasjoner hvor man må handle ut fra spillkarakterens muligheter og hindringer.

Med den simulerte handlingsfriheten man finner i dataspill kan man skape et sterkere empatisk eierskap til karakterer og hendelser, enn det man kan skape med andre tradisjonelle medier. Hvor filmer, teater og romaner lar oss observere og reflektere over valgene hovedpersonen tar, lar dataspill oss reflektere over våre egne valg. Dataspill lar oss ikke bare en mulighet til å se virkeligheten fra andres øyne, men å faktisk ta del og handle i andres sted. Dataspill kan dermed brukes til å skape nærhet til noe som ellers hadde vært vanskelig eller krevende å etablere, og lar oss utforske moralske dilemmaer på måter som ingen andre kulturuttrykk kan tilby.



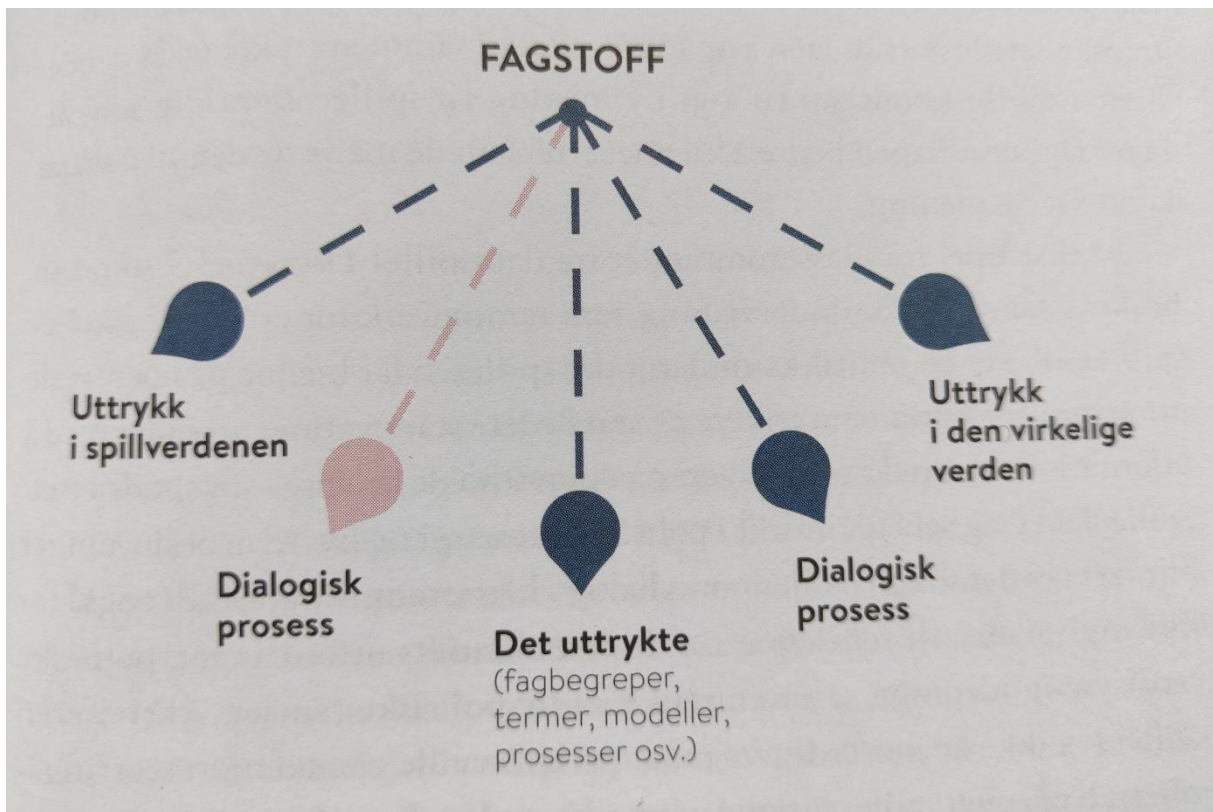
Spillforsker Miguel Sicart kaller dataspill for moralske objekter. Med det mener han at spillerne blir moralske agenter, ansvarlige for egne handlinger, selv om karakterene og historien ikke er ekte (Sicart i Skaug H., Husøy, Staaby, & Nøsen, 2020).

Spillpedagogene bak *Spillpedagogikk*-boken trekker fram dataspill som et godt verktøy i skolen i arbeid med sosial og emosjonell læring. Sosial og emosjonell læring kan bidra til elevenes trivsel og læring i skolen (Skaug H., Husøy, Staaby, & Nøsen, 2020). Denne prosessen handler om hvordan vi tilegner oss sosial kompetanse og ferdigheter for mestring i utdanning, arbeidslivet og livet generelt. De fem kjernekompetansene som sosial og emosjonell læring kan deles inn i er:

- Selbevissthet: Å være bevisst egne tanker og følelser samt hvordan de påvirker egne handlinger og holdninger.
- Selvregulering: Å utøve kontroll over handlinger, tanker, følelser og impulser.
- Sosial bevissthet: Evne og mulighet til å ta ulike perspektiver og å vise empati overfor andre.
- Relasjonskompetanse: Å etablere, utvikle og vedlikeholde relasjoner med andre mennesker.
- Ansvarlig beslutningstaking: Å gjøre konstruktive valg knyttet til oppførsel og sosial samhandling som bygger på etiske standarder.

Skaug, Husøy, Staaby og Nøsen hevder dermed i sin bok at spill er et godt verktøy for disse kompetansene.

Staaby og Husøy presenterer også i boken en modell for hvordan man kan tenke om forholdet mellom spill, fag og undervisning som en måte å bruke spillet som en ressurs for læring og diskusjon.



Figur 1: Staaby & Husøy modellen

Modellen viser at den viktigste læringen foregår ikke mellom elev og dataspillet, men gjennom en sosial samhandling i klasserommet hvor lærer og elever sammen skaper en felles kontekst og trekker koblinger mellom spillet og fagstoff. Potensialet bak et dataspill i undervisning realiseres gjennom disse skapte kontekstene, og kontekstene skapes gjennom samtale og diskusjon. Staaby-Husøy-pendelen baserer seg på det semiotiske forholdet mellom tegn og innhold, mellom uttrykket og det uttrykte. Det uttrykte vil være tilknyttede temaer, begreper og modeller i det aktuelle fagstoffet. Elever og lærer går sammen for å finne uttrykk for disse i spillet som brukes, og bygger videre på funnene i uttrykket. Lærer kan gjerne ha noen forslag eller ideer på forhånd, men bør ikke ha planlagt alle «de rette svarene». Poenget med modellen er ikke å finne rette og gale svar. Mellom å veksle uttrykk i spill og uttrykk i virkeligheten skapes ytterveggene i et dialogisk rom der lærer og elever kan sammen utvikle og skape forståelse og mening. Med dialogisk mener Husøy og Staaby ikke bare samtale, men samhandling og samtenking. Meningen som skapes i en kontekst, kan videreføres som ressurs til å skape eller forstå andre kontekster. Denne modellen forutsetter at det er en forskjell mellom dataspill og virkelighet, og modellen antar at dette virkelighetsgapet mellom representasjonen og virkeligheten er til stede. Over dette virkelighetsgapet bygges en bro av refleksjon og kunnskap, med lærer som veileder.

I regjeringens strategi for dataspill blir spill fremmet som et viktig kulturuttrykk, fritidsaktivitet og ikke minst som en voksende undervisningsstrategi (Kulturdepartementet, 2019). Regjeringen trekker frem dataspill som et medium som har potensiale og muligheter for bruken i skolen. Her trekker de fram kritisk refleksjon rundt konsekvenser av valg, forståelse og tekniske ferdigheter, språkkunnskaper og dypere forståelse for fag som eksempler på hva dataspill kan tilby undervisningen.

Regjeringen trekker også fram forskning som viser at bruken av spill i undervisningen gjør det også lettere for elever med særskilte behov oppleve mestring, motivasjon og inkludering. Spill er en arena som elever med læringsutfordringer deler med sine jevnaldrende. Å ha spilling som interessefelt skiller gjennomsnittseleven lite ifra elever med læringsvansker. Elever på autismespekteret spiller trolig mer enn snitt, men elever med f.eks. ADHD spiller i like stor grad som snittet. Forskningen deres viser at elevene har større mestringsfølelse, økt motivasjon og konsentrasjon. Å ta i bruk en arena som treffer mest mulig av elevene vil også hjelpe på samhold og inkludering i klasserommet (Statped, 2021) .

### 2.3.1 Historiske dataspill

Innenfor historiske dataspill er de mest interessante spillene de som på ulike vis impliserer framstillinger av fortiden, og forholder seg til kunnskaper, ferdigheter og holdninger. De fleste dataspill har som mål om å «vinne» eller «runde» spillet best, og ofte fortrest mulig. Enkelte spill basert på historiske begivenheter, eksempelvis spillene satt under 2.verdenskrig i *Call of Duty*-serien, har ofte dette som mål. Utslett mest mulig av fiendene, og nå målet raskest mulig. Andre spill derimot har kanskje ikke dette overordnede målet, og det er selve opplevelsen og historien som er målet.

Som nevnt tidligere har dataspill en egenart ved at de er interaktive, og dermed gir spilleren handlingsrom i ulik grad. Koblingen mellom interaktiviteten og fortidens representasjon i spillet, visualiserer eller gjensker kompliserte historiske prosesser, eller hendelser, på en mindre komplisert måte. Rammene for hva som er mulig i spillet, og hva som formidles, er skapt og programmert av personer med egne verdier og tanker knyttet til fortidens fortellinger. Simulering er gjerne et begrep som brukes synonymt med interaktive spill. Historiske dataspill, historiesimulering, kan handle om forløp som har skjedd, men også hva som kunne skjedd (McCall, 2016). Flere historiske dataspill kan også ha kontrafaktisk historie, en fremstilling av samfunnet hvis fortiden var annerledes. Et eksempel på dette er actionspillet *Wolfenstein: The New Order*, som gir oss en alternativ virkelighet hvor Nazi-Tyskland vant andre verdenskrig.

Historiske dataspill bidrar til å utvikle forestillinger om ulike samfunnsstrukturer som har formet tiden. Disse strukturene bestod av fysiske, romlige og intellektuelle systemer som folk levde og handlet etter. Særegenheten med historiske dataspill er da at man som spiller tar aktiv deltaking i hendelsesforløpet.

Historiske dataspill er først og fremst laget for det kommersielle markedet. Å ta i bruk kommersielle spill i historieundervisningen derimot er ikke et problem i seg selv (Folkenborg, 2018). Fokuset må være at dette er en fremstilling av fortiden som elever da analyserer for å avdekke. Det som er sentralt i å ta i bruk slike spill vil da være at elevene finner trekk som dermed ikke er sannferdige eller troverdige i forhold til det en øvrig vet om det historiske innholdet. Neste trinn ut vil være å avdekke forståelsen av fortiden som ligger til grunn for avgrensningene i spillets handlingsrom. Som ved andre framstillingsformer av fortiden, slik som historiske romaner og filmer, finner man store variasjoner innenfor også historiske dataspill. Det som også er likheten mellom historiske dataspill og andre formidlingsformer av fortiden er at læreren selv bevisst på særtrekkene ved dataspill som formidlingsform av historien. Historiske dataspill, på lik linje som historiske spillefilmer, tar enkelte grep i formidlingen som kanskje ikke gjenspeiler fortiden nøyaktig slik det skjedde.

Underholdende historiske spill dominerer markedet, men man finner også historiske spill som er identitetsskapende og legitimerende. I essayet *Digitale slaver av historisk traume* skriver forfatter Emil Hammer om spillet *Assassin's Creed: Freedom Cry*, hvor man spiller som den tidligere slaven Adéwalé som skal hevne seg på slavevoktere i den transatlantiske slavehandelen i Karibia. De hvite slavevokterne blir i dette spillet selve symbolet på slavehandelen og undertrykkelse, og man får mulighet til å drepe dem og hevne seg på overgriperne. Her kan man dermed hevne seg på en historisk urett i spillets simulering av fortiden, men ikke endre urettferdigheten som skjedde i det virkelige liv og den faktiske historien. Simuleringen av fortiden kan gi oss en bedre forståelse av forholdet mellom fortiden og nåtiden (Hammer, 2016). Spill som *Assassin's Creed: Freedom Cry* kan hjelpe til med å bidra til en fremtid der de uskyldige og de som ble behandlet urettferdig kommer bedre fram i våre kollektive fortellinger og syn på historie (Folkenborg, 2018).

*My Child Lebensborn* har her flere likhetstrekk med *Freedom Cry*. *My Child Lebensborn* gir oss ikke muligheten til å hevne oss på de som behandler barnet dårlig, men man føler den samme følelsen av at det man gjør uansett er maktesløs og er en nytteløs kamp. Uansett hvor mye man prøver å gjøre livet bedre for barnet i spillet, endrer det ikke virkeligheten eller det narrative i spillet. Både *Freedom Cry* og *My Child Lebensborn* er historiske spill som retter

søkelyset mot mennesker som er blitt urettferdig behandlet, og dermed kan bidra til at slike historier og tematikker kommer bedre fram i vår forståelse av fortiden.

### 2.3.2 Forskning på spillet *My Child Lebensborn*

Samme året som spillet ble en del av Den Kulturelle Skolesekken, skrev Oddgeir Skretting sin masteravhandling på Universitet i Stavanger om *My Child Lebensborn*, og hans studie gikk ut på spillets nærhet til teoretiske tilnærminger til historisk empati, nærmere bestemt perspektivanerkjennelse og historisk kontekst.

Problemstillingen til Skretting var «I hvilken grad er «*My Child Lebensborn*» nært teoretiske tilnærminger til historisk empati?», og analyserte spillet basert på teori om historisk empati, fra Endacott & Brooks og Barton & Levstiks teoretiske tilnærminger til begrepet historisk empati. Skretting konkluderte med at *My Child Lebensborn* bare til en viss grad er knyttet til de teoretiske tilnærmingene (Skretting, 2019). Likevel ser han at spillet har potensial i skoleundervisning, også knyttet opp til undervisning om historisk empati. Avhandlingen viser at det kreves et mer sammensatt opplegg hvis spillet skal brukes til utvikling av historisk empati i skolen. Perspektivanerkjennelse kan komme tydeligere fram i diskusjonsgrupper blant elevene, så diskusjoner underveis og i etterkant av spillingen vil da kunne hjelpe elevene med å anerkjenne perspektivene vi møter i spillet. Skretting konkluderer med at de perspektivene vi får en forståelse for i spillet, er perspektivene til de menneskene i spillet som er mer nyanserte, og som ligger nær vår moderne tankemåte. Skretting påpeker også at spillet ikke gir oss nok historisk kontekst på forhånd, og underveis, i spillet til å anerkjenne alle perspektivene vi møter i spillet. Elevene vil dermed sitte igjen med mer historisk empati hvis man på forhånd setter elevene inn i den historiske konteksten, og det samfunnet Norge var etter 2.verdenskrig.

Skretting var positiv til bruken av dataspill i skolen på forhånd, og han er ikke mindre positiv etter avhandlingen var fullført. Han har derimot fått øynene opp for at å benytte seg av spill i skolen kan være utfordrende og krever at læreren gjør en god jobb på forhånd og ha tydelige mål for hva elevene skal sitte igjen med etter endt spilling. Skretting er også overbevist om at vi må forholde oss til hva elevene møter på i fritiden også på skolen, og dataspill er her en viktig fritidsaktivitet for flere elever. I en variert utdanningspraksis kan spill ha sin plass, men at det krever at lærer er bevisst og kritisk til hvordan og hvorfor man tar i bruk et gitt spill.

Min masteravhandling vil på flere måter være en videreføring av Skrettings studie, ettersom hans avhandling ble skrevet før undervisningsversjonen av spillet var utgitt. Han skriver i sin

konklusjon at spillprodusenten på tiden han skrev sin avhandling var i arbeid med denne undervisningsversjonen i samarbeid med lærere og senteret for IKT i utdanning. Skretting skriver at det han har kommet fram i sin masteroppgave kan tyde på at en undervisningsversjon av spillet kan være lovende, og at en slik versjon mulig ville være et godt verktøy for å styrke historisk empati og den historiske konteksten i spillet. I min forskning skal jeg da undersøke om undervisningsversjonen av spillet legger mer til rette for perspektivforståelse og historisk kontekstualisering, enn selve spillet gjør på egenhånd.

I boken *Spillpedagogikk* omtaler forfatterne *My Child Lebensborn* som et eksempel i kapittelet om spill som digitale ekskursjoner og rollespill (Skaug H., Husøy, Staaby, & Nøsen, 2020). Ekskursjoner til vikinglandsbyer, Paris under den franske revolusjon eller en krigsherjet by hadde vært gode læringsopplevelser, men av logiske grunner vil det ikke la seg gjøre. Dataspill derimot kan delvis gi oss den muligheten. Den digitale gjenskapningen av for eksempel Boston Tea Party i *Assassin's Creed III* er ikke en nøyaktig representasjon av virkeligheten, men gir oss muligheten til å ta del i det historiske øyeblikket i en digital verden. Dataspillet stiller spilleren til ansvar for handlingene, og kan gi rammeverk for å komme nærmere fremmede og historiske situasjoner enn det filmer og bøker kan gjøre.

Spill kan skape en illusorisk nærhet til fagstoff, og det må man være bevisst på før man tar i bruk enkelte spill i undervisningen. Å gjøre seg selv til dommer over hva som er rett og galt kan være lett, uten å forstå andres situasjon både i fortid og nåtid. Spill kan hjelpe med å belyse det evige spørsmålet «hvorfør handlet/handler folk som de gjør/gjorde?».

Forfatterne trekker fram *My Child Lebensborn* på et eksempel på en slik digital ekskursjon, ved at den plasserer spilleren i en historisk kontekst og åpner for diskusjoner om hvorfor samfunnet behandlet barna som de gjorde. De trekker fram at det er lite hensikt i å bruke spillet i et vakuum, men utnyttes best som et læringsverktøy i sammenheng med andre kilder og klasseromsaktiviteter.

De trekker også fram noen forbehold som er viktig å ta til betraktning når man bruker spill som digitale ekskursjoner. Selv om spill kan skape nærhet til situasjoner og utvikle empati for mennesker som i utgangspunktet virker fremmede, er det ingen automatikk i at eleven lever seg inn i virkeligheten. *My Child Lebensborn* er et spill som inviterer spilleren til å leve seg inn i hendelsene som formidles, men det er ikke gitt at kontakten mellom spilleren og nærheten til hendelsene i spillet oppstår. De sier de ofte har fått tilbakemeldinger fra elever om at «det er bare et spill», som for så vidt er sant. Dataspill er representasjoner av

virkeligheter, og selv om spill kan skape et handlingsrom hvor spilleren kan leve seg inn og utvikle empati, er det ikke en selvfølge at dette skjer.

### 3.0 Teori

I dette kapittelet skal jeg presentere to begreper som vil være relevant for mine analyser. Først skal jeg presentere begrepet historisk empati, før jeg skal presentere begrepet historiebruk. Grunnen til at jeg skal bruke historisk empati er fordi jeg vil undersøke hvordan spillets undervisningsopplegg legger til rette for historisk kontekst og perspektivforståelse. Spillet er satt i en historisk kontekst, og jeg vil dermed også bruke historiebruk for å undersøke om spillet bruker historien til å også sette lys på dagsaktuelle temaer.

#### 3.1. Historisk empati

Historisk empati er et viktig, men omdiskutert, tema i historiedidaktikken som har fått større innflytelse i dagens historieundervisning. I den nye læreplanen, LK20, blir også historisk empati trukket fram som et av samfunnsfagets kjerneelementer i avsnittet om samfunnskritisk tekning og sammenhenger (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Tradisjonell historieundervisning har hatt fokus på memorering av hendelser, navn, årstall og fakta. Moderne historieundervisning derimot, har et større fokus på å vite hvordan, og ikke hva som hendte. En av de viktigste måter for å få dypere historisk kontekst er å få elevene til å se årsaksammenheng, tolkning og historisk fantasi for å skape forklarende og argumenterende fortellinger (Nash, Carbtree & Dunn i Endacott & Brooks, 2018).

Ashby og Lee forklarte historisk empati som en oppnåelse, en oppnåelse om en suksessfull rekonstruksjon av andre personers tro, verdier, mål og følelser. Rekonstruksjonen skulle hjelpe med å oppnå en forståelse for motivene og handlingene til historiske figurer.

Handlinger, motiver og tro er linket sammen, og denne linken blir demonstrert gjennom handlingene til personer, både i fortid og i samtid. Ahsby og Lee argumenterte for at barn ofte oppnår høyere nivå av forståelse ved å diskutere sammen enn de ville oppnå på egenhånd (Ahsby & Lee i Endacott & Brooks, 2018).

Portal argumenterte for at historisk empati er en ferdighet som involverer prosessen av å bruke bevismateriale, fantasi og kognitiv forståelse. Historisk empati involverer en projeksjon av fantasi i en historisk setting for å forsone historien med vår samtid. Observasjon og

dømmekraft er grunnmuren av en elevs ferdighet til å se inn i fortiden og utvikle et forhold mellom fantasi og kognisjon (Portal i Endacott & Brooks, 2018).

Historisk empati er en mulighet for elever til å bruke beviser, argumenter og være uenige med hverandre i klasserommet. Det handler ikke om å være korrekt, men å anerkjenne at det er standarder for historisk undersøkelse av perspektiver i fortiden og det er mulig å opprettholde disse standardene uten at de er hverken gale eller korrekte (Endacott & Brooks, 2018).

Knight argumenterte for at historisk empati kunne lede til at elever sympatiserte med fortidens tristhet og elendighet hos enkelte mennesker. Dette mente han kunne fremme en misforståelse om et ensidig fokus på tristhet. Jenkins argumenterte for at å empatisere effektivt er umulig, fordi man rett og slett ikke kan gå inn i sinnet til noen andre for å forstå deres handlinger. Når individer går inn for å forstå fortiden, tar de med seg sin egen virkelighetsoppfattelse og forståelse som er basert på nåtiden, og dermed utelukker dem fra å se et annet ståsted og virkelighet (Jenkins i Endacott & Brooks, 2018).

Barton og Levstik var mindre bekymret for elevenes egenskap til å bryte ut av sitt eget ståsted. De var mer bekymret for at fokuset på historisk empati ble brukt mer på å rekonstruere historiske øyeblikk, enn å se konsekvensene for disse handlingene. Eksempelet de bruker er at elevene kan få i oppgave om å argumentere for hvorfor Harry S. Trumans valgte å slippe atombomber over Nagasaki og Hiroshima, enn hvilke konsekvenser dette valget hadde (Barton & Levstik i Endacott & Brooks, 2018).

Metzger advarte også om diverse undervisningsopplegg om at historisk empati kunne føre til at følelser overkjørte historisk forståelse. Eksponering for emosjonelle sterke representasjoner av fortiden, slik som filmer, dokumentarer og spill, vil gjøre slik at elevene over-empatiserer. Det kan resultere i at elevene selv føler at de har forståelse for disse virkelige hendelsene, når de i realiteten ikke har god nok forståelse for konteksten. Metzger advarte mot at det kunne føre til at elevene dro ukompliserte, nesten naive, sammenligninger mellom emosjonelt sterke hendelser i fortiden portrettert på skjermen, til vår virkelige nåtid (Metzger, 2012).

Endacott & Brooks mente for å utvikle historisk empati måtte både den affektive og den kognitive delen være med. De hevder at for å oppnå historisk empati var det tre elementer som måtte være med. Den første er historisk kontekstualisering, en forståelse av de sosiale, politiske og kulturelle normene som var under tidsperioden, og hvilke hendelser som ledet til den gitte historiske hendelsen. Den andre er perspektivanerkjennelse, som handler om å forstå en annens persons opplevelse og hvordan de tenkte. Den tredje faktoren, affektive forbindelse,



dreier seg om å ta hensyn til hvordan historiske personers erfaringer, situasjoner eller handlinger kan være påvirket av deres følelser (Endacott & Brooks, 2013).

Endacott og Brooks hevdet da at alle disse tre elementer måtte være til stede for å få sterkest historisk empati. Uten alle disse tre elementene vil man da enten få historisk perspektivanerkjennelse eller affektive relasjoner til historie, men historisk empati uteblir.

Historisk tenking har likhetstrekk med historisk empati, i det faktum at det fremheves å se sammenhenger og innta andres historiske perspektiver. Historisk tenking er ikke en medfødt evne, men er noe en ferdighet som utformes, og elever uten disse opprente ferdighetene vil se på historie som et fakta-fag (Ferrer, 2019). Historisk tenking handler om å trekke linjer, se perspektiver og resonnere. Begreper som kontinuitet-ending, årsak-virkning og aktør-struktur er viktige begreper når en skal fange historiske sammenhenger. Læreboken, eller andre medier, er ikke en kilde til fasit, men et verktøy til å innhente seg informasjon. En elev med høy grad av historisk tenking vet at disse kildene er konstruksjoner av virkeligheten.

Historiebevissthet blir nevnt i læreplanen over kjerneelementer i samfunnsfag, i avsnittet om identitetsutvikling og felleskap (Utdanningsdirektoratet, 2022). I dette kjerneelementet står det at elevene skal utvikle både historiebevissthet og handlingskompetanse ved å forstå seg selv med en fortid, nåtid og framtid. Noen av informantene mine senere i analysekapittelet brukte også begrepet i mitt intervju, og jeg velger derfor å utbrodere her hva som ligger i begrepet.

Historiebevissthet har vært en sentral del av læreplanen tidligere, og har vært viktig for demokratiopplæringen i skolen. Begrepet omhandler mennesker i nåtiden står i forbindelse til fortiden. Selve fortiden er ikke fokusområdet, men hvordan historien har formet vår tid, og vår framtid. Marlen Ferrer trekker fram to teoretikere i sitt kapittel i boken *Kritisk Tekning* i samfunnsfag, Reinhart Koselleck og Jörn Rüsen.

Reinhart Koselleck beskriver samspillet mellom fortiden, nåtiden og fortiden som «experience is present past[...] expection is the future made present» (Koselleck i Ferrer, 2019). Jörn Rüsen hevder at historiebevissthet på et lavt nivå er taus, erfaringsbasert kunnskap, som i stor grad formes utenfor utdanningsinstitusjonene. På et høyt nivå derimot, vil historiebevissthet medføre evnen til å sette seg inn i historiske kontekster, reflektere kritisk og skape historiske fortellinger om fortiden. Rüsen kaller dette for narrativ kompetanse. Han forklarer videre at den kollektive historiebevisstheten aktiveres med det han kaller «borderline events», hendelser i historien som velter samfunnet og setter demokratiet vårt på prøve. Eksempelvis

folkemord, kriger, konflikter og Berlinmurens fall (Rüsen i Ferrer, 2019). Historiebevissthet er dermed en reflektering over en sammenheng mellom det som har vært, det som er nå, og hva som vil skje i framtiden. Vår nåtid er påvirket av historien, og vår nåtid vil påvirke framtiden. I dette møtepunktet vil skoleelever kunne se seg selv som historiske aktører.

Forskere har også økt oppmerksomhet mot at historieproduksjon og elevenes historiebevissthet i stor grad utvikles utenfor klasserommet – i form av filmer, TV-serier, spill osv. I møte med populærkultur og historie kan mye læring oppstå, og populærkulturen kan sees på en ressurs i den forstand at mange kommersielle produkter baserer seg på historiske fortellinger. Da vil høy grad av historiebevissthet hjelpe oss til å stille oss kritisk til konstruksjonen av historien. Det fører meg videre til neste kapittel i denne avhandlingen.

### 3.2. Historiebruk

I fagfornyelsens nye kjerneelementer står det blant annet at demokratiforståelse og deltakelse skal belyses i samspillet mellom fortid, nåtid og framtid. Innenfor samfunnsfagdidaktikken vil da historiebruk fremstå som et relevant begrep.

Fortida er først og fremst ikke fokusområdet, men hvordan vi i nåtiden står i forbindelse til fortiden. Det er viktig å reflektere over hvordan det som har vært, det som er nå, og hva som forventes til å komme, tolkes i relasjon til hverandre som er meningsskapende.

Historiebruk handler først og fremst om hvordan individer, sosiale grupper og makthavere tar fortiden i bruk for å fremme bestemte interesser og behov i samfunnet. Et av de nyere eksemplene på dette er hvordan England brukte historiebruk under koronapandemien for å skape en samlende nasjonalfølelse. Her sammenlignet den nasjonale lockdownen med blitzkrigen under 2.verdenskrig (Doyle, 2020). 2.verdenskrig er en viktig del av Storbritannias minnekultur og innbyggerne tar mye stolthet i at de på et tidspunkt i krigen stod alene i kampen mot Nazi-Tyskland, etter flere europeiske land var enten okkuperte, eller hadde overgitt seg til Nazi-Tyskland. Makthaverne brukte da historien for å fremme interesse og behov i samfunnet om å få innbyggerne til å innse viktigheten av en nasjonal lockdown.

Historiebruken kan også brukes motsatt, ved å svekke nasjonalstaten som en tolkningsramme og heller styrke en felles europeisk identitet og historie. Organisasjoner som EU, Europarådet og Organisasjonen for sikkerhet og samarbeid i Europa (OSSE) er viktige aktører innenfor dette. Her i Norge har vi heller har vi ikke vært uberørt av denne bevegelsen. Den traumatiske siden av 2.verdenskrig har dannet nye, nasjonale identitetsprosjekter (Almlid & Reitan, 2021).

Disse eksemplene på historiebruk viser at historien kan brukes instrumentalt og eksistensielt for å oppnå konkrete formål og skape orden og mening. Ved å ha en slik tett integrering av historiebruk og demokratiopplæring i skolen vil man kunne ha didaktisk effekt ved at elevene forstår at historie er et dynamisk og foranderlig fag. Man vil også ha en forståelse for hvordan makthavere, politiske aktører og kulturprodusenter tar i bruk historien som et retorisk våpen.

Elevene kan også utvikle en dypere forståelse for at demokratiet er heller ikke statisk og man tar det for gitt. Demokratiet må hele tiden forhandles, endres og kjempes for om kjerneverdier og regler for å møte nåtiden og holde demokratiet levende og i stadig utvikling.

Historiebruken vil også hjelpe til å understreke at historien er nyansert, og at man går bort fra den mer tradisjonelle «sort/hvitt-tenkningen» på historiske hendelser.

Historiebruk kan også brukes i ulike kulturprodukter, slik som minnesteder, monumenter, bøker, filmer og spill.

Historiebruk kan kategoriseres i funksjoner, former og områder (Folkenborg, 2018).

Historiebruksfunksjoner:	Historiebruksformer:	Historiebruksområder:
Identitetsskapende	Skrift	Vitenskapelig
Underholdende	Billedlige	Politisk-ideologisk
Legitimerende	Lyd	Kommersiell
Eksplorativ-forskende		Offentlig

Spillet *My Child Lebensborn* ville jeg plassert hovedsakelig i kommersiell og politisk-ideologisk historiebruksområde, men og til en viss grad i offentlig historiebruksområde, med tanke på spillets versjon laget for bruk i skolen.

Innenfor kommersiell historiebruk handler det om å skape forbindelser mellom fortiden og kommersielle produkter og formål i nåtiden. De siste tiårenes teknologiske nyvinninger har brutt flere barrierer innenfor formidling av fortiden, eksempelvis da dataspill. En stor del av den kommersielle historiebruken har en grunnleggende funksjon om å være underholdende, men andre funksjoner kan også finnes innenfor kommersiell historiebruk. Eksempelvis kan dette dreie seg om produkter som har en kommersiell basis i inntjening, men som i forskjellig grad har fått støtte av offentlige midler. *My Child Lebensborn* er et slikt produkt. Når man starter spillet blir man møtt av en skjerm som informerer at spillet er støttet av Norsk filminstitutt, Østnorsk filmsenter, Filminvest og kulturrådets Fond for Lyd og Bilde. Siden *My*

*Child Lebensborn* er et spill som koster penger på de ulike digitale plattformene det kan kjøpes, både mobil, PC og konsoll, velger jeg å plassere spillet i et kommersielt historiebruksområde.

Spillet ville jeg også plassert i det politisk-ideologisk historiebruksområde. Kjentegn for dette historiebruksområdet er å knytte forbindelser mellom fortiden og bestemte ideologier, verdier, styresett og måter å organisere samfunnet på. I alle forestillinger og fortellinger om fortiden finner vi ideologiske verdigrunnlag og etiske standarder. Å formidle fortidens hendelser på en meningsgivende måte, er vanskelig uten å ha en målestokk på hva en mener er rett og galt. I politisk-ideologisk historiebruk formidles gjerne forestillinger om at den historiske utviklingen har vært en realisering av samfunnsverdier som er ønskelige og samfunnsinstitusjoner. Men man kan også knytte historiebruken til uønskede trekk ved samfunnet. Verdier og etiske standarder i samfunnet som var dominerende i samfunnet til ulike tider i historien, endrer seg også over tid. *My Child Lebensborn* er et produkt som da passer inn i det politisk-ideologiske historiebruksområde, ettersom den portretterer et menneskesyn som var mer eller mindre «akseptert» i samfunnet på tiden spillet er satt. Innenfor denne historiebruken finner man også historisk empati, ettersom man her skal forstå hvordan fortidens aktører handlet basert på samfunnet slik det var på den tiden. Politisk-ideologisk historiebruk handler, på samme måte som historisk empati, å forstå fortidens verdier, standarder og samfunn.

Jeg ville også plassert *My Child Lebensborn* i offentlig historiebruk, og da nærmere bestemt EDU-versjonen av spillet, ettersom det brukes i undervisningssammenheng. Offentlig historiebruk omfatter det offentlige rommet, da for eksempel offentlige minnesmerker, men også offentlige institusjoner.

Historiebruksformen er hovedsakelig skriftlig og billedlig, historien fortelles gjennom skrevet dialog, tekst og bilder. Når det gjelder historiebrukfunksjon, vil jeg hevde spillet går under alle funksjonene og er identitetsskapende, underholdende, legitimerende og eksplorativ-forskende.

Identitet er en av de bærende nøkkelbegrepene innenfor historiebruk, og *My Child Lebensborn* er identitetsskapende i den forstand at dette spillet er satt i Norge, og bygger på ekte norske historier om krigsbarna. Spillet går også under underholdningsaspektet ved historiefunksjoner, med tanke på at spill er først og fremst et underholdningsmedium. Den funksjonen som jeg selv mener, er den viktigste funksjonen til *My Child Lebensborn* er at den

er legitimerende. Tematikken og problematikken rundt krigsbarna har som nevnt tidligere vært tabubelagt og lite diskutert fram til slutten av 90-tallet. Spillet retter søkelyset mot dette temaet, og legitimerer krigsbarna og deres historie med neglisjering som pågikk i flere tiår. Det har også en legitimerende funksjon i det aspektet at skaperne ønsker vi skal sitte igjen med en tanke om at dette ikke skal skje igjen, eksempelvis mot barn av IS-krigere og russiske barn som blir diskriminert på bakgrunn av Russlands invasjon av Ukraina. Den siste funksjonen er eksplorativ-forskende, og jeg velger å plassere *My Child Lebensborn* også i denne funksjonen også på bakgrunn at dette spillet tar for seg det tabubelagte temaet om krigsbarna. Fortellinger om 2.verdenskrig har som sagt tidligere vært preget av norsk stolthet over blant annet motstandsbevegelsen, og slike historier om neglisjerte grupper ble ikke fortalt. Spillet er da eksplorativ-forskende ved at spillet ble til da ny forskning og ny kunnskap om samfunnet og krigsbarna kom fram.

## 4.0 Design og metode

I dette kapittelet vil jeg beskrive valget mitt av metode, som da er intervju og analyse av undervisningsopplegg. Jeg vil deretter begrunne valget mitt av kvalitativ metode for intervju med lærere, og gi en presentasjon av mine informanter til oppgaven. Videre vil jeg også gå innom prosessen for datainnsamlingen, analysen og transkriberingen.

### 4.1 Valg av metode

Metodene jeg har valgt meg ut for denne avhandlingen er intervju med lærere, og analysering av undervisningsmaterialet til *My Child Lebensborn EDU*.

Grunnen til at jeg valgte å intervju lærere var for å få deres erfaring med å bruke spillet, og det undervisningsmaterialet til spillet. Jeg valgte meg ut tre lærere som alle hadde brukt spillet og undervisningsmaterialet til spillet. To av informantene hadde også tatt del i utformingen av denne undervisningsversjonen. Alle informantene hadde forskjellig erfaring og fartstid med bruken av dataspill i undervisning, men alle hadde brukt spill tidligere i sine klasserom. Jeg ville høre deres erfaringer med selve spillet, undervisningsoppleggene og hvordan de brukte spillet i sin undervisning.

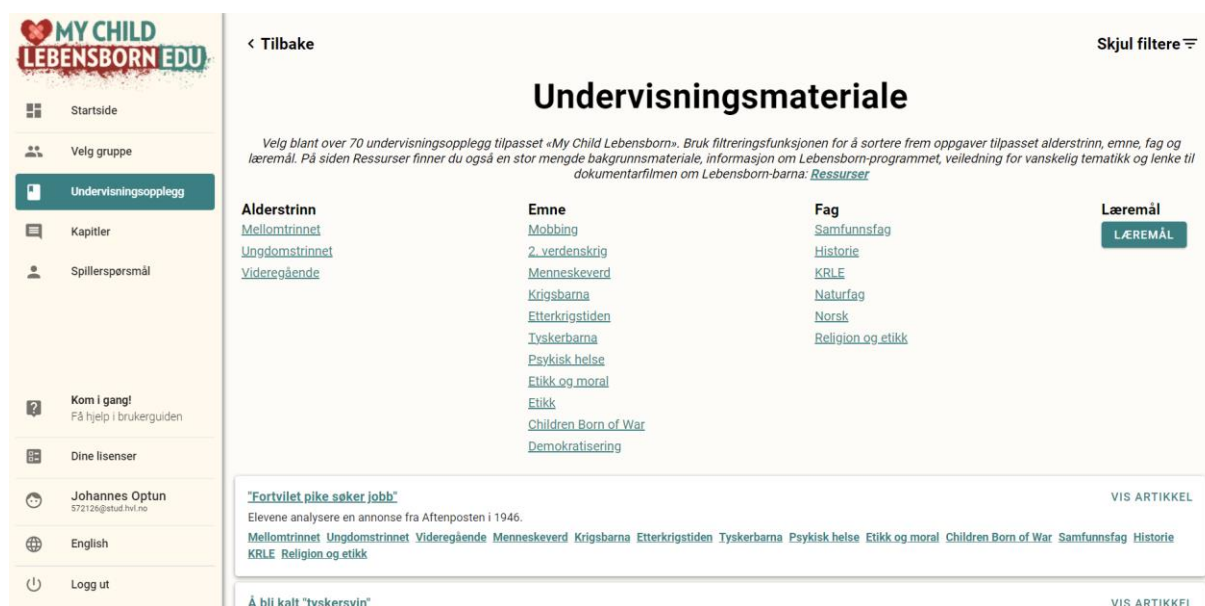
### 4.2 Analyse av undervisningsmaterialet

En av metodene jeg skal benytte er å analysere spilllets historiebruk, hvordan historien fortelles om og den emosjonelle læringen spillet legger til rette for.

*My Child Lebensborn EDU* er en egen versjon av *My Child Lebensborn*, tilrettelagt for bruk i skolen. Her finner man undervisningsopplegg og man kan dele elevene sine opp i grupper. EDU-versjonen er lisensbelagt, hvorav den billigste koster 2400 kr og man får 35 spillkoder til rådighet i ett år. Den dyreste pakken gir deg 1000 spillkoder og koster 64 000 kr.

Å få tilgang til denne undervisningsversjonen av spillet skulle vise seg for meg å være en av de vanskeligste delene av min forskning. Jeg kontaktet utviklerne selv på mail i november om å få tilgang til EDU-versjonen til min avhandling. De responderte med at de ville ta en prat med meg om forskningen min, men etter det hørte jeg ingenting av skaperne. Til slutt kjøpte Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag (IPRS) ved Høgskulen på Vestlandet den billigste lisenspakken til meg, slik at jeg fikk tilgang til undervisningsversjonen i slutten av mars 2022.

Når man logger inn som lærer i EDU-versjonen av *My Child Lebensborn* ser nettsiden slik ut:



Bilde 1: *My Child Lebensborn EDU*

Her kan man da filtrere ut oppgaver basert på alderstrinn, emne og fag. 48 oppgaver er mulig å gjennomføre på mellomtrinnet, 60 oppgaver på ungdomstrinnet og 36 på videregående. Flere av oppgavene kan gjennomføres i flere trinn, emner og fag. Til sammen er det over 70 undervisningsopplegg i EDU-versjonen. Jeg har valgt meg ut opplegg som jeg hevder går innenfor historisk empati og historiebruk. Kriteriene jeg har brukt er at de er innenfor faget historie, og innenfor emnene 2.verdenskrig, menneskeverd, krigsbarn, etterkrigstiden, tyskerbarna og children born of war i menyen til undervisningsversjonen. Etter å ha gått igjennom 70 undervisningsopplegg, valgte jeg ut 9 undervisningsopplegg som jeg valgte å

analysere ut ifra historisk empati og historiebruk. Jeg valgte kjapt bort undervisningsoppleggene som var mer kreative i utformingen, og de oppleggene som var nærmere rettet mot KRLE-faget. De undervisningsoppleggene jeg valgte ut var de som var mest interessante å analysere ut ifra historiebruk og historisk empati.

### 4.3 Intervju

En annen metode jeg skal benytte meg av er intervju av lærere som har brukt spillet i sin undervisning. Jeg prøvde også å ta kontakt med utviklerne av spillet, men fikk lite til ingen respons. To av informantene mine derimot viste seg å være bidragsytere til undervisningsversjonen av spillet, og hadde vært med og skissert flere av oppgavene som ligger i EDU-pakken. Bakgrunnen for jeg vill intervju lærere var for å finne ut hvordan spillet benyttes i skolen.

Intervju er en innsamling av kvalitative data basert på en eller flere respondenter som kilde. Intervjumetoden jeg valgte meg ut var uformelt intervju, hvor jeg valgte ut tema som var bakgrunnen for samtalen, men var fleksibelt. Intervjuet utviklet seg avhengig av hva informanten bidro med. Før selve intervjuet velger jeg ut temaer og spørsmål som vil være relevant for samtalen (Grønmo, 2020). Intervjuet utvikler seg ofte basert på hvilke svar respondenten kommer med. Jeg som forsker responderer dermed på hvilke svar jeg får, og nye spørsmål utformes underveis.

I prosessen for strategisk utvelging av enheter i forskning finnes det fire utvelgingsmetoder: kvoteutvelging, slumpmessig utvelging, utvelging ved selvseleksjon og snøballutvelging (Grønmo, 2020). Forskingen min er dermed en kombinasjon av de to siste utvelgingsmetodene med selvseleksjon og snøballutvelging. Med utvelging ved selvseleksjon menes at aktørene selv melder seg til å være med i studien. I denne formen for utvelgelse får man engasjerte og motiverte aktører som vil delta i prosjektet. Under en av mine praksisperioder kom jeg i kontakt med en lærer som hadde deltatt på pilotprosjekt av *My Child Lebensborn*, og hun meldte seg frivillig til intervju når jeg skulle starte å skrive min masteravhandling. Jeg tok også kontakt med en spillpedagog ved en videregående skole, som også stilte til intervju.

Den andre metoden for utvelging i mitt prosjekt var snøballutvelgingen. I denne metoden vil den første aktøren som velges ut foreslå andre aktører. Her vil jeg en da få relevante respondenter, uten at jeg måtte bruke mye tid på å finne aktørene selv. Fallgraven her kan være at aktøren sender meg videre til aktører med samme erfaringer og meninger. Læreren

ved min praksisskole sendte meg videre til flere lærere som hadde brukt spillet. Flere av lærerne hun sendte meg videre til delte noenlunde de samme erfaringene som henne, og jeg valgte dermed de bort. En av lærerne derimot, var en som hadde vært bidragsyter til undervisningsoppleggene og han var dermed en aktuell kandidat for min avhandling.

Målet var å finne ut hvordan *My Child Lebensborn* blir brukt i undervisningen. En av de mulige måtene å undersøke dette på derimot ville vært observasjon, men på grunn av logistiske problemer med tanke på tidsbruk av spillet, og at prosjektet mitt tok sted under koronapandemien, valgte jeg bort denne metoden og valgte å intervju lærere om deres erfaringer med spillet i stedet.

Spørreundersøkelse blant elevene om deres opplevelser med *My Child Lebensborn* var også en metode jeg vurderte, men valgte å ikke gjennomføre. Denne formen for kvantitativ datainnsamling er en strukturert utspørring av respondentene med ferdigformulerte spørsmål (Grønmo, 2020). Med en slik strukturell utspørringsmetode ville jeg f.eks. fått svar på hvor mange av elevene hadde kunnskap om krigsbarna og etterkrigstiden i Norge, om elevene er interessert i dataspill og om de syntes bruken av dataspill i undervisningen var nyttig. Jeg valgte bort denne metoden fordi jeg er mer interessert i hvordan det brukes i undervisningen, og hvordan læreren jobbet med spillet og temaet. En lærer som har tatt i bruk *My Child Lebensborn* i sin undervisning vil kunne på både hvordan spillet brukes, men og litt om hvordan han/hun oppfattet elevenes respons og inntrykk av undervisningsopplegget.

Jeg valgte meg ut tre informanter, to lærere på ungdomsskole og en på videregående. Informantene hadde også varierende erfaringer når det kommer til bruken av dataspill i undervisningen. Grunnen til at jeg valgte meg ut disse informantene var nettopp på bakgrunn av at de alle hadde forskjellig erfaring med dataspill, og i forskjellige fag. Ved å ha en informant med kun litt erfaring med dataspill, og informanter som har brukt dataspill aktivt i flere år får jeg en bredere dekning av erfaringer og kunnskaper de sitter igjen med etter endt prosjekt med spillet.

#### 4.3.1 Presentasjon av informantene

Her skal jeg presentere informantene mine, om deres bakgrunn, generelle erfaringer med spill i undervisningen etc.

##### Informant 1

Informant 1 er en kvinnelig lærer, ansatt på en byskole i Norge, som tok del i pilotprosjektet av EDU-versjonen av *My Child Lebensborn*. Prosjektet tok sted høsten 2019, og informanten



hadde tidligere erfaringer med å bruke dataspill i historieundervisning, og i engelskundervisning. Prosjektet ble utført i en 8.klasse. Merk at jeg hadde ved intervjuets tidspunkt ikke tilgang til EDU-versjonen av *My Child Lebensborn* selv, så nøyaktig hvordan undervisningsmaterialet var utformet, var ukjent for meg på tidspunktet.

Informant 1 er den av informantene mine som har minst erfaring med bruken av spill i undervisningen:

*II: eh, uhm ja, hvordan skal man kategorisere det, litt erfaring? Vi har jo noen skikkelige ildsjeler her på huset som bruker mye dataspill og vi har et bra gamingrom, eh så jeg hadde brukt noen spill, ikke så mye mobilspill men PC-spill inn i både samfunnsfag og engelsk i forkant.*

Informanten forteller at hun blant annet har brukt spillet *We The Revolution* i samfunnsfag i forbindelse med den franske revolusjonen, og i engelsk har hun brukt spillet *Keep Talking and Nobody Explodes*. *Keep Talking and Nobody Explodes* har jeg nevnt tidligere i avhandlingen som et eksempel på spill som fungerer godt som oppgaver om kommunikasjon og problemløsning.

Videre forteller informanten min at hun hadde sett litt på spillet i forkant før pilotprosjektet.

*II: Vi lærerne, eller noen av oss hadde spilt det på eget initiativ, ehm etter tips fra (kollega anonymisert) så når vi skulle være med på edu piloten så hadde jeg allerede spilt igjennom liksom hele den ordinære, ikke EDU versjonen. Så jeg visste jo storyen og alt dette her, og siden jeg jobbet tett med (kollega anonymisert) så diskuterte jeg en del av disse oppgavene og det som ligger i edu, eller hva er det heter, den lærerveiledningen.*

## Informant 2

Informant 2 er en mannlig lærer, ansatt på en byskole i Norge. Informanten har erfaring med bruken av spill i undervisning i 8 år og har deltatt i utformingen av undervisningsoppleggene tilegnet ungdomstrinnet i *My Child Lebensborn EDU*. Han underviser til vanlig i samfunnsfag, engelsk og kroppsøving. Informant 2 har 20 års erfaring i læreryrket, og har brukt dataspill i 8 år i forskjellige fag. Informanten forteller meg at han kom veldig tidlig inn i prosessen om å legge til rette for bruken av spillet i undervisningen:

*I2: Da jeg ble forespurt om vi kunne teste ut en veldig, veldig demoversjon av spillet, og de snakket litt om spillet. Det var helt i begynnelsen da de lagde spillet, og ville ta teste ut forskjellige ting med spillet, og hvordan elevene reagerte og disse tingene der. Vi var på en måte med på den designprosessen da, helt i begynnelsen. Så vi var med på en måte der da, og ble kontaktet da og så intervjuet de elevene våre om hvordan de så for seg ting og hvordan de reagerte på hovedpersonene og sånne ting. Så vi var med på den prosessen der da. Som egentlig var flere år før spillet ble utgitt.*

Her kommer det altså fram i intervjuet med informant 2 at undervisningsversjonen av *My Child Lebensborn* dermed var planlagt før den kommersielle versjonen av spillet i det hele tatt ble lansert.

Informant 2 ble med i prosjektet for å teste ut elevenes reaksjoner på spillet og delta på å skissere oppgaver til ungdomstrinnet. Han tok utgangspunkt i læreplanmålene, som på denne tiden var LK06, knyttet spillet opp mot målene og skisserte oppgaver basert på dem. De didaktiske refleksjonene som lå til grunn for opplegget var elevaktivitet og at spillet skulle være et verktøy for læring. Informanten forteller at de fleste oppgavene er åpne diskusjon og refleksjonsoppgaver. Undervisningsoppleggene er laget slik at elevene skal være mest mulig aktive, og det er åpne oppgaver som ikke har fasiter. For informanten var det viktig å ha gode oppgaver som åpner for tenking og refleksjoner.

### Informant 3

Informant 3 er en mannlig lærer, ansatt ved en videregående skole i en norsk by. Informanten har 13 års erfaring som lærer, og brukt spill i undervisning aktivt i 12 år. Informanten deltok også på utviklingen av *My Child Lebensborn EDU*, og skisserte noen av oppleggene tilegnet videregående skole.

Informant 3 forteller at det første spillet han brukte i sin undervisning var *Civilization IV*, et strategispill på PC hvor man bygger sivilisasjoner fra tidenes morgen og fram til nåtiden. Her traverserer man gjennom steinalderen, bronsealderen, middelalderen, atomalder osv.

*Civilization*-serien er en serie som ofte blir dratt fram som et bra eksempel på spill som kan brukes i undervisningen.

Informanten forteller at første gang han tok i bruk spillet var en stor suksess hos elevene.

Spillet ble brukt i et massivt tverrfaglig opplegg mellom engelsk, samfunnsfag og norsk, og

*Civilization* var i senter av opplegget. Første året han brukte opplegget gikk over all forventning, men det påfallende året gikk det ikke så bra.

*I3: Og fordi jeg har investert alle disse timene i dette spillet så hadde jeg tanken om at dette er et spill som er enkelt å forstå for det var enkelt å forstå for meg. Og dette er et spill som jeg hadde veldig mange gode læringsopplevelser med, utenfor undervisning, dermed vil det selvfølgelig være sånn for elevene også. Men utfordringen med Civilization-serien er at det er et forholdsvis kompleks spill. Det er masse, eh, masse moving pieces, mange typer enheter det er ehh masse forskjellige typer informasjon som du må lese og forstå, både i kontekst av spillet men ikke minst er det å sette alle disse konseptene i spillet inn i en virkelig kontekst sant.*

Informant 3 påpeker her da et viktig poeng. Alle elever har forskjellig erfaring med spilling. Noen elever tar til seg nye spill og mekanikker enkelt, nettopp på bakgrunn at de selv spiller en del og er «gamere». En annen del av elevene har kanskje mindre til ingen erfaring med spill. Her poengterer informanten da at det selv er viktig å sette seg selv inn i spillet som skal tas i bruk, og ta hensyn til elevenes egen kompetanse. Informanten brukte begrepet «the curse of knowledge» da jeg intervjuet han. Det du tar som en selvfølge fordi du selv synes det gir mening og er enkelt, er ikke så overkommelig for andre.

*Civilization*-serien viste seg da å være mer komplekst for enkelte elever enn hva informanten så for seg andre gang han brukte spillet. Første året hadde han en klasse hvor en god del av elevene var gamere, og de resterende som var ikke-gamere var villige til å lære seg spillmekanikken sammen, og klarte å lage det informanten kaller en felleskapstemning. Elevene var og villige til å bruke mye av tiden sin utenfor skolen for å sette seg inn i spillet, hvordan de forskjellige mekanikkene fungerte, og dermed trekke paralleller mellom virkeligheten og det som formidles i spillene.

Informanten sitter dermed igjen med en erfaring om at det kan være et vidt spekter mellom klasser og elever når det kommer til spillkyndighet. Informanten sier at elevene nødvendigvis ikke trenger å være eksperter på spilling når han tar et spill inn i undervisningen, men han har laget seg en tommelfingerregel som sier at elevene skal etter 20 minutter kunne ha lært seg konseptene av hvordan man navigerer seg i spillet, og hva som er logikken i spillet.

Informanten var veldig engasjert i utviklingen av *My Child Lebensborn*, og tok tidlig i bruk spillet i sin undervisning. *My Child Lebensborn* ble støttet igjennom både med midler fra staten, men også igjennom donasjonssiden Kickstarter, hvor vanlige personer kan donere

penger til kronerullingen for å få spillet finansiert og utviklet. Informant 3 var en av de som hjalp til med finansieringen gjennom Kickstarter. I løpet av den første måneden etter spillets lansering hadde informanten allerede tatt i bruk spillet i sin undervisning, i en klasse på helse og oppvekstfaget på videregående.

Siden den gang har han brukt spillet selv ved flere anledninger, og hjulpet kollegaer med å bruke spillet i sin egen undervisning:

*I3: Ja jeg har brukt det en god del, 2-3 ganger i samfunnsfag og/eller engelsk med mine egne klasser, og jeg har også vært med en 10-12 ganger på å igangsette bruken av spillet med andre klasser. I noen tilfeller har jeg vært med inn i klasserommet på gjennomføring, og i andre tilfeller har det handlet om at jeg har vært med i planleggingen av bruken av spillet, eller opplæringen av lærere i hvordan man bruker spillet og hvordan bruke spillet i klasserommet.*

#### 4.3.2 Datainnsamlingsprosessen

Da jeg satt i gang med prosjektet, sendte jeg søknad til Norsk senter for forskningsdata, for å få prosjektet mitt godkjent med tanke på personvern på intervjuene jeg skulle gjennomføre til mitt forskningsprosjekt. Søknaden ble godkjent innen kort tid.

Intervjuene med informant 1 og 2 foregikk digitalt, ettersom det var høyt smittetrykk av covid-19 når intervjuene ble gjennomført. Intervjuet med informant 3 derimot ble gjort fysisk på informantens arbeidsplass. Intervjuene ble tatt opp på lydopptak for lettere transkribering.

Informantene fikk alle en grundig innføring i hva jeg var på jakt etter av informasjon i mitt arbeid, de skulle alle bli anonymisert, og lydopptakene av intervjuene ville bli destruert i det prosjektet var fullført.

Intervjuene med informant 1 og 2 ble som nevnt gjort digitalt. Aller ønskelig ville jeg hatt intervju fysisk med informantene, etter som jeg selv føler meg mer komfortabel å intervju noen når man sitter i samme rom. Intervjuet med informant 3 var fysisk, og selve intervjuet der ble betydelig bedre, mye på grunn av min intervjuteknikk utviklet seg fra de forrige intervjuene, men også fordi det ble en mye mer flytende samtale mellom meg og informant 3. Intervjuene som gikk over nett ble mye mer statiske spørsmål og svar enn en samtale om spill og undervisning.

### 4.3.3 Transkribering

Transkriberingen av intervjuene ble gjennomført så snart hvert enkelt intervju ble gjennomført. Intervjuene ble tatt opp på opptaker på mobiltelefon.

Transkriberingen av intervjuet med informant 1 kom på 1652 ord. Informant 2 kom på 2534 ord, mens transkriberingen av intervju med informant 3 kom på 4821 ord.

## 5.0 Analyse av undervisningsmateriale

Innenfor temaet om historisk empati valgte jeg meg ut 9 undervisningsopplegg som jeg hevder kan brukes til perspektivforståelse og historisk kontekst.

Først skal jeg ta for meg de ulike undervisningsoppleggene som kan brukes som introduksjon til temaet. Ettersom jeg ikke får teste ut undervisningsoppleggene i praksis, eller observere hvordan de brukes, kan jeg bare anta hvordan elever kan komme til å svare eller reagere på oppgaver.

Etter som jeg selv ikke får prøve ut undervisningsmaterialet i praksis, kan jeg bare hypotetisk tenke hvordan oppgavene vil fungere i praksis.

### Oppgave 1: Fortvilet pike søker jobb

I undervisningsopplegget som har fått navnet «Fortvilet pike søker jobb» skal elevene se på en annonse som stod i en *Aftenposten* etter krigen. Oppgaven er lagt til alle trinn, og kan brukes som både oppgave før gjennomspillingen og til etter gjennomspilling. I oppgavebeskrivelsen finner man en oppgave som elevene skal gjøre først, som da vil være å lese annonsen fra *Aftenposten*, etterfulgt av fire spørsmål til annonsen.

## Oppgavebeskrivelse

Les annonsen som er hentet fra *Aftenposten* etter krigen.



14. april eller før. Bm. «2623 Gode att.»  
Fortvilet pike, 26 år, m. krigsbarn, 8  
mnd., sok. post. Er vant m. gårdsarb.  
Om mulig ø. gutten medbr. Bm. «2620  
Trenger De meg?»  
Ærlig, pål. dame søker begynnerpost i

1. Hva forteller den deg om synet på tyskerbarna?
2. Hvordan tror du at en mor kan komme frem til den beslutningen at det er et alternativ å gi fra seg sitt barn?
3. Hvem tror du vil svare på en slik annonse?
4. Kunne noe slikt ha skjedd i dagens samfunn?

Bilde 2: My Child Lebensborn EDU

Hvis man velger å bruke denne oppgaven før man setter elevene i gang med å spille *My Child Lebensborn*, vil den gi et inntrykk av hvordan holdningene mot krigsbarn var, og hvordan livet til tyskerjentene var etter krigen. Mitt inntrykk av annonsen er at dette er en ung jente som må klare seg på egenhånd og er desperat etter arbeid. Så desperat at hun er villig til å gi fra seg barnet for å få jobb. Hun understreker også i annonsen at barnet hennes er et krigsbarn, mest sannsynlig på grunn av samfunnets holdninger mot slike barn. Hadde hun begynt å jobbe hos noen, og det senere kom fram for arbeidsgiveren at barnet hennes var tyskerbarn, kunne det skapt konsekvenser for henne. Annonsen sier også noe om den desperasjonen hun har for å skaffe seg arbeid at hun er villig til å adoptere bort barnet for å arbeid.

Endacott og Brooks trekker fram primærkilder som en av de viktige aspektene ved historisk kontekstualisering, for å forstå hvordan fortidens mennesker følte og tenkte, og man får et innblikk i hvordan samfunnet var på tiden kilden er fra. Annonsen er en primærkilde fra tiden kort etter okkupasjonens slutt. De tre første spørsmålene gir også godt grunnlag for historisk empati. Første spørsmålet omhandler historisk kontekstualisering, om hva annonsen forteller om synet på krigsbarna i etterkrigstiden. Det andre spørsmålet kobler inn den affektive delen av historisk empati, da den handler om pikens fortvilelse og elendighet. Det tredje spørsmålet handler om perspektivtaking, hvem ville ha svart på en slik annonse? Eller kanskje enda mer interessant, hvem ville ikke ha svart på en slik annonse?

Denne oppgaven vil jeg hevde er en god oppgave for historisk empati, og fyller alle de tre kriteriene Endacott og Brooks presenterte med historisk kontekstualisering, perspektivanerkjennelse og affektiv forbindelse.

Ved å bruke denne oppgaven før gjennomspillingen, kan elevene sitte igjen med en større historisk kontekst for bakgrunn av spillet. Delspørsmålene til oppgaven åpner for diskusjon hos elevene om hvorfor hun ordlegger seg slik i annonsen, og diskusjoner om hvordan samfunnet har endret seg til i dag med tanke på sosialhjelp, rettigheter for barnemødre osv. Spesielt spørsmål tre i oppgaven synes jeg er et godt utgangspunkt for perspektivforståelse, i den hensikt at elevene skal diskutere fram til hvem som ville svart på annonsen. Mennesker i det norske samfunnet som hadde et negativt syn på tyskerjentene og deres barn, hadde mest sannsynlig aldri svart på annonsen. De som derimot hadde et mer nyansert syn på disse barna og mødrene, «de snille», ville nok være mer mottagelige til å ta imot jenta og barnet. Oppgaven hjelper elevene til å sette seg inn i samfunnet etter krigen, og hvor vanskelig livet kunne være for kvinner med barn av tysk far.

## Oppgave 2: Hjemmefrontens holdninger til tyskerjentene

Denne oppgaven fungerer som både oppstartsoppgave og avslutningsoppgave og er tilpasset alle trinn. Oppgaven starter med en innføring av hva lærer forteller om i forkant om Hjemmefronten og deres virksomhet under krigen. Deretter skal elevene lese en artikkel skrevet av Kåre Olsen om tyskerjentenes behandling.

### Oppgavebeskrivelse

Lærer forteller elevene om at hjemmefronten i Norge bestod av sivile som kjempet mot tyskerne gjennom sabotasjeaksjoner, illegale media og/eller holdningskampanjer. Elevene leser så artikkelen under.

<https://www.norgeshistorie.no/andre-verdenskrig/artikler/1757-de-norske-tyskerjentene-under-og-etter-krigen.html>

Elevene skal så svare på følgende spørsmål:

- Hva sier denne artikkelen om hjemmefronten sin holdning til tyskerjentene?

Diskusjonsoppgaver tilpasset videregående.

- Hvilken straff mottok tyskerjentene i etterkrigstiden fra myndighetene og fra samfunnet? Var dette en passelig straff?
- Mange kvinner ble internert og sendt ut av landet i etterkrigstiden. Er dette en forholdsmessig reaksjon på normbruddet - altså å forelese seg i soldater fra okkupasjonsmakten?
- Finn ut hvilke straffereaksjoner nordmenn som hadde økonomisk gevinst av samarbeid med tyskerne møtte. Er disse straffereaksjonene forholdsmessig med behandlingen tyskerjentene mottok? Hvorfor tror du det var slik?

Bilde 3: *My Child Lebensborn* EDU

Som oppstartsoppgave fungerer den godt som en innføring i livet til tyskerjentene, og behandlingen de fikk. Spesielt da av Hjemmefronten, som ble sett på som de store heltene etter krigen. Den linkede artikkelen er skrevet av Kåre Olsen, nevnt tidligere i avhandlingen min som en av de fremste historikerne innenfor forskningen om tyskerjentene og krigsbarna. Artikkelen gir ikke bare et innblikk i hvordan befolkningen så på disse kvinnene, men også myndighetenes neglisjering av behandlingen de gjennomgikk. Kvinnene som ble utsatt for overgrep og myndighetene lot være å gripe inn. I tillegg kommer det fram i denne artikkelen straffet kvinnene etter krigen med internering.

Det første spørsmålet er tiltenkt alle trinn, mens de resterende tre oppgavene er tiltenkt videregående. I oppgaven tiltenkt alle trinn skal elevene lese teksten og si noe om hjemmefrontens holdninger mot tyskerjentene. Hjemmefronten blir ikke eksplisitt nevnt i artikkelen, men den forteller om myndighetenes overgrep mot jentene som ble arrestert og internert. Hjemmefronten tok nok del i disse overgrepene, men siden de ikke nevnes ved navn i selve artikkelen, ville det nok være bedre å kalle oppgaven for «Samfunnets holdning til tyskerjentene». Teksten legger til en viss grad opp til historisk empati. Artikkelen inneholder en primærkilde av et fotografi fra 4.juli 1945 av tyskerjenter, men bildet selv forteller ikke

nok om den historiske konteksten og behandlingen kvinnene fikk. Denne oppgaven går mer under den affektive delen av Endacott og Brooks tre elementer for å oppnå historisk empati. Den appellerer til følelsene våre ved at vi sympatiserer med disse kvinnene.

Hvor jeg synes oppgaven vakler litt er i oppgavene som er tiltenkt den videregående skolen. Her stilles det spørsmål om elevene synes det er en passelig straff, og artikkelen gir oss ikke nok kontekst til å oppnå perspektivanerkjennelse. Passelig straff på bakgrunn av hva? Rettsfølelsen basert på etterkrigstiden etter fem år med okkupasjon, eller ut ifra nåtidens rettsfølelse? Siste spørsmålet tar for seg rettsoppgjøret, eller mangelen på rettsoppgjør, som nordmennene som hadde økonomisk gevinst av samarbeid med tyskerne. Men artikkelen i seg selv gir oss heller ikke nok kunnskap om rettsoppgjøret. Denne oppgaven vil jeg da hevde gir en affektiv reaksjon til historie, men på egenhånd oppnår den ikke historisk empati. For å få historisk empati bør oppgaven da kombineres med andre oppgaver, som kan fylle på de resterende elementene Endacott og Brooks mener må ligge til rette for å oppnå historisk empati.

### Oppgave 3: Hjemmefronten

En annen oppgave som tar for seg hjemmefrontens holdninger er oppgaven kalt «Hjemmefronten». Oppgaven er tiltenkt ungdomsskole og videregående. Den anbefales å brukes etter elevene har spilt igjennom spillet, sidene elevene da vil ha et overblikk over hvordan barnet i spillet blir behandlet.

I denne oppgaven skal elevene se på en plakat laget av den norske hjemmefronten etter 2.verdenskrig, og svare på hvordan plakaten nå framstår etter elevene har spilt igjennom spillet.

#### Oppgavebeskrivelse

Hjemmefronten i Norge bestod av sivile som kjempet mot tyskerne gjennom sabotasjeaksjoner, illegale media og/eller holdningskampanjer. Etter krigens slutt ble denne plakaten hengt opp rundt om i Norge.

##### Plakat

Etter å ha sett på plakaten så skal elevene diskutere følgende spørsmål:

- Hvordan fremstår denne plakaten fra Hjemmefronten, i lys av hvordan barna du har blitt kjent med i spillet ble behandlet etter at krigen var slutt?

Bilde 4: My Child Lebensborn EDU





Bilde 5: My Child Lebensborn EDU

I plakaten på bilde 5 skriver hjemmefronten blant annet «opptre ikke utfordrende overfor den slagne fiende, og ta ikke retten i egen hånd» og «sammen skal vi bygge landet opp igjen som et bedre, rikere, lykkeligere hjem for alle». Sett i lys etter spillingen og når man vet hvordan tyskerjentene og krigsbarna ble behandlet i samfunnet etterpå, samsvarer det da med det som er skrevet på plakaten? Henvender plakaten seg til faktiske tyske soldater som fiender, eller mente de og tyskerjentene og barna deres? I mai 1945 var det 400 000 tyske soldater stasjonert i Norge, og det tok tid å mobilisere tyskerne ut av landet (Nilsen & Reitan, 2021). Plakaten er en primærkilde og gir historisk kontekst, men man kan stille seg spørsmålet om det er riktig kontekst. Dette er noe som kunne vært en god diskusjon blant elevene. Henvender plakaten seg til alle som var «fiender» eller spesifikt tyskerne som var stasjonert her? Oppgaven gir uansett en god historisk kontekst til etterkrigstiden i Norge.

#### Oppgave 4: Statsminister Erna Solbergs unnskyldning til tyskerjentene»

Oppgaven «Statsminister Erna Solbergs unnskyldning til tyskerjentene» egner seg til alle trinn, som en oppstartsoppgave. Elevene skal lese en artikkel fra NRK om Ernas unnskyldning til tyskerjentene fra 2018, og enten muntlig eller skriftlig reflektere over hvorfor de tror unnskyldningen tok så lang tid. I tillegg er det to oppgaver, som mest sannsynlig er påtenkt de eldste trinnene ettersom linkene er hentet fra sidene til NDLA for videregående skole.

## Oppgavebeskrivelse

Elevene skal enten muntlig eller skriftlig reflektere over hvorfor de mener det tok så lang tid før Erna Solberg bad Tyskerjentene om unnskyldning fra den norske stat.

<https://www.nrk.no/telemark/statsministeren-sier-unnskyld-til-tyskerjentene-1.14250555>

Tilleggsoppgave:

Norske elever kjenner godt til Australias unnskyldning til The Stolen Generation . Her kan det være interessant å trekke paralleller.

<https://ndla.no/nb/subjects/subject:3/topic:1:55163/topic:1:170989/resource:1:4457> (Samfunnsfag VG1)

<https://ndla.no/subjects/subject:39/topic:1:194453/topic:1:189488/resource:1:12186> (Engelsk VG1)

*Bilde 6: My Child Lebensborn EDU*

Her får elevene reflektere over samfunnets utvikling etter krigen, og den skammen den norske stat har påført jentene. Her knytter oppgaven det også opp mot The Stolen Generation i Australia, en sammenligning som også blir brukt i en senere oppgave jeg skal se på. The Stolen Generation omhandler Australias behandling av urbefolkningen, som ble fratatt sine rettigheter av staten og barn ble tvangsadoptert fra familier. Aboriginene fikk i 2008 offentlig unnskyldning fra de australske myndigheter og deres rettigheter ble innlemmet i grunnloven. Her vil elevene også få perspektiv om at slik neglisjering og diskriminering har forekommet før, og at det har vært lange kamper for rettigheter.

Denne oppgaven er et eksempel på den moralske vendingen. Noe som også kunne være interessant å diskutere i denne oppgaven er hvorfor ikke tyskerjentene fikk unnskyldning samtidig som krigsbarna fikk det i år 2000. Var kvinnene mer skyldige? Dette er også en god oppgave for historiebevissthet, ettersom elevene må trekke tråder mellom fortiden, nåtiden og fortiden, og trekke paralleller mellom disse.

### Oppgave 5: Hva var Lebensbornprogrammet?

Den neste oppgaven jeg har valgt meg ut omhandler Lebensbornprogrammet og har en vedlagt oppsummerende tekst om informasjon om hva programmet innebar. Oppgaven er tilpasset alle trinn, og som en oppstartsoppgave. Teksten finnes i forskjellige versjoner basert på hvilket trinn man bruker oppgaven på. Elevene skal lese teksten og diskutere felles, eller i grupper, de fem spørsmålene tilhørende oppgaven.

Dette vil være en viktig oppgave å bruke før gjennomspillingen, ettersom man får lite info i selve spillet om hva Lebensbornprogrammet var. Lenken i oppgaven skal føre til en

oppsummerende tekst om programmet, men da jeg klikker på den blir jeg sendt tilbake til startsidene for EDU-versjonen. Mulig dette er en teknisk feil, men jeg får dermed ikke sett på hva som står i den oppsummerende teksten.

## Oppgavebeskrivelse

Elevene leser teksten om Lebensborn-programmet, pass på at de leser den tilrettelagte teksten for deres alderstrinn.

[En oppsummerende tekst til lærere om Lebensborn-programmet og situasjonen til tyskerbarna ligger her.](#)

De diskuterer felles eller i gruppe.

1. Hva var hensikten med Lebensborn programmet?
2. Hva tenker du om Lebensborn programmet etter at du har lest teksten?
3. Tror du de norske tyskerjentene kjente til dette programmet? Hvis ikke, hvorfor tror du så mange av barna endte opp her?
4. Hvilket menneskesyn ligger bak en slik tanke?
5. Finner du andre tilfeller hvor denne tanken ligger til grunn for et eget program? Ref. Stolen generation i Australia.

*Bilde 7: My Child Lebensborn EDU*

Det er i det minste hensiktsmessig å ha en innføring i nøyaktig hva Lebensbornprogrammet innebar. Jeg merket jeg hadde lite kunnskap om programmet da jeg selv da jeg spilte igjennom spillet, og en innføring hadde gitt meg mer kontekst å gå på under gjennomspillingen. Med tanke på at Lebensborn blir brukt i selve tittelen er det viktig å ha bakgrunnskunnskap om hva ordet betyr, og hva det betyr i henhold til krigsbarna.

Ettersom jeg ikke selv får lest teksten, kan jeg bare anta at teksten forteller om Lebensborn-programmet og Himmlers tanke om å ta vare på den nordiske, ariske rasen.

Diskusjonsoppgavene åpner for gode diskusjoner om hensikten til programmet og menneskesynet som ligger til grunn.

Den siste oppgaven referer også til Stolen Generation, og brukes her også for å utvikle historiebevisstheten til eleven med å trekke paralleller. Det som jeg derimot savner i disse oppgavene som trekker sammenligninger er paralleller til hendelser i Norge. Hva med samene? Kan man trekke paralleller mellom krigsbarn og Lebensbornprogrammet? Samiske barn ble også på lik linje som aboriginerbarna i Australia tatt fra familien, plassert på internat og skulle bli assimilert. Hvorfor trekker ingen av oppgavene i EDU-versjonen paralleller mellom samene og tyskerbarna?

## Oppgave 6: Kan man skape empati med spill?

Denne oppgaven er tiltenkt alle trinn, og egner seg best etter gjennomspillingen. Her skal elevene ta utgangspunkt i produsenten av spillet sine utsagn om spillet. Her skal de diskutere spill kontra film og andre medier, og diskutere forskjellen på sympati og empati.

### Oppgavebeskrivelse

- *Jeg er overbevist om at historien om tyskerbarna formidles best gjennom et dataspill. Det er som uttrykket "gå en mil i noen andres sko" - du forstår en situasjon bedre hvis du selv har kunnet oppleve deler av den, sier produsent Elin Festøy om "My Child Lebensborn".*

Har Elin rett?

- Kunne en film ha formidlet situasjonen til tyskerbarna på en like god måte?
- Hva er det unike ved å formidle denne historien som et spill - som andre medier ikke kan levere?
- Noen påstår at film kan skape sympati, mens spill kan skape empati - hva betyr dette?

Se Wikipedias definisjon på [sympati](#) og [empati](#).

- Hva er den viktige forskjellen på sympati og empati, og hvorfor er empati viktigere?
- Hvis spill kan skape empati - hva kan da spill brukes til?

*Bilde 8: My Child Lebensborn EDU*

Grunnen til at jeg har valgt ut denne oppgaven er ikke hovedsakelig på bakgrunn av empatibiten, men det spillpedagogiske aspektet ved oppgaven. Oppgaven vil gi elevene en innsikt i forskjellen på sympati og empati, men den vil også åpne for diskusjoner om spill, hva spill kan tilby som andre medier ikke kan. Hva er spillenes særegenhet? Her kan vi trekke inn Staaby-Husøy modellen (Figur 1 på side 32), og deres tanker om sosial og emosjonell læring. Her er det samhandlingen og dialogen mellom elevene som skaper læring. Den dialogiske prosessen mellom uttrykket i spillet og uttrykk i virkeligheten som Husøy og Staaby trekker fram kommer fram i denne oppgaven.

## Oppgave 7: Sammenligning av Lebensborn-barn og barn av skandinaviske IS-soldater

Oppgaven er tilpasset mellomtrinnet, ungdomstrinnet og videregående, og egner seg best etter elevene har spilt igjennom hele, eller store deler, av spillet. Her skal elevene lese en VG-artikkel og lage et Venn-diagram for å sammenligne Lebensborn-barna og barna av IS-soldater.

## Oppgavebeskrivelse

Lag et Venn-diagram med en boks for Lebensborn-barn og en boks for barn av skandinaviske IS-soldater. Finner du noe felles for disse to gruppene?

[https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/b5804v/gerd-fleischer-vokste-opp-som-tyskerunge-ikke-begaa-de-samme-feilene-mot-barna-til-is-kvinnene?utm\\_source=vgfront&utm\\_content=row-1](https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/b5804v/gerd-fleischer-vokste-opp-som-tyskerunge-ikke-begaa-de-samme-feilene-mot-barna-til-is-kvinnene?utm_source=vgfront&utm_content=row-1)

Bilde 9: My Child Lebensborn EDU

Artikkelen er om Gerd Fleischer, som jeg nevnte tidligere i masteroppgaven da jeg skrev om NRK Brennpunkt dokumentaren «Tyskerbarna: Barn av de forhatte». Hun er en av de norske krigsbarna etter andre verdenskrig som har viet mye av livet sitt for å kjempe mot urett mot uskyldige barn, slik at historien hun opplevde aldri gjentar seg.

Denne oppgaven synes jeg legger til rette for historiebruk av spillet *My Child Lebensborn*. Som nevnt i teoridelen av min masteroppgave, handler historiebruk om hvordan aktører bruker fortiden for å fremme interesser, behov og holdninger i samfunnet. Historiebruken handler om å se nåtiden og fortidens betydning for oss i vår samtid. Historiebruken man møter i denne oppgaven er politisk-ideologisk, i den forstand at den henter en hendelse fra fortiden for å legitimere en aktuell politisk sak (Folkenborg, 2018). I denne sammenheng brukes samfunnet neglisjering av krigsbarna etter 2.verdenskrig for å legitimere arbeidet med å hjelpe barn av IS-krigere. «Aldri mer 9.april» er et kjent uttrykk, men her kan man nesten si ideologien i historiebruken er «Aldri mer Lebensborn».

Dette er også en oppgave jeg hevder vil kunne øke elevenes historiebevissthet, ved å se sammenhengen mellom fortiden, nåtiden og framtiden. Elevene vil kunne se seg selv som historiske aktører, i den forstand at de vil se likheter i fortidens samfunn, og det samfunnet de selv lever i.

### Oppgave 8: Er barn av IS-soldater mindre verdt enn barn av 'vanlige' foreldre?

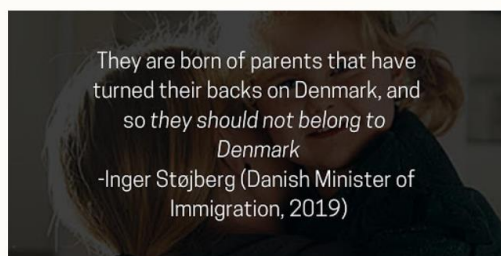
Denne oppgaven passer til alle trinn, og fungerer best etter at elevene har spilt hele, eller store deler, av spillet. Elevene får se et utsagn av den danske innvandringsministeren Inger Støjberg, og skal diskutere utsagnet hennes om IS-soldatene.

## Forutsetning for gjennomføring

Oppgaven fungerer best etter at elevene har spilt hele eller store deler av spillet.

## Oppgaven

Elevene skal diskutere utsagnet under, som omhandler barn av danske IS-soldater. Kunne det samme bli sagt om barn som hadde norsk mor og en far som var tysk soldat? Er du enig i utsagnet? Hvorfor/Hvorfor ikke?



Bilde 10: My Child Lebensborn EDU

Oppgaven «Er barn av IS-soldater mindre verdt enn barn av ‘vanlige’ foreldre?» synes jeg er en god oppgave, som viser at tematikken som tas opp i spillet er aktuell den dag i dag. Det jeg dog vil trekke oppgaven på er at jeg synes spørsmålene er litt ledende. Jeg kan se for meg at elevene er enige om dette er et utsagn som er veldig likt retorikken staten og samfunnet hadde angående krigsbarna etter 2.verdenskrig. Jeg mener fremdeles det er en veldig god oppgave som setter lys på at denne «oss og de» retorikken som ble brukt i etterkrigstiden, fremdeles kan sees i dag. Oppgaven åpner likevel til diskusjoner om hvorfor denne retorikken fremdeles brukes i 2019, og hvorfor disse fordommene fremdeles eksisterer. Etter alt vi nå vet om hvordan livet til krigsbarna var og behandlingen de fikk, hvorfor gjentar historien seg? Dette er også et eksempel på en oppgave om historiebevissthet, hvor elevene kan se sammenhenger mellom fortiden og nåtiden.

### Oppgave 9: Hvem bestemmer hvordan krigshistorien skrives?

Den siste oppgaven jeg har valgt ut passer seg på alle trinn, og egner seg etter elevene har spilt igjennom spillet. Oppgavebeskrivelsen er vinklet inn mot den patriotiske grunnfortellingen, og den moralske vendingen som har tatt sted i historiefaget og den norske minnekulturen de siste årene. Elevene skal diskutere hvordan etterkrigshistorien hadde sett ut hvis krigen fikk et annet utfall, og så skal de sette seg inn i og presentere en av de marginaliserte gruppene etter 2.verdenskrig.

## Oppgavebeskrivelse

Norsk krigshistorie blir ofte positivt vinklet. De siste årene har en fokusert mer på negative sider av den norske innsatsen under og etter krigen.

Elevene skal først diskutere følgende spørsmål:

- En sier ofte at "seierherrene skriver historien". Hvordan kunne norsk etterkrigshistorie sett ut dersom 2. verdenskrig fikk et annet utfall?
- Ville Klaus/Karin hatt en annen skjebne? Hvorfor/hvorfor ikke?

Elevene skal så sette seg inn i og presentere eksempelvis ett av disse temaene:

- Den norske jødefølgelsen
- Behandlingen av norske krigsseilere
- De norske torturistene
- De norske frontkjemperne.

Bilde 11: *My Child Lebensborn* EDU

Dette mener jeg er en viktig oppgave for historiebevisstheten, ettersom den tar for seg hvordan historiefortellingen har forandret seg over tid. En slik oppgave er viktig for å forstå at minnekulturen forandrer seg over tid. Minnekulturen for ti år siden var annerledes enn den er i dag, og ti år fram i tid vil den nok en gang ha endret seg. Det er også viktig å få fram disse historiene om de marginaliserte gruppene, som elevene skal presentere i denne oppgaven. Dette er grupper som har fått mer oppmerksomhet de siste årene. Som jeg refererte til Grimnes tidligere i oppgaven, ofrene er de nye heltene (Grimnes, 2020).

## 6.0 Analyse av intervjuer

I dette kapitlet skal jeg analysere funnene mine fra intervjuene jeg gjorde med de tre lærerne som alle hadde brukt *My Child Lebensborn* i sin undervisning. Første delkapittel handler om gjennomføringen av opplegget med *My Child Lebensborn*, for å få innsyn i hvordan de la opp undervisningen. I andre delkapittel går jeg inn på hvordan de brukte spillet til å fremme historiebevissthet, historisk empati og historiebruk. Siste delkapittel omhandler deres erfaringer med bruken av spillet, og spill, generelt i undervisningen.

### 6.1. Gjennomføring av undervisning med *My Child Lebensborn*

I dette delkapitlet skal jeg presentere funn etter intervjuene mine med informantene angående selve gjennomføringen av undervisningen. Jeg ønsket å få et innblikk i hvordan de jobbet med spillet i forkant, underveis og i etterkant. Jeg ønsket også å se hvilke fag de brukte spillet i, og eventuelt om det var et tverrfaglig prosjekt med f.eks. historie i samfunnsfag og etikk i KRLE.

Informant 1 forteller at klassen ble «kastet inn» i pilotprosjektet, uten å ha så mye forarbeid som ønskelig. Hun hadde selv spilt igjennom den ordinære versjonen av spillet, som er tilgjengelig for vanlige forbrukere, på forhånd for å sette seg inn i historien og konseptet. Klassen hennes var da på 8.trinn, og sier at temamessig hadde de ikke kommet til temaet om 2.verdenskrig, ettersom dette i den gamle læreplanen var lagt til 9.trinn. I forkant av pilotprosjektet brukte informanten da tid med sin klasse for å innføre elevene i 2.verdenskrig, og etterkrigstiden. Dette var for å gi elevene kontekst til hva de kom til å møte i spillet. Etter en innføring, brukte klassen en hel dag på å spille igjennom spillet på skolen i grupper, hvorav noen grupper kom lengre enn andre. Noen fullførte spillet, mens andre gjorde ikke. Hun forteller også at enkelte valgte å fullføre spillet hjemme på egenhånd etter spilldagen. Som oppsummering brukte informanten 2-3 skoletimer på å diskutere elevenes erfaringer, både med spillets tematikk, historie og om spillet generelt.

Pilotprosjektet var et tverrfaglig opplegg mellom historie/samfunnsfag og KRLE.

*II: I forkant så brukte vi timer i KRLE og samfunnsfag eh, på KRLE så begynte vi på et lavt nivå og diskutere etiske dilemmaer da, eh, så peilet de det mer inn mot spørsmål som var relevante for krigen, etterkrigstiden og behandlingen av barna og i samfunnsfag hadde vi mer historisk fokus der vi snakket kort om krigen som er et tema mange ungdomsskoleelever kan mye om fra før av. Og så litt om konsekvensene av krigen som blant annet dette her. Så hadde vi selve spilldagen, da hadde vi på en måte flere bolker, vi spilte gjerne i en time, noen kom lengre enn andre, og så stoppet vi opp og brukte noen av refleksjonsspørsmålene fra undervisningsmaterialet.*

I etterkant av intervjuet med informant 1, sendte hun meg kompetansemålene de hadde tatt utgangspunkt i under det tverrfaglige prosjektet. Dette er da fra den gamle læreplanen LK06:

- vise korleis hendingar kan framstillast ulikt, og drøfte korleis interesser og ideologi kan prege synet på kva som blir opplevd som fakta og sanning
- finne døme på hendingar som har vore med på å forme dagens Noreg, og diskutere korleis samfunnet kunne ha vorte dersom desse hendingane hadde utvikla seg annleis
- drøfte ideal om menneskeverd, diskriminering og utvikling av rasisme i eit historisk og notidig perspektiv
- presentere viktige utviklingstrekk i norsk historie på 1800-talet og første halvdel av 1900-talet og beskrive korleis dei peikar fram mot samfunnet i dag (Utdanningsdirektoratet, 2022).



Basert på disse kompetansemålene fra Kunnskapsløftet (LK06) tolker jeg at informanten tok utgangspunkt i historiebevissthet, og hvordan samfunnet har endret seg fram til i dag.

Kompetansemålet om menneskeverd og diskriminering var nok relevant i diskusjon om behandlingen av krigsbarna.

Informant 3 tok i bruk *My Child Lebensborn* i en VG1 klasse på helse og oppvekst. Opplegget var et tverrfaglig prosjekt mellom samfunnsvitenskap og helse og omsorg. I hans bruk av *My Child Lebensborn* er ikke historieblikket i fokus, men mer sympati for barnet. Informanten tok utgangspunkt i læreplanmålene i samfunnsfag som knytter seg til sosialisering og tilhørighet i samfunnet, og om kultur og rasisme.

*I3: De aller fleste gangene hvor jeg har brukt spillet handler det om sånne ting som hva er det som er barnets behov, hva er det som former barn, hva er det som gjør at noen grupper er mer eller mindre stigmatisert i et samfunn, og hva er det disse stigmaene gjør med barnet eller eventuelt den voksnes utvikling. Sånn at selv om spillet er plassert i Norge 1950 setting sant, så når jeg bruker dette her i samfunnsfag så jobber vi med å trekke paralleller til i dag. Type hvilke barn eller hvilke grupper er det som har en lignende situasjon i dag.*

Selv om informant 3 sa i intervjuet han ikke hadde et historiefokus i sin undervisning, ser man allikevel at han bruker nåtidsorientert historiebruk, i den forstand at han bruker spillets tematikk og setting om krigsbarna, for å sette søkelys på grupper som blir diskriminert i dagens samfunn.

I informant 3 sine undervisningsopplegg med *My Child Lebensborn* blir elevene satt i par, slik at de kan ha det informanten kaller «den gode samtalen» underveis under spillingen, slik at elevene får diskutere og bli bevisst på valgene de tar i spillet. Dette er eksempler på sosial læring, som Staaby og Husøy skriver om i *Spillpedagogikk* (Skaug H., Husøy, Staaby, & Nøsen, 2020).

Informant 3 belyste også noe som kan være viktig å tenke på når man tar i bruk spill i undervisningen, og det er å ikke presentere det som et spill. Informanten forklarer bakgrunn for dette er at når man sier ordet «spill» så får elevene en bråte med mentale modeller for hva spill er, hvem de er som spillere og hva som er formålet med spillet. Spillmediet er et bredt medium med masse forskjellige tilnærminger. Bruker man ordet «spill» er det også en fare for

at de elevene som ikke identifiserer seg som gamere, kan fort bli avskrudd før undervisningen i det hele tatt har startet. Da kan de fort føle seg ukomfortabel i et domene som ikke er kjent for disse elevene. På den andre siden derimot har man de som er gamere og spiller mye på fritiden. De kjenner kanskje til spill som har en hensikt med at noe skal vinnes eller beseires på best mulig, eller raskeste måte.

*I3: Men når vi spiller et spill som My Child Lebensborn på skolen, hensikten vår er jo ikke at elevene skal bli «master gamers», hensikten er de opplevelsene som spillet kan by på og da er det viktig å sette elevene i et state of mind hvor ja de skal slappe av eh og ta innover seg hva er det vi opplever her, hva er disse valgene jeg står ovenfor og hva er det som er konsekvensene spillet gir meg for å ta de valgene. Sånn at det å gjøre elevene bevisst på at når vi spiller på skolen er ikke det samme som å spille hjemme.*

Informant 3 kommer her med en bemerkning som jeg ikke hadde tenkt på i forkant. Ordet spill kan skape assosiasjoner med spill som *Fortnite*, og andre populære spill hvor målet er å vinne og beseire.

## 6.2. My Child Lebensborn som verktøy til å utvikle historisk empati

Jeg ønsket å intervju lærerne hvordan de brukte spillet for å fremme historisk empati, eller historiebevissthet, hos sine elever. Skretting kom fram i sin oppgave at spillet i seg selv legger til en viss grad av historisk empati, og jeg ville dermed undersøke hvordan lærerne hadde brukt selve spillet i sin undervisning for utvikling av historisk empati og historiebevissthet.

*II: Vi snakket mye i historien om historiebevissthet og kanskje litt historieløshet og om hvor farlig det er. Ikke så spesifikt historisk empati.*

I 8.klasse brukte de dermed historiebevissthet for å kontekstualisere historie, og få elevene til å se seg selv som historiske aktører og se sammenhengen mellom det som har vært, og det som er nå. Videre forteller informanten at de brukte spillet for å kontekstualisere nåtidens hendelser med spillet, slik som IS-barna.

*II: Ja, men det er på en måte naturlig i historiefaget når en snakker om historiebevisstheten så kommer en jo inn på det der at de er flinke til å se linjene da om vi har sett noe lignende skje tidligere eller senere da.*

Informant 1 fortsetter med å understreke viktigheten av nyanseringen i historiefaget, og at ikke alt er «sort/hvitt».

*I1: Nei, vi er jo opptatte av nyanseringen i det, og det blir på en måte det samme som , det så vi i emnet da de kom i 9.klasse sant at det er ikke sånn at alle nazistene var født onde og derfor gjorde de slik de gjorde, at vi på en måte nyanserer jo. Hva skal man si, man må jo nyansere det, de er ikke der at alle nazistene er onde og alle de som var norske som ble okkupert var gode. Vi er ikke der.*

Informant 1 trekker altså her fram den mer reviderte grunnfortellingen om okkupasjonstiden, og viktigheten av at historien er nyansert.

Informant 2 trekker også fram nyanseringen av historie, som viktig bakgrunn for hans bruk av *My Child Lebensborn* i undervisningen, og han følte de fleste satt igjen med en forståelse av at okkupasjonstiden ikke var svart/hvitt:

*I2: Ja jeg tror det, jeg skal ikke si at alle elevene mine greide det, men jeg tror de fleste forstår litt det at det er fort vi slår oss på stortrommen her i Norge og på en måte at vi var de hyggelige i andre verdenskrig og at tyskerne var de slemme og disse tingene, og det er selvfølgelig sant.*

Informant 2 poengterer også at historiebruk har vært en viktig del av hans undervisning og bruk av spillet, og det gjelder også samtlige av de andre informantene. De var alle opptatte av å trekke tråder fra historiske hendelser for å sette lys på aktuelle hendelser.

Informant 2 har som nevnt tidligere vært med og utformet flere av undervisningsoppleggene i EDU versjonen, og tok også del i samme pilotprosjekt som informant 1 for å teste ut spillet i sin klasse. På spørsmål om eksempler på undervisningsopplegg og oppgaver han brukte i sin klasse, snakket de blant annet om IS-kvinnen som var et høyaktuelt tema på tiden prosjektet ble gjennomført. Her har vi da eksempel på historiebruksperspektiv i undervisningen. Andre oppgaver var om hatet som var mot tyskerne etter krigen, og hatet eksempelvis tyskerjentene fikk rettet mot seg. Her gikk også informanten inn for å diskutere hvorfor disse kvinnene ble straffet, og enkelte deportert ut av landet, mens selskaper og jernbanen som arbeidet med tyskerne gikk ustraffet etter krigen.

Informant 2 fortalte også kort om oppgaver som åpner for perspektivforståelse, om hvordan man kunne «rettferdiggjøre» handlingene til disse mobberne og personene som diskriminerte og mishandlet barnet. Her kreves det derimot at elevene har spilt igjennom en stor del av spillet, og hatt en diskusjon om hvorfor og hvordan dette hatet kunne oppstå.

Både informant 1 og 2 nevner historiebevissthet i sine intervjuer med meg, og med dette mener de at de er opptatt av nyansering, at alt ikke er sort/hvitt, og at elevene ser linjer i historien om samspillet mellom fortiden og nåtiden, og i tillegg dra sammenligninger og reflektere over hendelser som har skjedd tidligere eller senere.

Informant 3 har en litt annen tilnærming til bruken av spillet, ettersom han fortalte i intervjuet at han har ikke en historiebasert tilnærming til spillet. Hans tilnærming til spillet har handlet mye om barnets behov, og hvordan samfunnet har utviklet seg. Informanten fortalte at han snakker en del i forkant om hvordan norsk kultur har utviklet seg fra 1950 og fram til i da, slik at elevene kjenner til konseptene og det norske samfunnet før de setter i gang med spillingen. Så selv om informant 3 fortalte meg at han ikke har et historiefokus på sin undervisning, trekker han historiebruksperspektivet inn i sin undervisning. Han bruker dermed spillet til å sette lys på marginaliserte grupper, og ofre for blant annet rasisme, diskriminering og hat. Informanten trekker fram IS-barna og flyktningstrømmen som et eksempel han har brukt i sin undervisning:

*I3: [...] sånn at vi brukte det i forbindelse med flyktningstrømmen, det er vel 3-4 år siden vi hadde den inngangen da og det det handler om for meg når jeg tar inn denne typen spill i undervisningen er dette med å skape det emosjonelle båndet til fagstoff som ellers kanskje ikke er så nært da. Sånn når vi snakker om rasisme, eller diskriminering eller hvordan er det asylsøkere, flyktninger eller immigranter av andre typer blir behandlet blir behandlet.*

Da intervjuet med informant 3 tok sted, var han også i planleggingen av et undervisningsopplegg hvor *My Child Lebensborn* skulle tas i bruk og knytte spillet opp mot krigen i Ukraina:

*I3: Nå skal vi bruke dette spillet nå om to uker igjen på helse og oppvekstfag, altså den umiddelbare tilknytningen der blir russiske barn i Norge i dag, og er det noe av de samme fenomenene, et samfunnshat eller en samfunnsmistenkeligjøring av grupper som finnes i spillet som vi kan gjenkjenne i dag i avisartikler eller for den saks skyld ting vi opplever.*

Informant 2 dro også fram eksempelet om krigen i Ukraina som et aktuelt tema hvor *My Child Lebensborn* kan brukes som historiebruksperspektiv. Informanten bruker da historiebruksdidaktikk, i den forstand at han ønsker å bruke fortiden for å trekke linjer mellom hva som har skjedd tidligere, og hva som skjer i dagens samfunn. Informanten trekker fram

hatet mot Russland og den russiske befolkningen, og at man kan risikere at ukrainske kvinner som får barn med russere kan lide samme skjebne som tyskerjentene og deres barn i Norge. Man risikerer at barn av ukrainske og russiske foreldre kan bli diskriminert.

### 6.3. Erfaringer med å undervise med *My Child Lebensborn*

Jeg ønsket å høre lærernes egne erfaringer med spillet, deres tanker rundt spill generelt, og hva de følte elevene satt igjen med etter bruken av spillet.

Alle mine tre informanter sitter igjen med positive erfaringer med å bruke *My Child Lebensborn* i undervisningen. Informant 1 sier elevene satt igjen med inntrykk etter spillet, og hun merket det i både niende og tiende trinn. I sine samfunnsfag og historietimer trekker hun alltid linjer bakover, og sier historien om krigsbarna og *My Child Lebensborn* festet seg veldig hos elevene. Elevene tok selv opp sammenligningen mellom IS-barna og de norske krigsbarna, uten at informanten selv måtte trekke det fram i undervisningen. Det er tydelig at historien i spillet ga sterke inntrykk hos elevene, og det gjorde det lettere for elevene å trekke likheter mellom hva som skjer i dagens samfunn og hva som har skjedd tidligere.

Informant 1 har dermed veldig positive erfaringer med spillet, sett bort fra det faktum at det var et pilotprosjekt som ble «kastet» på hun og klassen:

*11: Utelukkende positive, synes det er et fantastisk spill. Selvfølgelig dersom man ikke bare spiller for å spille, hvis du bruker på en måte inn i historie, KRLE og sikkert utvide det enda mer til norskfaget eller engelskfaget. Eh, så er det et helt utrolig bra spill å bruke og elevene husker det kjempegodt. Det er på en måte på et slik nivå sånn at det forteller en viktig historie på en, ikke enkel måte for det blir urettferdig, men på en måte som er veldig begripelig for de, ihvertfall når de var sånn 12-13 år gamle som de var på den tiden. Ja, så utelukkende gode erfaringer. Men skulle ha brukt mer tid på det, og så selvfølgelig hadde det vært mer ideelt og lagt det til 9.trinn i forbindelse med 2.verdenskrig, eller i 10ende med etterkrigstiden.*

Informant 1 sitter altså igjen med positive erfaringer fra pilotprosjektet, og får inntrykk av at dette er et spill informanten gjerne vil bruke igjen i sin undervisning, men med mer tid på å både gjøre mer forarbeid og etterarbeid.

Informant 2 sier også at han følte elevene hans satt igjen med en større oppfatning om viktigheten av nyansering av fagstoff:

*I2: Ja jeg tror det, jeg skal ikke si at alle elevene mine greide det, men jeg tror de fleste forstår litt det at det er fort vi slår oss på stortrommen her i Norge og på en måte at vi var de hyggelige i andre verdenskrig og at tyskerne var de slemme og disse tingene, og det er selvfølgelig sant. Men så må vi se kritisk på oss selv om hvordan ble disse kvinnene behandlet og utsatt for, og ser vi litt det samme nå sant. Med IS-kvinnen, det er veldig lett å fordømme de men det er kanskje ikke da historien bak. Og det tror jeg de fleste sitter igjen med og forstår veldig godt.*

Informant 2 ble også overrasket over hvor fort elevene hans fikk sympati og en følelsesmessig relasjon til barnet i spillet. Enkelte elever, spesielt gamerne, synes spillet ble repetitivt og kjedelig i lengden. Her har vi nok et eksempel på enkelte elever har visse assosiasjoner når det kommer til spill, og noen av elevene til informant 2 trodde nok at de skulle få lov til å game. *My Child Lebensborn* er ikke et underholdningsspill i den forstand at det ikke nødvendigvis er gøy og moro å spille. Selve spillemekanikken er simpelt, men det er historien som formidles som er i fokus.

Informant 2 trekker fram spillets interaktivitet, og veldig enkle design, gjorde det overkommelig for elevene å bruke. Informanten sitter også igjen med positive erfaringer med elever som gjerne er passive i undervisningen, var mye mer engasjerte. Statped peker nettopp på dette om at spill er et verktøy som kan treffe de som ellers kan slite på skolen med motivasjon (Statped, 2021). Med spilling tar man en aktiv deltagelse og man må aktivt gjøre handlinger i spillet. Elevene fikk relasjon til spillkarakteren, og med den relasjonen og nærhet til stoffet åpner det for gode diskusjoner.

De fleste elevene i informant 2s klasse, og øvrige klasser som deltok i pilotprosjektet, var positive til bruken av *My Child Lebensborn* i undervisningen. Elevene sa de satte pris på måten historien ble fortalt i spillet, og at det var en fin tilnærming til faget som var annerledes enn «vanlig» undervisning. De satt igjen med sterkere inntrykk av å ta en aktiv del i historien, enn at de eksempelvis skulle se en film eller dokumentar om temaet. Lærerne som deltok på pilotprosjektet var også positive, at alle elevene jobbet godt og var aktivt med i timen. Enkelte elever har lett for å falle fra i timen, ofte under oppgaver som involverer skriving, men her deltok alle elevene under spilling og diskusjon. Her finner man da eksempel på at spill i undervisning kan øke motivasjon og mestingsfølelse hos elever som ellers ikke opplever det i undervisningen.

Informant 3 sier at spilllets design og interaktivitet er en av de mest positive egenskapene med My Child Lebensborn, og den tettere kontakten spillet da har med spilleren.

*I3: Når vi spiller har vi stort sett hatt elevene til å spille på enten telefon eller iPad og det å spille på telefon eller iPad sammenlignet med å spille på en maskin er at det er opplevd som noe positivt i den forstand at elevene kommer tetter på, på grunn av den type interaksjon heller enn det man gjør med en PC sant. Når du spiller på telefonen, bevegelsene du gjør er mer aktive eller nære, eller intime grep enn det som er tilfelle når du styrer med en datamus.*

Informant 3 sier også at den narrative nærheten man får av å bruke spillet også er positivt. For han er det viktig med nærhet og ansvaret i det narrative. Med det mener han at vi kan se dokumentarer, filmer og lese tekster som tar opp samme problemstillinger, men med dette spillet tar elevene selv del i historien og fortellingen er avhengig av hvilke valg spilleren tar underveis. Han sier da at elevene har en delaktighet, eller en viss «skyld» i det som utspiller seg i historien. Her kan vi trekke fram Wolfgang Iser som nevnes i Spillpedagogikk og hans tanker om at historier gir oss muligheten til å bli satt inn i livet til en annen person (Iser i Skaug H., Husøy, Staaby, & Nøsen, 2020).

*I3: Og denne her følelsen av ansvar gjør at, for noen elever, at historien blir nærmere de enn eh det som ville vært tilfelle med en veldig gripende dokumentar eller en veldig gripende føstehåndsskildring, hvor man ikke kan påvirke hva som skjer.*

Dette samsvarer med det spillforsker Miguel Sicart skrev da han omtalte spill som moralske objekter, at spillerne blir moralske agenter og blir «holdt» ansvarlige for handlinger (Sicart i Skaug H., Husøy, Staaby, & Nøsen, 2020).

Selv om informant 3 mener at delaktigheten, skylden og til og med en form for maktesløshet er positive, kan jeg også se noe problematisk med denne skylden elevene kan føle. Her kommer vi tilbake til en av fallgruvene som Knight argumenterte for i sin kritikk mot historisk empati, hvor han da mente det kunne lede til sympati for fortidens menneskers elendighet og tristhet (Endacott & Brooks, 2018). Metzger advarte jo også mot disse emosjonelle sterke forbindelsene (Metzger, 2012). Informant 3 hadde som nevnt ikke et historiefokus i sin undervisning, og han ville at elevene skulle oppnå den affektive relasjonen

til barnet i spillet. Informant 3 oppnår ikke da nødvendigvis historisk empati i sin undervisning, men det Endacott og Brooks kalte for affektiv relasjon til historien.

Både informant 2 og 3 trekker også fram den emosjonelle biten av spillet, og at elevene raskt fikk en affektiv relasjon til barnet i spillet, og viser at interaksjon og innlevelsen man får av spill kan vekke følelser hos spilleren, slik spillforsker Isbister hevdet (Isbister i Skaug H., Husøy, Staaby, & Nøsen, 2020).

Spillet er også laget slik at uansett hva man gjør, om man gjør det som i tilfellet er det rette valget, har barnet i spillet det fremdeles vondt. Da kan man stille spørsmålet om spillet er en form for manipulasjon av følelser og empati, og skaper en falsk forståelse av valgfrihet og at historien er deterministisk. Uansett hva man gjør i spillet er det ikke godt nok. Denne maktesløsheten og den deterministiske er viktige ting å ta til betraktning hvis man ønsker å ta i bruk spillet i undervisningen.

For informant 3 var det tilknytningen til barnet som var i fokus, og de fleste elevene hans satt igjen med den tilknytningen, sympatien og det emosjonelle som informanten ønsket. Allikevel sier han det har vært tilfeller av elever, spesielt de som går under kategorien gamere, som henger seg mer opp i det spillmekaniske, og vil prøve å fullføre spillet på kortest mulig tid. Her kommer vi tilbake til det informant fortalte tidligere, om at elever som spiller mye har tanker og ideer om hva et spill er, og at det er et mål som skal fullføres. Valgene man tar i spillet er det som fører historien videre, og hvis man har elever som ser på disse valgene mer som en spillmekanikk som må forses, enn ekte valg som har konsekvenser, mister man den emosjonelle tilknytningen til barnet som man ønsker. Men de aller fleste får den tilknytningen informant ønsker å oppnå. Denne tilknytningen kommer lettere hvis man gir elevene god tid til å spille, og legge inn pauser underveis hvor man kan reflektere og diskutere over hva man har gjort/sett i spillet.

Spillet har det informant 3 kaller en «agency», det vil si at vi som spillere har en viss påvirkning på hva som skjer. Selv om man tar valg i spillet, er selve historien lik for alle spillerne uansett hva man velger å svare Klaus/Karin eller hva man velger å bruke penger på, men man har uansett følelsen av at man er delaktig i historien. Informant 3 trekker fram denne delaktigheten og muligheten til å påvirke spillet, til en viss grad. Han trekker også fram skylden og maktesløsheten man kan sitte igjen med under gjennomspillingen, for som sagt er



historien i spillet determinativ. Den ender på lik måte for alle uansett hvilke valg man velger. Følelsen av maktesløsheten av at man tar alle de riktige valgene, sier de rette tingene og gjør alt best mulig for barnet, er det allikevel ikke godt nok. Barnet har en kjip opplevelse uavhengig av våre valg i spillet. Informanten sier dette er noe som treffer elevene ganske hardt, og at det åpner til videre diskusjoner om hvem som er Klaus og Karin i vårt samfunn.

Informant 3 belyste også en viktig ting å ta i betraktning, som jeg selv ikke hadde tenkt på i forkant av intervjuet:

*I3: Jeg vet det er lærere som bruker dette spillet som en hjemmelekse, altså elevene spiller hjemme og så tar man refleksjonsbitene på skolen. Det jeg synes jeg ikke noe om i det hele tatt. Det handler om at dette er et spill som har en del innhold som er sårt og vanskelig for mange flere av elevene våre enn vi liker å tenke, og ehh, jeg har hatt elever som har hatt vesentlige emosjonelle reaksjoner etter de har spilt det, enten fordi de kjenner igjen deler av sitt eget liv, søsken eller personer som de kjenner i opplevelser i spillet.*

Informant 3 belyser her en veldig viktig ting å ta til betraktning før man i det hele tatt bestemmer seg for å ta i bruk *My Child Lebensborn* i skolen. Spillet tar for seg en veldig mørk tematikk, som kan være veldig traumatisk for enkelte. Det kan være for nært flere elever, spesielt hvis de sitter alene og spiller, så informant 3 bruker aldri spillet som hjemmelekse og plasserer alltid elevene i grupper på to eller flere når de spiller. Han er også til stede i klasserommet hvis noen av elevene får reaksjoner til spillet. Informant 3 bruker vanligvis *My Child Lebensborn* på VG1 elever, men aldri de første månedene på skolen. Informant 3 tar ikke i bruk spillet før han har blitt godt kjent med elevene, og deres hjemmehistorie, slik at de ikke får det informant kaller en «psykologisk sucker punch» i det de starter i ny klasse på en ny skole.

Informant 2 opplevde selv påkjenningen den vonde tematikken om barnemishandling under sin første gjennomspilling:

*I2: Jeg husker jeg hadde nettopp fått min første sønn da når jeg spilte igjennom det, og jeg måtte stoppe spillet for du takler liksom ikke det at det er så små barn, så jeg sleit med det selv i den perioden når jeg spilte spillet. Så det er jo det at det er veldig følelsesmessig påkjennning når du vet at dette hadde skjedd.*

Etter opplegget og gjennomspillingen er gjennomført, understreker informant 3 at diskusjonsoppgaver etter endt spilling er noe av det viktigste, og hele hensikten med å ha spillet som en formell opplæring forsvinner:

*I3: Ja, og hvis man ikke setter seg av tid til det så kan du bare drite i å spille sånne spill som dette her i det hele tatt. For det er, det som er verdien i spillet, spill som dette her i et klasserom er at man har et felleskap hvor man skal oppleve det samme spillet sammen, så er det jo nettopp disse diskusjonene og drøftingene som foregår, delvis mens de spiller, igjen siden de spiller to og to og må ta valg to og to, men også ehh det å ha samtalen om hva er det vi har opplevd etterpå, det er der disse opplevelsene som kan ha vært sterke eller kan ha vært svake, ehh blir til en mer varig læringsprosess sant.*

Her kan vi trekke fram Staaby og Husøy modellen som jeg presenterte tidligere i oppgaven (figur 1, side 32), som viser læring skjer i sosial samhandling i klasserommet og ikke direkte gjennom dataspill. Dette er også eksempler på sosial og emosjonell læring som trekkes fram i *Spillpedagogikk* (Skaug H., Husøy, Staaby, & Nøsen, 2020).

Informant 3 har som nevnt tidligere mye erfaring med både spill i undervisning, og ikke minst *My Child Lebensborn*. På sitt arbeidssted er han også ansatt som spillpedagog, og med sin ekspertise hjelper han andre lærere med å bruke spill i undervisningen. Han sier derimot at en lærer trenger ikke å være ekspert på spilling for å ta i bruk spill i undervisningen. Spill som *My Child Lebensborn* er spill som krever lite spillkyndighet, med tanke på sin enkle tilnærming til spillmediet. Informanten sier derimot at det er viktig at læreren setter seg godt inn i spillet, historien, tematikken og hva elevene kan møte i spillet. Han tar eksempelet om hvis man ber elevene lese til side 50 i en bok, er det forutsetning om at læreren og vet hva som står på disse sidene. Med et spill som *My Child Lebensborn* er det ikke like lett, med tanke på at deler av historien utvikler seg med tanke på hvilke valg man selv tar i spillet. Informanten sier at man trenger da ikke vite hva som skjer på absolutt alle valgene i spillet, men man skal kunne vite en god del om hva elevene kommer til å møte på i spillet. Nå er *My Child Lebensborn* et spill som har en deterministisk slutt uansett hvilke valg man tar underveis. Det er også viktig å vite konkret hva du vil ha ut av spillet ved å ta det inn i undervisningen. Spill i skolen har tradisjonelt sett blitt brukt som «spill bare for å spille». Informanten bruker eksempelet, som undertegnede kjenner godt fra tiden på barneskolen, at spill ofte ble brukt i sirkelundervisning hvor det var flere stasjoner man skulle igjennom. Stasjonen hvor man skulle spille dataspill var som oftest «ubemannet», altså uten en lærer til stede. Informanten forteller det tidligere har vært den oppfatningen om at spillet fikser

læringen selv, og man trenger ikke involvere seg som lærer. Informant 3 forteller videre at skal man være seriøs med å ta spill i bruk i undervisning skal man sette seg inn i spillet, hva som skjer i spillet, hvilke muligheter og hvordan kan jeg knytte spillet opp mot målene i læreplanen. Her sier også informant at det er viktig å være ærlig med seg selv, dekker spillet behovene jeg ønsker i undervisningen, eller er det andre tilnærminger og undervisningsmetoder som er bedre egnet? Spill er ikke noe man skal bruke for enhver pris, men vi skal ta de samme avgjørelsene om hvorvidt det egner seg i undervisning, på samme måte man involverer filmer, romaner eller andre kulturuttrykk i undervisning.

På spørsmål om han bruker EDU-versjonen i sin undervisning sier han at han ikke bruker det selv. Han har vært med å lage flere av oppleggene som er i EDU-versjonen, men han synes selv at versjonen ikke er helt optimal og kan være knotete å bruke. I tillegg trekker han inn prisen på lisenspakken som en hindring for å bruke versjonen i skolen. Han sier selv at han er i en privilegert posisjon i sitt yrke med at han stort sett får alle spillene han peker på og ønsker å bruke, men i de fleste skoler er ikke realiteten slik. Han sier selv at det er vanskelig å rettfærdiggjøre gjentatte betalinger for denne type lisens og læringsressurs. Som nevnt tidligere i avhandlingen har den billigste lisensen en prislapp på 2400 kr, eksklusiv avgifter, og gir deg da tilgang til 35 spillkoder som da kan brukes en gang. Dette er da tilsvarende ca. en klasse. Har man da flere klasser på et trinn, muligens flere trinn, blir prisen dyr. I tillegg gikk det flere uker fra Høgskulen betalte lisensen for å gi meg tilgang, til jeg faktisk fikk tilgang til EDU-versjonen.

*I3: Særlig, når eller, My Child Lebensborn er et dritbra spill det er ikke det det handler om, men det dekker et område av læreplanen, og når lærere altså har store utfordringer med å få de grunnleggende læremidlene til undervisningen, så er det vanskelig å rettfærdiggjøre gjentatte betalinger for denne her type læringsressurs.*

På spørsmål om hva som er det mest positive med å ta i bruk spill i skolen, svarer informant 3 på at spill er et viktig kulturuttrykk:

*I3: Det aller viktigste det er at spill er et viktig kulturuttrykk i tiden vi lever i. Og på samme måte som, vi iløpet av 13 års skolegang skal eksponere elever for litt klassisk musikk, litt teater, litt dikt, litt sagnlitteratur, en hel altså, ta de med på konserter. Altså, det handler om at vi på den ene siden skal gi barn og ungdommer muligheten til å finne ut av, på den ene siden hvilke kulturuttrykk er det som er noe for meg, hvilke kulturuttrykk er det jeg kan like.*

Medietilsynet anslår jo at rundt 9 av 10 norske barn og unge spiller regelmessig, og er dermed en viktig interesse for mange, og et voksende kulturuttrykk. Som nevnt tidligere i oppgaven omtaler Kulturdepartementet spill som et viktig kulturuttrykk (Kulturdepartementet, 2019), slik som informant 3 også trekker fram i intervjuet.

Informant 3 brukte videre eksempelet med at hvis man eksponerer elever for klassisk musikk, Wagner i hans eksempel under intervjuet, så betyr ikke det nødvendigvis at alle elevene nå elsker Wagner og lager spillelister med Wagners komposisjoner. Men for noen elever vil den klassiske musikken treffe, og de dermed har funnet et kulturuttrykk som de liker. Det samme gjelder for spill. Dataspill vil ikke treffe alle elevene, men for noen elever vil det treffe og de tar til seg dataspill som sitt kulturuttrykk. For informant 3 er det dermed viktig at elevene møter mest mulig kulturuttrykk i sin skolehverdag, og får en forståelse for hvorfor det appellerer til folk. Informant 3 trekker fram eksponering for spill og andre kulturuttrykk som en viktig del av at skolen og klasserommet skal være identitetsskapende. Han sier det handler om å bygge en forståelse for forskjellige kulturuttrykk, selv om ikke alle uttrykkene appellerer til alle. Det er i informantens øyne viktig å ha forståelse for hva som gjør forskjellige kulturuttrykk appellerende, berørende og viktig.

*I3: Og når man snakker om kulturuttrykk som mange liker eller setter pris på sant, i vår tid sant. Kanskje TV-serier er vel det som er kulturuttrykket som er aller mest felles sant, det er viktig å snakke om TV-serier på skolen også sant.*

Informant 3 poengterer at vi vil at alle de kulturopplevelsene som elever har etter de har gått på skolen, skal være så gode og rike som overhodet mulig. Å jobbe med diktanalyse eller litteraturanalyse på skolen betyr ikke det at elevene begynner å studere nordisk eller litteratur etter hvert, men for å kjenne igjen og anerkjenne de litterære virkemidler som man konsumerer senere. Og dette mener informanten også gjelder dataspill.

*I3: Massevis av ungdommene våre de spiller kanonmye dataspill på fritiden, men ved å ha snakket om virkemidler i dataspill i skolen, ved å ha analysert tematikk i dataspill på skolen så når de går hjem og spiller for eksempel GTA V, så forhåpentligvis vil de få rikere opplevelser når de kan en større grad kan sette ord på de virkemidlene som spillskaperne der bruker.*

## 7. Konklusjon

### 7.1. Konklusjon

Skretting konkluderte i sin masteravhandling om *My Child Lebensborn* at spillet til en viss grad la til rette for perspektivforståelse i selve spillet. I min avhandling har jeg dermed tatt hans forskning et skritt videre, og analysert hvordan spillets undervisningsopplegg legger til rette for perspektivforståelse. Og min konklusjon er at undervisningsoppleggene supplerer denne mangelen Skretting påpekte. Flere av oppgavene er gode til å sette historisk kontekst til spillet, og kan gjøre det lettere for elever å sette seg inn i den historiske konteksten, og dermed få en historisk empati og utviklingen av historiebevissthet. Lærere som har brukt spillet har også gode erfaringer med spillet, ser potensialet i spillet og ønsker å bruke det flere ganger i sin undervisning.

Allikevel er det viktigste en stødig underviser, som har satt seg godt inn i spillet og undervisningsoppleggene. Med en klasseleder som har klare rammer og har satt seg godt inn i spillet, vil man kunne ta i bruk spillet og undervisningsoppleggene som et verktøy for læring.

Dessverre har det seg slik at lisensen til undervisningsoppleggene er dyr, og dermed har ikke alle skoler mulighet til å anskaffe seg spillet og undervisningspakken. For en godt rutinert lærer, med erfaring med spill, kan man nok skape gode undervisningsopplegg på egen hånd. Men for lærere som har lite, eller ingen, erfaring med bruk av spill, kan EDU-versjonen være et godt hjelpemiddel. Prisen for lisens til spillet er derimot problematisk hvis man ønsker at flest mulig skal få tilgang til dette spillet og undervisningsoppleggene.

### 7.2. Videre forskning

Ettersom jeg kun så på undervisningsoppleggene, og intervjuet lærere om deres bruk av spillet, ville det vært interessant for videre forskning på spillet hvordan elever responderer på undervisningsoppleggene, og hvilken effekt spillet har hos elevene. Det kom tydelig fram i intervjuene at elevene fikk den affektive responsen på spillet. Forskning på elevers erfaringer med spillet, og om det øker deres historiebevissthet og historisk empati, hadde vært et felt som hadde vært interessant å utforske videre.

## Referanser

- Almlid, G. K., & Reitan, J. (2021). *Historie og demokrati: Norsk historie etter 1900 - for demokratiets framtid*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Brooks, E., & m.fl. (2019, Januar 31). What Prevents Teachers from Using Games and Gamification Tools in Nordic Schools. *Interactivity, Game Creation, Design, Learning, and Innovation* (pp. 473-483). Cham: Springer.

- CBOW. (2022, September 13). *Background information*. Retrieved from Children Born of War: <https://www.childrenbornofwar.com/background>
- Doyle, B. (2020, Mai). *New paper compares WWII Blitz with the current Covid-19 conditions*. Retrieved from University of Huddersfield: <https://www.hud.ac.uk/news/2020/may/the-real-lessons-of-the-blitz-for-covid-19/>
- Endacott, J., & Brooks, S. (2013, 8 1). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies Research and Practice*.
- Endacott, L. J., & Brooks, S. (2018). Historical Empathy: Perspectives and Responding to the Past. In S. A. Metzger, & M. L. Harris, *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 203-225). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Ericsson, K., & Ellingsen, D. (2005). *Children of World War II: The Hidden Enemy Legacy*. London: Bloomsbury.
- Ericsson, K., & Simonsen, E. (2005). *Krigsbarn i Fredstid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ferrer, M. (2019). Kritisk tenkning i møte med lærebøker. In M. Ferrer, & A. Wetlesen, *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (pp. 112-114). Oslo: Universitetsforlaget.
- Folkenborg, H. R. (2018). *Én fortid - mange fortellinger*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fure, O.-B. (1999). Norsk okkupasjonshistorie. Konsensus, berøringsangst og tabuisering . In S. U. Larsen, *I krigens kjølvann: nye sider ved norsk krigshistorie og etterkrigstid* (pp. 31-46). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimnes, O. K. (2020). Hvordan har historieskrivingen om okkupasjonsårene skiftet over tid? *Nytt Norsk Tidsskrift*, pp. 274-286.
- Grimnes, O. K. (2-1990). Historieskriving om okkupasjonen. *Nytt norsk tidsskrift* , pp. 108-121.
- Grønmo, S. (2020). *Samfunnsvitenskapelige Metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hammer, E. (2016, August 26). *Digitale slavar av historisk traume*. Retrieved from Det digitale liv: <http://digitaleliv.no/digitale-slaver/>
- Klebo-Espe, A. (2019, August 30). *My Child Lebensborn inn på programmet i enkelte skoler*. Retrieved from Gamer.no: <https://www.gamer.no/artikler/my-child-lebensborn-inn-pa-programmet-i-enkelte-skoler/472774>
- Kulturdepartementet. (2019). *Spillerom - Dataspillstrategi 2020-2022*. Oslo: Kulturdepartementet.
- Maerz, S. (2007). Okkupasjonstidens lange skygger. *Nytt Norsk Tidsskrift*, pp. 365-376.
- Martinsen, L.-B., Lysvold, S. S., & Thonhaugen, M. (2018, Februar 18). – *Utførte vellykket sabotasjeaksjon, men led grusom skjebne*. Retrieved from NRK: [https://www.nrk.no/nordland/\\_-utforte-vellykket-sabotasjeaksjon\\_-men-led-grusom-skjebne-1.12154577](https://www.nrk.no/nordland/_-utforte-vellykket-sabotasjeaksjon_-men-led-grusom-skjebne-1.12154577)
- McCall, J. (2016, August). Teaching History With Digital Historical Games: An Introduction to the Field and Best Practices. *Simulation & Gaming*, pp. 517-542.
- Medietilsynet. (2020, November 8). *Dataspill*. Retrieved from Medietilsynet: <https://medietilsynet.no/barn-og-medier/dataspill/>

- Metzger, S. A. (2012). The borders of historical empathy: Students encounter the Holocaust through film. *Journal of Social Studies Research* 36, pp. 387-410.
- Nash, G., Crabtree, C., & Dunn, R. (2000). *History on trial: Culture wars and the teaching of the past*. New York: Random House.
- Nilsen, T. R., & Reitan, J. (2021). *Falstad: Fangeleirer i diktatur og demokrati 1941-1949*. Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Norges forskningsråd. (1999). *En hvitbok. Utvalgte dokumenter i krigsbarnsaken*. Oslo: NFR.
- Olsen, K. (1998). *Krigens barn: de norske krigsbarna og deres mødre*. Oslo: Aschehoug.
- Olsen, K. (2020, Oktober 21). *Norsk-tyske krigsbarn*. Retrieved from Norgeshistorie: <https://www.norgeshistorie.no/andre-verdenskrig/1755-Norsk-tyske-krigsbarn.html>
- Regjeringen. (2018, oktober 17). *Offentlig unnskyldning til "tyskerjentene"*. Retrieved from Regjeringen: <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/smk/nyheter/2018/offisiell-unnskyldning-til-tyskerjentene/id2616004/>
- Rudelius, P. A. (Director). (2016). *Tyskerbarna: Barn av de forhatte* [Motion Picture].
- Skartveit, H.-L. (2021, November 23). *Stipendiat Elin Festøy formidler emosjon gjennom interaksjon*. Retrieved from Filmskolen: <https://www.filmskolen.no/artikler/2021/stipendiat-elin-festoy-hva-kan-vi-formidle-gjennom-spill>
- Skaug H., J., Husøy, A., Staaby, T., & Nøsen, O. (2020). *Spillpedagogikk: Dataspill i undervisningen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Statped. (2021, april 26). *Digitale spill i skolen*. Retrieved from Spill i skolen: <https://www.statped.no/laringsressurser/teknologitema/spill-i-skolen/digitale-spill-i-skolen/?depth=0#1.2>
- Stratigakos, D. (2021). *Hitlers Norske Drøm*. Oslo: Vega Forlag.
- Stugu, O. S. (2021). *Den andre verdenskrigen i norsk etterkrigsminne*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Teknopilot. (2022, September 7). *Et innovativt, digitalt læremiddel*. Retrieved from My Child Lebensborn EDU: <https://mychildlebensbornedu.no/>
- udemnouvelles. (2018, februar 15). *Right on target: using video games to enhance learning*. Retrieved from udemnouvelles: <https://nouvelles.umontreal.ca/en/article/2018/02/15/right-on-target-using-video-games-to-enhance-learning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, Desember 1). *Historie (HIS01-03) Kjerneelementer*. Retrieved from Utdanningsdirektoratet : <https://www.udir.no/lk20/his01-03/om-faget/kjerneelementer>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, September 7). *Kjerneelementer (SAF01-04)*. Retrieved from Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, September 13). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. Retrieved from Læreplanverket: <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-10.-arssteget>
- Aarebrot, F. (2015). *Krigen på 200 Sider: Norge Under 2. Verdenskrig*. Oslo: Kagge Forlag.

