



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG
HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Master i nordisk og lesevitenskap

Høstsemesteret, 2021

Åpen

Forfatter: May Lise Livastøl

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Morten Bergsten Njå

Tittel på masteroppgaven: Dataspill i norskundervisningen: En studie av hvordan elever i en ungdomsskoleklasse og to lærere opplever å ta i bruk spillbasert læring.

Engelsk tittel: Computer games in Norwegian class: A study of how students in a secondary school group and two teachers experience using game-based learning.

Emneord: spillbasert læring, game-based learning, spillkyndighet, norskundervisningen, lærerroller, Gee, spillpedagogikk, norsk, gaming literacy, literacy, video game literacy

Antall sider: 85
+ vedlegg/annet: 149

Stavanger, 30. august 2021

Dataspill i norskundervisningen

En studie av hvordan elever i en ungdomsskoleklasse og to lærere opplever å ta i bruk spillbasert læring.

Sammendrag

Det er en rekke muligheter knyttet til dataspill som en læringsressurs i skolen, og jeg ønsker med denne studien å utforske hvordan lærere og elever opplever å ta i bruk dataspill i norskundervisningen. Oppgavens overordnede problemstilling er: *Hvordan opplever elever og lærere å bruke dataspill i norskundervisningen på ungdomstrinnet?* Jeg undersøker elevers og læreres opplevelse rundt bruken av dataspill i norskundervisningen og knytter dette opp til spillbasert læring, spillkyndighet, lærerroller, og et kognitivt- og sosiokulturelt perspektiv. Formålet med studien er å undersøke hvordan man kan ta i bruk dataspill i norskundervisningen, og hvilke opplevelser lærere og elever har rundt bruken av spillbasert læring i norskfaget på ungdomstrinnet.

Ulike teoretiske perspektiver, det kognitive og det sosiokulturelle, er sentrale for å forstå forskningsprosjektet. Prosjektet er designet som en kvalitativ case-studie, og for å ha relevante data som kunne belyse problemstillingen observerte jeg norskundervisningen i en ungdomsskoleklasse over 10 skoleøkter. Etter observasjonene var gjennomført, intervjuet jeg klassens to lærere og tre elevgrupper. Hver elevgruppe bestod av tre elever med ulik spillbakgrunn.

Man kan konkludere med at elevers og lærernes opplevelse rundt å bruke dataspill i norskundervisningen på ungdomstrinnet er overordnet positive. Man ser at lærerne ser på dataspill som en mulighet for økt variasjon i norskundervisningen, men også som en ny måte å ta i bruk sammensatte tekster. Elevenes opplevelse om bruken av dataspill i norskfaget var at dataspill kunne gjøre kreativ skrivning mer visuell gjennom dataspillets multimodale natur, og at dataspill var en fin variasjon og et avbrekk fra tradisjonell undervisning. Man burde utforske mulighetene dataspill har i norskundervisningen nærmere, fordi dataspill inneholder flere læringsprinsipper som burde bli praktisert i norskundervisningen oftere. Lærerrollen er også stadig i endring, og dersom lærerne skal utvikle seg i takt med samfunnet rundt burde de kunne være bevisst på egen rolle rundt arbeid med dataspill i undervisning.

Forord

Helt siden jeg var liten har jeg elsket dataspill. Dataspill var for meg først bare noe jeg gjorde sammen med broren min de dagene det ikke var noe bra å se på TV. Det var ikke alltid jeg spilte selv engang. Jeg husker jeg satt i t timevis og så mens han spilte *The Elder Scrolls: Oblivion*. Stemningen som fantes i rommet da var noe helt eget – han konsentrert rundt spillingen og jeg konsentrert rundt det narrative. Hva skjer videre? Jeg innså etter hvert hvor komplekse narrativer det var i spill som *Red Dead Redemption*, *Fallout 3* og *The Elder Scrolls: Skyrim*. Det var først da jeg ble oppslukt av spillingen. Fra da av kunne du finne meg oppslukt i å spille, på samme måte som du også kunne finne meg oppslukt i en bok - det var da at spill gikk fra å være tidsfordriv til å bli en hobby.

Det er mange som fortjener en takk for at denne masteroppgaven har kommet i mål. Den som fortjener den aller største takken, er veilederen min Morten Bergsten Njå. Tusen takk for at du helt fra første stund engasjerte deg i oppgaven min, og har motivert og støttet meg underveis. Takk for alle de gode samtale, og for alt jeg har lært av deg. Jeg setter enormt stor pris på all hjelp og veiledning, og er takknemlig for at jeg fikk akkurat deg som veileder.

En stor takk går til læreren som lot meg få komme inn i norskklasserommet og lot meg observere klassen sin. Tusen takk for at du stilte deg selv og ditt klasserom til disposisjon, og for at du har delt dine perspektiver på spillbasert læring og bruk av dataspill i norskundervisningen med meg. En stor takk går også til spillpedagogen, og hvordan han påtok seg jobben med å finne en lærer jeg kunne observere. Takk for de gode samtale om spillbasert læring og dataspill, og takk for alt du har lært meg. En til takk til både læreren og spillpedagogen for å stille opp på intervju. Videre ønsker jeg å takke elevene som deltok i forskningsprosjektet og stilte opp til intervjuer. Prosjektet mitt ville ikke latt seg gjennomføre uten deres hjelp.

Jeg må også gi en stor takk til samboeren min Tom-Rune, Susanne, og andre venner og familie. Tusen takk for at dere har stått ved min side i nesten et år og vært tålmodige mens fokuset mitt har vært rettet mot å fullføre masteroppgaven. Takk til alle de gode vennene mine som har tatt seg til å korrekturlese oppgaven min.

Stavanger, august 2021

May Lise Livastøl

Innhold

1. INNLEDNING.....	1
1.1 PROBLEMSTILLING	2
1.2 FORMÅLET MED OPPGAVEN	3
1.3 MASTEROPPGAVENS OPPBYGNING	4
2. BAKGRUNN FOR PROSJEKTET.....	5
2.1 DATASPILL SOM ET LÆRINGSMEDIUM	6
2.1.1 <i>Den økende populariteten til dataspill: konsekvensene av dette i norsk kultur og i den norske skolen</i>	8
2.2 TIDLIGERE FORSKNING.....	10
2.2.1 <i>To hovedlinjer i forskningen på spillbasert læring</i>	11
2.2.2 <i>Tidligere forskning om praktisk bruk og pedagogisk verdi dataspill kan ha</i>	13
3. TEORI.....	15
3.1 DATASPILLBEGREPET.....	15
3.1.1 <i>Skolens forhold til dataspill</i>	18
3.1.2 <i>Læringsprinsipper for bruk av dataspill i undervisningen</i>	19
3.2 SPILLKYNDIGHET OG LITERACY	22
3.2.1 <i>Lærerrollen og spillkyndighet</i>	25
3.3 SPILLBASERT LÆRING	27
3.4 TO TEORETISKE PERSPEKTIV PÅ SPILLBASERT LÆRING.....	29
3.4.1 <i>Det kognitive perspektivet</i>	29
3.4.2 <i>Det sosiokulturelle perspektivet</i>	31
3.5 DATASPILL I NORSKUNDERVISNINGEN	32
3.6 SPILLBASERT LÆRING I NORSKUNDERVISNINGEN.....	34
3.6.1 <i>Faktorer for å lykkes med spillbasert læring</i>	36
4. METODE.....	38
4.1 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	38
4.1.1 <i>En hermeneutisk forklaringsmodell</i>	39
4.2 STUDIENS UTVALG OG BAKGRUNN	40
4.3 KVALITATIV METODE.....	41
4.3.1 <i>Intervjuene</i>	42
4.3.2 <i>Observasjonene</i>	44
4.4 ETISKE HENSYN.....	45
4.5 PLANLAGT GJENNOMFØRING.....	46
4.6 GYLDIGHET OG PÅLITELIGHET	47
5. ANALYSE OG DISKUSJON.....	48
5.1 ET OVERBLIKK	48
5.1.1 <i>Narrativ av observasjonene</i>	50
5.2 HVORDAN BLIR DATASPILL TATT I BRUK I NORSKUNDERVISNINGEN I EN UNGDOMSSKOLEKLASSE, OG HVILKE ROLLER INNTAR LÆREREN?	52
5.2.1 <i>Hvordan kan man ta i bruk dataspill i norskundervisningen?</i>	52
5.2.2 <i>Dataspill som digital litteratur</i>	52
5.2.3 <i>Dataspill som ekskursjoner og rollespill</i>	55
5.2.4 <i>Dataspill som digitale læringsarenaer</i>	55
5.2.5 <i>Dataspill som kreative arenaer</i>	56
5.2.6 <i>Hvorfor burde man utforske mulighetene dataspill i norskundervisningen kan gi?</i>	56
5.2.7 <i>Lærerrollen og spillbasert læring</i>	58
5.2.8 <i>Oppsummering</i>	61

5.3 HVORDAN OPPLEVER LÆRERNE Å TA I BRUK DATASPILL SOM ET DIGITALT HJELPEMIDDEL I NORSKUNDERVISNINGEN PÅ UNGDOMSTRINNET?.....	62
5.3.1 <i>Spillkyndighet og teknisk kompetanse rundt spill</i>	62
5.3.1.1 <i>Variasjon og bruk av dataspill som tekst i norskundervisningen. Hva sier lærerne om bruk av dataspill for mer variert undervisning?</i>	68
5.3.2 <i>Oppsummering</i>	72
5.4 HVORDAN OPPLEVER ELEVER I EN UNGDOMSSKOLEKLASSE BRUKEN AV DATASPILL I NORSKUNDERVISNINGEN?	73
5.4.1 <i>Hvor viktig er det at elevene selv har spillkyndighet?</i>	73
5.4.2 <i>Den sosiokulturelle- og kognitive forskingslinjen innenfor spillbasert læring og hvordan de ulike linjene opptrådte i løpet av observasjonsperioden</i>	75
5.4.3 <i>Elevenes opplevelse av å bruke dataspill i norskundervisningen som tekst og analyseobjekt</i>	76
5.4.4 <i>Oppsummering</i>	78
6. OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	80
6.1 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER OM LÆRERE OG ELEVERS OPPLEVELSE OM BRUK AV DATASPILL (SPILLBASERT LÆRING) I NORSKUNDERVISNINGEN	84
6.1.1 <i>Veien videre</i>	85
LITTERATURLISTE	86
VEDLEGG	90
<u>OVERSIKT OVER FIGURER</u>	148
<u>OVERSIKT OVER TABELLER</u>	149

1. Innledning

Spill kan brukes til å promotere og skape engasjement til forskning, læring og nettverksbygging. Det kan også brukes til å trene digital kompetanse og dømmekraft (kritisk tenkning: hvordan forholde seg til interaktive systemer og informasjon som presenteres). Spill kan også brukes for å rette fokus på ulike tema som for eksempel miljø, for å spre politiske meninger og spre informasjon og feil-informasjon (Kulturdepartementet, 2019, s. 18).

Til tross for dataspillets popularitet og utbredelse blant alle aldersgrupper, er dataspill mindre representert i norskundervisningen enn hva mulighetene tilsier. Det er en rekke muligheter knyttet til dataspill som en læringsressurs i skolen, og jeg ønsker med denne studien å utforske hvordan lærere og elever opplever å ta i bruk dataspill i norskundervisningen. Blant annet kan dataspill være med på å gi elever et felles grunnlag, hjelpe til med å øke elevers tekniske ferdigheter og forståelse, øke elevers språkkunnskaper og hjelpe elever til å få en dypere forståelse av et fag – for eksempel norskfaget (Kulturdepartementet, 2019, s. 40). Dataspill kan brukes til å presentere tematikk og opplevelser i norskfaget, og kan videre være en inngang til andre aktiviteter som for eksempel analyse, drøfting og kreativ skriving. I den overordnede delen av læreplanverket (LK20) står det at skolen skal «la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la dem få erfaringer med å se muligheter og omsette ideer til handling» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 6). Dataspill er en aktivitet og uttrykksform man enkelt kan ta i bruk i norskundervisningen, og som nettopp lar elever dele opplevelser, oppleve skaperglede og som oppfordrer til utforskertrang. Til tross for at noen lærere ikke anser dataspill som gangbare undervisningsverktøy øker andelen lærere som velger å benytte seg av dataspill i sin undervisning (Kulturdepartementet, 2019, s. 18). Bruken av dataspill i undervisningen kan bidra til at elever knytter tettere bånd, får en økt opplevelse av fellesskap og kan fungere som en arena for å promotere og skape engasjement til læring (Kulturdepartementet, 2019, s. 18). Det finnes lite forskning både på bruk av dataspill i undervisning, og av elever og læreres opplevelse av bruk av dataspill i undervisning. Det er nettopp dette som er utgangspunktet for denne masteroppgaven, å få innsikt i elevers og læreres opplevelse om bruken av dataspill i norskundervisningen i en ungdomsskoleklasse.

1.1 Problemstilling

Problemstillingen i denne masteravhandlingen er:

- Hvordan opplever elever og lærere å bruke dataspill i norskundervisningen på ungdomstrinnet?

For å finne relevante data som kan belyse denne problemstillingen, vil jeg gjennomføre observasjoner, samt intervjuere lærerne og elevene som blir observert. Jeg har avgrenset forskningsområdet til å gjelde en ungdomsskoleklasse med 26 elever og to av klassens lærere som er tilknyttet norskundervisningen til klassen. Oppgaven vil også ha et fokus på spillkyndighet, lærerroller tilknyttet bruk av dataspill, og spillbasert læring. Dette for å kunne gi et mer utdypende svar på lærernes og elevenes opplevelser knyttet til dataspill i norskundervisningen.

Jeg har formulert tre forskningsspørsmål som bistår med et mer nyansert svar på problemstillingen, og som skal være med på å gi et helhetlig syn på hvordan elever og lærere opplever å bruke dataspill i skolen, med et hovedfokus på spillbasert læring i norskundervisningen i en ungdomsskoleklasse. Disse er:

1. Hvordan blir dataspill tatt i bruk i norskundervisningen i en ungdomsskoleklasse, og hvilke roller inntar læreren?
2. Hvordan opplever lærerne å ta i bruk dataspill som et digitalt hjelpemiddel i norskundervisningen på ungdomstrinnet?
3. Hvordan opplever elever i en ungdomsskoleklasse bruken av dataspill i norskundervisningen?

Det første forskningsspørsmålet ser nærmere på hvordan man kan ta i bruk dataspill i norskundervisningen og hvordan lærerrollen påvirkes av spillbasert læring. For å besvare dette forskningsspørsmålet vil jeg koble det innsamlede datamaterialet, hovedsakelig observasjonene, opp mot relevant teori. Dette vil jeg gjøre ved å presentere teorien, for deretter å diskutere den opp mot funnene i datamaterialet.

Det andre forskningsspørsmålet ser på lærernes opplevelse av å ta i bruk dataspill i norskfaget. Jeg undersøkte hvordan lærerne forholdt seg til å ta i bruk dataspill i norskundervisningen og hvordan deres egen spillkyndighet påvirket bruken av dataspill(ene). Lærernes egne opplevelser av å ta i bruk dataspill i norskundervisningen ble vektlagt. Dataspill blir i denne sammenhengen ansett som et digitalt hjelpemiddel, og som tekst.

I gjennomførelsen av dette forskningsspørsmålet la jeg mest vekt på lærerintervjuene for å tydeligere få frem lærernes ytringer og opplevelser. Intervjuene ble i etterkant transkribert og analysert, og det er dette innholdet som kommer fram i denne delen av analysen. I tillegg til intervjuene, samt informasjon fra observasjonene mine, blir teorien diskutert i lys av det innsamlede datamaterialet.

Med tredje forskningsspørsmålet ønsker jeg å finne ut hvordan elevene opplever bruk av dataspill i norskfaget. For å få svar på dette, valgte jeg å utføre gruppeintervjuer med elevene. Disse ble utført etter siste time av undervisningsopplegget, hvor elevene ferdigstilte tekstene sine, før jeg intervjuet dem. Dette var med tanke på at jeg ønsket at elevene skulle få oppleve så mye som mulig av undervisningsopplegget og bruken av dataspill i norskfaget før intervjuene. Det var viktig for meg at elevene kunne være komfortable og trygge under intervju, og det er på bakgrunn av dette jeg benyttet meg av fokusgrupper fremfor individuelle intervjuer. Jeg ser nærmere på hva spillkyndighet har å si for elevopplevelsen av å bruke dataspill, men også hvordan elever opplever å møte dataspill som «tekst».

Opgaven kan sies å være plassert i en skolediskurs. For å få svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene har jeg gjennomført en kvalitativ studie med observasjoner og intervjuer. Observasjonene ble utført på en ungdomsskole hvor de har spillpedagoger tilgjengelig, og ble utført i en klasse som ikke har opplevd *spillbasert læring* i et større omfang. Læreren hadde heller ingen spesiell erfaring med spillbasert læring, men tok i bruk et allerede utformet undervisningsopplegg rundt spillet *Draugen* som var utarbeidet av spillpedagogene. Observasjonen foregikk i norskundervisningen til en ungdomsskoleklasse. Dataspillet ble brukt som et verktøy innenfor analyse av sammensatte tekster, og som inngang til novelleskriving.

1.2 Formålet med oppgaven

Denne masteroppgaven ser nærmere på bruk av dataspill i norskundervisningen, læringsprinsipper i dataspill, spillkyndighet, lærerroller, og forskningsfeltet spillbasert læring, og hvordan alt dette kan henge sammen. Målet er å undersøke hvordan man kan ta i bruk dataspill i norskundervisningen, og hvilke opplevelser lærere og elever har rundt bruken av spillbasert læring i norskfaget på ungdomstrinnet.

1.3 Masteroppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven er delt inn i seks kapitler. I **første kapittel** har jeg introdusert oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, samt diskutert formålet med oppgaven. I **kapittel 2** aktualiserer jeg problemstillingen ved å gjøre rede for bakgrunnen for prosjektet og tidligere forskning. I **kapittel 3** presenterer jeg de teoretiske perspektivene som danner grunnlaget for forskningsprosjektet. Jeg ser nærmere på ulike sentrale begrep og definerer disse, under hvert begrep presenterer jeg de ulike læringsteoretiske prinsippene som er relevante, samt ulike perspektiver for bruk av dataspill i skolen som er relevante for å forstå forskningsprosjektet. I **kapittel 4** drøfter jeg den metodiske tilnærmingen til prosjektet. Jeg diskuterer studiens utvalg og bakgrunn, kvalitativ metode, etiske hensyn, planlagt gjennomføring og forskningsprosjektets gyldighet og pålitelighet. I **kapittel 5** analyserer og diskuterer jeg datamaterialet i lys av tidligere forskning og de teoretiske perspektivene fra kapittel 3. I **kapittel 6** oppsummerer jeg prosjektet og presenterer oppgavens konklusjon. Til slutt avrundes kapittel 6 med noen avsluttende refleksjoner og jeg kommer med forslag til videre forskning.

2. Bakgrunn for prosjektet

Populariteten til dataspillene en økning på 1990-tallet etter at Nintendo og Playstation lanserte sine første spillkonsoller i 1985 og 1994 (Eilertsen & Holm, 2020). På tidlig 2000-tallet fikk man en økning i spilldesignere som designet sine egne spill med «indiespillbølgen», noe som førte til en enorm vekst i dataspillbransjen (Eilertsen & Holm, 2020). Etter hvert ble det mer og mer vanlig med nettbaserte dataspill, og nettsider som var dedikert til større og mindre nettspill (Eilertsen & Holm, 2020). Det siste tiåret har spill- og filmindustrien fått stor påvirkning på hverandre, noe som først førte til at dataspill ble inspirert av filmer, og etter hvert at man fikk filmer som var inspirert av dataspill (Eilertsen & Holm, 2020). Et av de mest kjente eksemplene på dette er Andrzej Sapkowski sin bokserie *The Witcher* som først ble dataspill, for deretter å bli en TV-serie. Med denne endringen, og den økte populariteten til dataspill, kommer også en endring for hvordan blant annet regjeringen og skoleverket ser på mulighetene rundt dataspill.

Dataspillindustrien er blitt en av verdens største digitale industrier fra et økonomisk perspektiv (Eilertsen & Holm, 2020; Kulturdepartementet, 2019, s. 20), og dersom mediehistorien holder til vil dataspill ikke erstatte bøker, film og tv – men eksistere side om side med hverandre (Steinkuehler & Squire, 2014). Den internasjonale spillbransjen omsatte i 2018 for 1 230 mrd. kroner, sammenlignet med filmbransjen som omsatte for «bare» 1 212 mrd. kroner samme år (Kulturdepartementet, 2019, s. 20).

Det er viktig å være klar over læringsprinsippene dataspill kan inneholde, for å vite og forstå hvordan en kan ta i bruk ulike dataspill i norskundervisningen. Ulike typer dataspill, med ulike læringsprinsipper, vil tjene som et digitalt verktøy i norskundervisningen på ulike måter. Et spill kan for eksempel brukes som inngang til en økt forståelse for norsk kultur på 1800-tallet, men et annet vil fungere bedre for å lære norsk språkhistorie. Å ta i bruk dataspill i den norske skolen er et relativt nytt fenomen, mange har forsøkt opp gjennom årene å bruke det i skolen med varierende grad av suksess. Den globale diskusjonen om hvordan dataspill kan fungere som læringsressurs har bakgrunn i at mange utdanningsforskere ønsker å utforske dataspill i lys av elevers erfaring med å bruke det på fritiden, og elevers erfaring med å bruke det i skole (Poulsen & Køber, 2011; Schultz & Hull, 2002). Det er mange som ser dataspilling som en aktivitet som kan bygge bro mellom skole og fritid, grunnet hvor populære dataspill er blant unge. James Paul Gee er en av forskerne som fremmer bruken av dataspill i skolen og mener at deres (elevenes) bruk av dataspill må sees som noe som inngår i en større sosial

sammenheng, og er bestemt på at skolen kan lære mye av dataspillenes læringsprinsipp (Gee, 2005). Gee mener at gode dataspill kan gi elevene muligheten til å løse oppgaver og håndtere utfordringer gjennom konkret erfaring, samtidig som de lærer ressursbruk og refleksjon over komplekse forhold som foregår i spillverdenen (Gee, 2014).

2.1 Dataspill som et læringsmedium

I 2008 viste Kunnskapsdepartementet en interesse for dataspill som et læringsmedium og kulturuttrykk. St. meld. Nr. 14 (2007-2008) har tittelen *Dataspill*, og la frem at en av målene for statens satsing på dataspill er blant annet «trygg bruk av dataspill», hvor begrunnelsen for målet var:

Enkelte spill inneholder elementer som ikke egner seg for barn. Noen bruker i dag svært mye tid på å spille dataspill, og enkelte spill kan skape en større avhengighet enn andre. Informasjon og bevisstgjøring er viktige tiltak for å sikre trygg bruk av dataspill (Kulturdepartementet, 2008)

Sitatet ovenfor viser hvordan synet på dataspill har endret seg. I 2008 fokuserte en nok mer på hvilke negative konsekvenser dataspill kunne ha, og hvordan det kunne inneholde elementer som ikke egnet seg for barn. Nå kan man kanskje si at det er blitt foretatt en forskyving av fokus, hvor en nå fokuserer mer på dataspillenes pedagogiske verdi og hva en kan få til med det i undervisningen. Om man kan ta i bruk et spill i undervisningen blir som oftest styrt av dataspilletts egen aldersgrense, da det ikke anbefales å ta i bruk spill med en høyere aldersmarkering enn det klassen som skal spille har. Likevel tar man et valg som lærer om å ikke ta, eller ta, i bruk et dataspill basert på hvordan klassen er.

Dersom man på den andre siden ser til Kulturdepartementet sin dataspillstrategi for 2020-2022, *Spillerom*, vil man finne overskriften «Dataspill i undervisning og arbeidsliv» som er relevant å ta en nærmere kikk på for denne oppgaven. Spillerom er en direkte statusrapport om hva som er fanget opp av bruken av dataspill i undervisningen, og i statusrapporten kan man blant annet lese at:

[...] Flere ulike fagområder benytter også dataspill på forskjellige utdanningstrinn. Dette gjelder spesielt skoler som satser på spill og har egne spillpedagoger med kompetanse på spill og hvordan disse kan brukes i en pedagogisk sammenheng. Dataspill kan benyttes til å presentere tematikk og opplevelser som er relevante for skolen læreplan, og kan brukes som verktøy i andre pedagogiske sammenhenger (Kulturdepartementet, 2021).

Sitatet ovenfor viser hvordan en har gått fra å se på hva dataspill *gjør*, til hvordan bruken av dataspill *er*, har endret seg i den norske regjeringen – og man kan dermed også se for seg at dette er noe som vil føre til en økning av studier på bruken av dataspill i undervisningen i norsk forskningssammenheng. Utdanningsdirektoratet er en av institusjonene i Norge som argumenterer for at dataspill har muligheten til å kunne være med på å forsterke og utvikle de grunnleggende ferdighetene. Disse består av lesing, skriving, regning, og muntlige- og digitale ferdigheter (Skaug et al., 2017). De grunnleggende ferdighetene kan man tenke kan forsterkes ved at dataspill eksempelvis kan bli tatt i bruk for å utvikle digitale ferdigheter gjennom bruk og diskusjon rundt det digitale i spill, lesing og skriving gjennom spilling og oppgaver knyttet til spillingen, og muntlige ferdigheter ved å fungere som en stimuli til motivasjon, engasjement og samarbeid – og dermed også muligens en økt selvtillit når en utfører muntlige ferdigheter (ved at eleven får snakke om noe de virkelig interesserer seg for eksempel). Den siste læreplanen i norsk, NOR01-06 understreker dette ved at også digitale ferdigheter, som kan inkludere dataspill, nå også kan bli sett på som en naturlig del av norskfaget etter den nye læreplanen trådte i kraft. Dataspill kan bli brukt i arbeidet med å realisere læreplanmålene ved å bli brukt for å sette fokus på faglige begreper, fenomener og prosesser (Skaug et al., 2017). Elevene kan ved dette anvende kunnskap i praksis uten å måtte forlate klasserommet, noe som gir skoler en mulighet å knytte erfaring opp mot tekst (Gee, 2014). Det vil si at elever kan bruke dataspill som et rom for læring, hvor for eksempel at elevene lærer om begreper, og bruker spillet for å sette begrepene inn i en historisk og kulturell kontekst.

I dagens samfunn er det slik at de fleste spiller, eller har spilt, en eller annen form for dataspill. Dataspill blir av flere foreldre sett på som ren underholdning, og ikke noe som bør bli benyttet i en undervisningssammenheng. Å ta i bruk dataspill i skolen kan være et betent tema. De fleste er sannsynligvis positive til å bruke det som et læringsverktøy, mens andre tror det vil kunne være et distraherende element i klasserommet. Likevel ser man en økende aksept av digitale spill som et underholdningsmedium med mye potensiale, og flere og flere

ønsker å utforske hvordan en kan bruke dataspill til pedagogiske formål. Det er også blitt mer normalisert å bruke dataspill i norsk skole, og man ser en økende interesse for å lære mer om sammenhengen mellom dataspill og læring.

2.1.1 Den økende populariteten til dataspill: konsekvensene av dette i norsk kultur og i den norske skolen

Dataspill har med sin økende popularitet vært med på å påvirke vår kultur, noe som har ført til en fremvekst av ulike dataspillkulturer. Disse ulike dataspillkulturene er igjen med på å prege populærkulturen vår. Dette kan vi se i form av at for eksempel cosplay¹, kunst, musikk og tv-serier er blitt inspirert av dataspill. Videre viser statlige organer som Stortinget (2021) i Meld. St. (2020-2021) til at det er viktig med støtteordninger til «utvikling og produksjon av data- og dataspill med norskspråklig innhold» (*Stortinget*, 2021). Dataspillkulturen blir sett på som en sentral arena for barn og unge, og man nå ønsker at flere av dataspillene barn og unge bruker skal være på norsk, norskproduserte eller være tilgjengelig på norsk språk enten tekstlig eller muntlig. Stortinget (2021) tar også opp hvor undervurdert dataspill har som et kulturuttrykk (*Stortinget*, 2021). Grunnen til dette skiftet kan tenkes å komme av hvor stor spillindustrien har blitt.

Medietilsynets undersøkelse, *Barn og Medier* (2020), viser at hele 86 prosent av 9-18 åringer spiller dataspill. Medietilsynets undersøkelse, *Barn og Medier* (2020) viser at hele 86 prosent av 9-18 åringer spiller dataspill. Innenfor denne aldersgruppen spiller hele 96 prosent av guttene og 76 prosent av jentene spill (Medietilsynet, 2020b), noe som er en økning i prosent jenter som spiller siden Medietilsynets undersøkelse *Barn og Medier* fra 2018 fant sted. I 2018 så man i Medietilsynets undersøkelse at «bare» 63 prosent av jentene spilte spill, noe som vil si at det har forekommet en økning på 10 prosent over en toårsperiode i antall jenter som spiller spill (Medietilsynet, 2018). I undersøkelsen fra 2020 ble det også fremhevet at jo eldre jentene blir, dess mindre spiller de (Medietilsynet, 2020b). Mange har det som en hobby å se på at andre spiller, da gjerne på ulike plattformer som YouTube og Twitch.

Fra undersøkelsen *Mediebarometeret 2020* kan vi i kontrast se at andel brukere av videomedier (film, serier, strømmetjenester o.l.) mellom 9 og 15 år ligger på rett 59 prosent (Medietilsynet, 2020a, s. 69), og andelen brukere mellom 9 og 15 år som leser bøker i papirform (daglig gjennomsnitt) ligger på 33 prosent (Medietilsynet, 2020a, s. 93). Ut fra

¹ En hobby som går ut på å kle seg ut og late som man er en karakter fra et dataspill, en film, en TV-serie, en tegneserie og lignende. (Cambridge Dictionary).

disse prosentene kan man anta at dataspill for øyeblikket er blitt en viktigere fritidsaktivitet i av barn og unge mellom 9 og 15 år sine liv enn hva bøker og film for øyeblikket er. Denne påstanden forankrer jeg i at prosentandelen av barn og unge som spiller dataspill, kontra leser papirbøker eller bruker videomedier er blitt såpass høy. Den høye prosentandelen unge som spiller har ført til en økende interesse blant forskere og pedagoger i å se nærmere på mulighetene dataspill i skolen kan gi barn og unge.

For å se nærmere på mulighetene dataspill har i skolen, kan man se til Monitor sin gjentakende spørreundersøkelse som kartlegger blant annet holdninger og verdier, men også hvordan den digitale tilstanden er i norsk skole (Fjørtoft et al., 2019). Undersøkelsen er ikke årlig, men forekommer med jevne mellomrom, den nyeste er fra 2019. Kartleggingen jeg har sitt på gjelder 4-trinn, 7. trinn, 9.trinn og VG2 Studiespesialisering, og er en deskriptiv gjennomgang av funnene fra Monitor 2019. Siste kartlegging skjedde i 2019 og hadde en varighet fra mars 2019 til september 2019, og beskriver blant annet den digitale tilstanden i norske skoler og barnehager innenfor tre hovedområder: infrastruktur og utstyr, digital praksis og digital kompetanse (Fjørtoft et al., 2019).

For å se nærmere på Monitor 2019, har den deskriptive gjennomgangen av datagrunnlaget blitt brukt. I utvalget av elever fra undersøkelsen (N = 3440) er 48,3 prosent gutter og 51,5 prosent jenter (fem av elevene oppga ikke kjønn) (Fjørtoft et al., 2019, s. 16). Hovedfunnet er at elever rapporterer om økende og mer mangfoldig bruk av digitale ressurser enn i tidligere kartlegginger, noe som tyder på at det digitale begynner å normaliseres (Fjørtoft et al., 2019). Ved at det digitale har begynt å bli normalisert på skolene, har man også opplevd at det digitale har fått en redusert sensasjonseffekt og dermed også en redusert arbeidseffekt (Fjørtoft et al., 2019). Det vil si at elever, spesielt eldre, mener det er lettere å lære ved å bruke penn og papir til å skrive med enn å bruke en datamaskin. En annen ting normaliseringen av det digitale har bidratt med, er økt tilgang til internett og digitalt utstyr på skolene (Fjørtoft et al., 2019, s. 148). Ved å ta dataspill i bruk i skolene, vil man kunne bidra til økt variasjon i undervisningen, noe som er ifølge Poulsen og Køber (2011) er en av de grunnleggende årsakene til at lærere ønsker å ta i bruk spillbasert læring. I tillegg til å bidra med variasjon, kan dataspill engasjere et bredt spekter av elever, samt øke elevens motivasjon (Plass et al., 2015; Poulsen & Køber, 2011).

Læring avhenger av konteksten rundt spillingen, som for eksempel i et klasserom. Noen elever spiller på en daglig basis, andre tester det ut og noen spiller bare mobilspill som tidsfordriv. Lærere som har hatt en interesse av å ta i bruk dataspill i klasserommet har sannsynligvis kommet innom debatten om hvilke type spill en lærer bør, og kan ta inn i klasserommet. Dette kan være pedagogiske spill (også kalt seriøse spill), som er designet for å tjene et pedagogisk formål eller kommersielle spill som først og fremst er utviklet for underholdningsmarkedet. Dette kommer jeg tilbake til i teoridelen.

2.2 Tidligere forskning

Ulike typer dataspill har blitt brukt innenfor flere ulike domener for læring på verdensbasis, og har blitt spesielt mye brukt innenfor fagene realfag, historie og språkfag (Steinkuehler & Squire, 2014). I 2011 kom Poulsen & Køber med en hypotese om at grunnen til at lærere ønsker å ta i bruk dataspill i skolen er å få elevene like engasjerte til skolearbeidet som de er når de spiller dataspill. I Norge har man ikke før i de siste årene opplevd en betraktelig økning i interessen rundt dataspill i undervisningen, noe som kan ha en sammenheng med at tekstbegrepet i 2006 ble utvidet av Kunnskapsløftet. Før dette ble ikke dataspill ansett som tekst i skolen. Ved å utvide tekstbegrepet signaliserer de at å spille kan regnes som en ny leseferdighetspraksis som kan være med på å utvikle fremtidige institusjoner.

Fra et globalt perspektiv har man bevis for drastiske gevinster for bruk av dataspill i språkfagene, disse gevinstene er konsise på tvers av flere metaanalyser (Perrotta et al., 2013; Plass et al., 2020; Steinkuehler & Squire, 2014). De rike multimodale miljøene i dataspill gir muligheten for situert kontekst for språkets bruk og betydning, noe som dermed muliggjør meningsfull språkbruk. Det vil si at ved bruk av dataspill som et digitalt verktøy i undervisningen, tillater en bruk av språk i en rik sammenheng (Steinkuehler & Squire, 2014). Dette er nok et eksempel på betydningen av at Stortinget i Meld. St. S (2020-2021) understreker viktigheten av å få utviklet norskproduserte dataspill med norsk språk (Stortinget, 2021). En annen ting som er verdt å nevne er at dersom mediehistorien behandler dataspill på samme måte som filmmediet, vil man etter hvert få en forståelse for at dataspill ikke vil erstatte film eller bøker, men leve parallelt som et selvstendig medium med egne fordeler (Squire, 2008).

Dataspill kan inngå i en sosiokulturell læringskontekst. Når man lærer noe i en sosiokulturell kontekst, foregår læringen i interaksjonen mellom mennesker (elever og lærer) og artefakter (dataspill og undervisningsopplegget rundt) i en kulturell og historisk kontekst (Plass et al., 2015). Denne avhandlingen vil se på spillbasert læring med et sosiokulturelt perspektiv, som vil si å se på dataspill som et verktøy som kan bli tatt i bruk i klasserommet – og ikke som en selvstendig kunnskapskilde. Senere i avhandlingen vil man se på hvilke læringsprinsipper man kan finne i kommersielle spill.

Hovedvekten av eksisterende forskning på spillbasert læring i undervisningssammenheng retter søkelyset mot effekten spillene har, derimot er det overraskende lite oppmerksomhet rettet mot hvordan dataspill blir brukt i klasserommene. Spillbasert læring er et akademisk felt som studerer effekten dataspill kan ha i en undervisningssammenheng. I 2009 gikk forskeren Fengfeng Ke gjennom 89 artikler, og et av funnene i gjennomgangen av disse artiklene var at spill sannsynligvis er effektive for læring, men at man trenger mer forskning for å si dette med sikkerhet (Ke, 2011). Det samme kan vi finne i forskningsgjennomgangen britiske Futurelab gjennomførte frem til 2013 (Perrotta et al., 2013). I samsvar med Ke (2009), finner også denne forskningsgjennomgangen sprikende beviser på hvor stort faglig utbytte en har fra dataspill. Man kan likevel si at det trolig er mulig å legge frem bevis for at dataspill på kort sikt kan påvirke elever sin problemløsning, motivasjon og faglige engasjement (Perrotta et al., 2013; Skaug et al., 2017). Steinkuehler & Squire (2014) argumenterer for at forskningen viser at dataspill er engasjerende for dem som spiller dem, og at dette grunner i dataspillenes interaktivitet (Steinkuehler & Squire, 2014). Under forskningsstudier er også kommersielle spill studert, og ifølge Steinkuehler & Squire (2014) kan kommersielle spill fungere godt i klasserom (Steinkuehler & Squire, 2014). Det viser at man kan oppnå et høyere engasjement i klasserommet ved å ta i bruk kommersielle spill, i motsetning til å ta i bruk spill som er designet for læring i skolen (Steinkuehler & Squire, 2014).

2.2.1 To hovedlinjer i forskningen på spillbasert læring

Man har to hovedlinjer i forskningen på *spillbasert læring*. Den første linjen, den kognitive, studerer om elevene lærer noe av å spille, om de blir mer motiverte av å spille og om undervisningen blir bedre (Skaug et al., 2020). Den andre linjen, den sosiokulturelle, er mer pragmatisk orientert og studerer de spesifikke kontekstene spillene spilles i (Skaug et al., 2020). Denne linjen tar hensyn til at elever, lærere og dataspill er forskjellige og at dataspill er i en undervisningssammenheng bare en liten del av et større bilde (Plass et al., 2015). Denne linjen ser på dataspill som et verktøy, et hjelpemiddel, i undervisningen. Noe som kan bli

brukt, og analysert, på samme måte som romaner, noveller og film. Denne type forskning betrakter spill i en større kontekst (Skaug et al., 2020). Man har lite forskning som viser til hva lærerne gjør i praksis når det kommer til bruk av spill i undervisningen, og det er vanskelig å si om det er den kognitive- eller den sosiokulturelle metoden som blir mest brukt i klasserom rundt om i verden (Skaug et al., 2020).

I 2006 ble studien «Learning and Teaching Scotland» utført, dette er en av studiene som Stortingsmelding 22 viser til i forbindelse med diskusjonen om spill i skolen. Groff et al (2012) sin analyse av studien er sentral for å forstå hvordan spillbaserte læringsmetoder kan gi gode muligheter til å engasjere elever og øke læring (Groff, 2012). Studien er positiv til bruken av spill i skolen, men belyser utfordringene ved å knytte spill opp mot pensum og læringsmål, samt å få skolen med på å kjøpe det nødvendige utstyret som trengs for å kunne bruke spill i undervisningen (Groff, 2012). Annen forskning støtter også oppunder dette. McFarlane, Sparrowhawk og Heald (2002) påpeker at den største utfordringen spill i undervisningen møter, er misforholdet som oppstår mellom spillets innhold og læreplanens innhold (Hontvedt et al., 2013).

James Paul Gee studerer hvilke styrker og muligheter dataspill kan ha og sammenligner dem ofte med andre «tradisjonelle» læremidler og metoder (Gee, 2014). Han studerer også hvilke prinsipper for læring dataspill kan inneholde og kommer med tips til hvordan disse prinsippene også kan bli tatt i bruk i en undervisningssammenheng (Gee, 2005, 2014, 2016). I Norge har man en gruppe spillforskere som har posisjonert seg som sentrale innenfor studiene av spill i undervisningen. Denne gruppen kaller seg for *Spillpedagogene* og er en gruppe bestående av Jørn Høie Skaug, Aleksander Isaksen Husøy, Tobias Staaby og Odin Nøsen. De har samlet tips, undervisningsopplegg og informasjon om spillpedagogikk i blant annet boken *Spillpedagogikk: Dataspill i undervisningen* (Skaug et al., 2020). De har i tillegg en podkast og en nettside, og flere av dem jobber sammen med Utdanningsdirektoratet for å fremme spill i skolen (Skaug, 2020; Skaug et al., 2017).

I Norge kan man si at potensialet ved å bruke dataspill i skolen ikke fikk mye oppmerksomhet før Nordal Grieg videregående skole begynte å se på sammenhengen mellom spill og undervisning i 2011 (Skaug, 2020). Deres bruk av spill i undervisningen fikk mye mediaoppmerksomhet etter hvert som de utviklet forskjellige undervisningsopplegg, grunnet sin bruk av kommersielle spill, inkludert spill som viste vold, i etikk-undervisningen. Shaffer (2006) og Schrier (2011) har vist at å bruke digitale spill i etikkundervisningen er med på å sette elever inn i handlingskontekst, og kan hjelpe elever med å ta etiske valg. Spill som søker

å sette spillerens etikk på prøve brukes også av andre institusjoner. For eksempel bruker det amerikanske militæret spill til å øve på hånd- og øyekoordinasjon (Squire, 2008). Forskningen belyser også hvordan en kan bruke ulike pedagogiske prinsipper når man skal bruke dataspill i undervisning, og hvilke forskjellige læringsteorier som kan knyttes opp mot spillbasert læring (Gee, 2005; Plass et al., 2015).

En annen ting ved studiene av spillbasert læring som er verdt å nevne, er at forskningen som er gjort, ikke er gjennomført på bakgrunn av samme teorier eller hypoteser – noe som fører til at studiene er vanskelige å sammenligne. På tross av dette kan man på bakgrunn av de to foregående avsnittene se at bruk av spill i skolen sannsynligvis kan være et positivt innslag.

2.2.2 Tidligere forskning om praktisk bruk og pedagogisk verdi dataspill kan ha

Flere land, som for eksempel i Norge, har derimot minimalt med forskning som viser hva lærere og spillpedagoger gjør i praksis innenfor spillbasert læring (Skaug et al., 2020).

Problemet med å få fange opp hva som skjer i praksis er ifølge Skaug et al (2020) sannsynligvis på bakgrunn av de ulike situasjonsmessige og kontekstuelle faktorene som er å finne rundt spillbasert læring i skolen.

Min studie ønsker å sette søkelys på elever- og læreres erfaringer rundt spillbasert læring, noe som man ikke har så mye forskning på. Mange har studert spillbasert læring teoretisk, men ikke i praksis. Ved å observere og intervjuer en ungdomsskoleklasse når de for første gang tar i bruk spillbasert læring i norskundervisningen, håper jeg at denne avhandlingen kan være med på å fylle informasjonen vi trenger for å fullt kunne forstå hvordan man best kan benytte dataspill i norskundervisningen på ungdomstrinnet.

I Norge har man gjort flere studier på hvordan skoleeiere, leder og lærere velger ut hvilke læremidler de bruker, og ved Universitetet i Oslo ble det fra 2013 til 2016 gjennomført en undersøkelse som het *Ark & App*. Denne undersøkelsen fant ut at halvparten av lærerne velger papirbaserte læremidler, at elever i videregående skole bruker digitale læremidler oftere enn elevene i grunnskolen og at digitale læremidler og ressurser kan være med på å skape engasjement blant elever (Gilje et al., 2016). I fra 2014 til 2017 ble også forskningsprosjektet *RESPONS* gjennomført på ungdomsskoler hvor ungdomsskoleelevene hadde hver sin bærbare PC, og så på hvordan man kan integrere digital teknologi på en produktiv måte i undervisningen (Skaftun & Igland, 2019). Her er det funnet at den norske skolen for tiden befinner seg i en overgangsfase fra det «tradisjonelle» til den moderne fremtidsskolen (Skaftun & Igland, 2019). Tidligere forskning fra de siste årene viser at ungdommer utvikler

viktige ferdigheter og kunnskaper ved hjelp av ny teknologi, som for eksempel dataspill, men at disse ferdighetene og den kunnskapen som læres utenfor skolen – ikke blir verdsatt innad i skolen (Hontvedt et al., 2013). Når man har studert dataspill i syn av formell læring, har forskere argumentert at dataspilling i seg selv kan være motiverende i elevers arbeid, øker elevenes kunnskapsproduksjon og simulere realistiske læringsmiljøer (eksempel) (Hontvedt et al., 2013).

Funnene Kurt D. Squire gjorde i 2008 viste også dette, i hans artikkel kan vi se at han studerer studier av spill i klasserommet. En av de viktigste oppdagelsene hans kan kobles opp mot vanskelighetene en har med å definere begrepet *spillbasert læring* (jf. (Skaug et al., 2020), fordi de epistemologiske forutsetningene om læring står i kontrast til tradisjonell klasseromsundervisning (Squire, 2008).

Antall studier som viser at man kan finne pedagogiske fordeler fra gaming i klasserommet og hjemme øker, dette viser funnene studien *Education Scotland*, som ble gjennomført i 2012 – her undersøkte de fordelene og mulighetene av å bruke konsollspill i skotske skoler. Dette gjorde de e samarbeid med *The Consolarium*, et spillbasert læringscenter i Dundee, som ble opprettet i 2006 (Groff, 2012). Senteret for spillbasert læring utvikler undervisningsopplegg rundt kommersielle dataspill, og studien undersøkte å identifisere de pedagogiske fordelene med kontrollbasert læring i skolene. Her fant de ut at en av største utfordringene man har ved spillbasert læring i skolen, er hvordan de skal kunne knytte kommersielle spill opp mot undervisningsopplegg (Groff, 2012). Andre utfordringer var tidsbruken, det ble funnet at det ikke var vanskelig å bruke dataspill i skolen – men at skolen ikke var utformet for spill med tanke på de tradisjonelle 45-minutter øktene (Groff, 2012). Studien konkluderer likevel med at å bruke spillbaserte læringsmetoder er nyttige for å engasjere elever, og viser at det kan gi mulighet for økt læring. Det kom også frem at spill hadde evnen til å fange opp elevenes interesse, og at man trengte ikke å spille over lengre tidsperioder for å få samme resultat (Groff, 2012).

Nyere forskning viser at lærerens rolle er viktig innenfor spillbasert læring, fordi de fungerer som en faglig støtte til spillet ved å hjelpe elevene til å fortolke spillet, fagstoffet og læreplanmålet (Hontvedt et al., 2013, s. 202).

3. Teori

I dette kapitlet presenterer jeg de teoretiske perspektiver som danner bakteppet for denne studien. I første del av teorikapitlet vil jeg greie ut om ulike tilnærminger til begrepene *dataspill*, *spillbasert læring* og *spillkyndighet*. Deretter avklarer jeg hvilke definisjoner av disse begrepene jeg anvender videre i oppgaven. Under hvert begrep presenterer jeg de ulike læringsteoretiske prinsippene som er relevante, samt ulike perspektiver for bruk av dataspill i skolen som er relevante for å forstå forskningsprosjektet.

3.1 Dataspillbegrepet

Jeg vil i mitt forskningsprosjekt bruke begrepet *dataspill* fremfor *videospill*, selv om begrepene i bunn og grunn kan bety det samme. Dette er fordi begrepet dataspill er det mest brukte begrepet i norsk forskning på bruk av digitale spill i skolen.

Salen og Zimmerman (2004) definerer dataspill som «a system in which players engage in an artificial conflict, defined by rules, that results in a quantifiable outcome» (Salen & Zimmerman, 2004, s. 5). Denne definisjonen er ikke gjeldende for alle dataspill, da ikke alle dataspill har regler, konflikter eller et kvantifiserbart utfall – men sett fra et generelt perspektiv kan man likevel benytte seg av denne definisjonen for de aller fleste dataspill. Det er også denne definisjonen av dataspill Plass et al (2015) benytter seg av i sin forskning. Man kan også se til Hanghøj (2019) sin definisjon som sier at dataspill «[...] er et komplekst fænomen, der både henviser til konkrete *designs*, der også kan forstås som tekster, systemer, verdener, værker eller redskaber, og til de *aktiviteter*, der utfolder sig, når en bliver spillet» (Hanghøj, 2019). Det som er felles for flere av definisjonene for dataspill, er at de har en eller flere utfordringer, som gjør at en igjen får ett eller flere mål å oppnå i løpet av spillingen. For å kunne avgrense hva man skal gjøre for å håndtere utfordringene og nå målene i spillet, må man ha regler. Det er ikke bare spillets design som definerer spillets handlingsmuligheter, men også spilleren(e) som utforsker, forhandler og endrer spillet (Hanghøj, 2019).

Ulike definisjoner utfyller hverandre, og kan motsi hverandre på enkelte punkter, og det kan vi leve med. Om det oppfattes som et dataspill, føles som et dataspill, selges som et dataspill, og har egenskapene til et dataspill, da kaller vi det et dataspill. (Skaug et al., 2020, s. 14–15)

Spill er et bredt begrep som rommer en rekke typer, sjangre og modaliteter. Dataspill er en hovedkategori av spill som omfavner både kommersielle og pedagogiske (seriøse) spill, hvor disse kan tilknyttes en rekke sjangre. En av grunnene til at begrepet er så vidt, er dets vide utstrekning av sjangre. Man har to overordnede typer dataspill, kommersielle og pedagogiske (seriøse), og innad i disse to typene dataspill finner man mange ulike sjangre. En konsekvens av begrepets generelle natur er at man ikke kan anta at ulike personer legger samme betydning inn i samme begrep (Plass et al., 2015). Begrepet spill må forstås ut fra hvilken kontekst det brukes i, og spenner seg over flere feltgrener og sjangre (Plass et al., 2015). Dataspill er for eksempel en type spill og andre interaktive opplevelser som blir spilt ved hjelp av elektrisk utstyr som for eksempel en stasjonær datamaskin eller PC (Eilertsen & Holm, 2020).

Definisjonen jeg har valgt å forholde meg til, og som jeg finner mest treffende for mitt forskningsprosjekt, er den norske regjeringens definisjon på dataspill:

Dataspill er et vidt begrep som spenner fra store kommersielle titler og kasinolignende spill, til mindre nisjespill. Det finnes også læringsspill og simuleringsspill som har flere formål enn å underholde. Statlige tilskudd til dataspill gis etter *Forskrift om tilskudd til audiovisuell produksjon*. Her defineres spill som et digitalt audiovisuelt verk som forutsetter brukermedvirkning. (Kulturdepartementet, 2019, s. 7–8).

Denne definisjonen fanger opp bredden begrepet dataspill innehar og understreker hvilke trekk som trengs for at det skal kunne kalles et dataspill. Jeg vil også trekke inn Skaug et al. (2020) sin definisjon som et viktig grunnlag for forståelsen av hva dataspill er for dette forskningsprosjektet. De er ikke spesielt opptatt av å definere hva spill er, men definerer begrepet med utgangspunkt i dets muligheter og egenskaper:

Vi mener at dataspill skiller seg ut fra andre medier og kulturuttrykk ved at de gir spillere unike muligheter for *interaktivitet, handlefrihet, innlevelse og historiefortelling*. Dette er egenskaper som dels overlapper hverandre, og ingen av dem er eksklusive for dataspill. Men samspillet mellom dem finnes ikke i andre medier eller kulturuttrykk, og det er dette som gjør dataspill særlig interessante å bruke i undervisning (Skaug et al., 2020, s. 15).

Bruken av elektroniske spill i utdanning har gjennomgått en betydelig utvikling. De fleste dataspill ble i utgangspunktet utviklet for underholdningsmarkedet, uten å ha noen spesiell intensjon på deres innvirkning på læring i fremtiden (Gros, 2007). Likevel har man siden 1980-tallet hatt et økende antall studier som undersøker dataspill sitt potensiale som

læringsdomene og læringsverktøy (Gros, 2007, s. 1). De aller første kommersielle dataspillene var spillautomater, og dataspillet *Pong*, som ble utgitt av Atari i 1972 var en av de første dataspillene med kommersiell suksess (Eilertsen & Holm, 2020). Dataspill er i dag eksperimentelle og interaktive medium hvor en kan utforske ulike verdener (Kurt D. Squire, 2008). Når dataspill kom ut, var de første dataspillene revolusjonerende.

De første kommersielle datamaskinene kom rundt 1980, noe som førte til at dataspill ble mer tilgjengelig – noe som igjen førte til en økt suksess for dataspill (Eilertsen & Holm, 2020). Dataspill ble ganske fort satt i fokus for psykologiske studier etter de ble kjent på 1970- og 80- tallet, og det var hovedsakelig effekten av dataspill forskere så på (Plass et al., 2020).

Det finnes en rekke ulike grupper og sjangre innenfor dataspill å velge mellom. Man har i hovedsak to overordnede grupper dataspill: læringsspill og kommersielle spill. Læringsspill, som ofte også blir kallet «seriøse»- eller pedagogiske spill, er spill som er designet for læring (Poulsen & Køber, 2011). Det finnes læringsspill både for barn og voksne, og det som kjennetegner disse spillene er at det pedagogiske innholdet i spillet er mer fremtredende her enn i andre spill (Eilertsen & Holm, 2020). Flere forskere, inkludert James Paul Gee, ser på pedagogiske spill som «dårlige», nettopp fordi de legger vekt på «drilling» av kunnskap, og blir brukt som en selvstendig kunnskapskilde istedenfor et verktøy for å lære kunnskap (Gee, 2005).

Den andre gruppen dataspill er kommersielle dataspill, disse spillene har ikke en intensjon om å lære bort noe faglig (Poulsen & Køber, 2011). Kommersielle spill er designet for å være underholdning og/eller kunst, og har ofte ulike tema som går innpå viktige tema som handler om det sosiale, det kulturelle, historie, språkhistorie og lignende (Skaug et al., 2017). Disse typer spill egner seg godt, og kanskje bedre enn læringsspill, i en undervisningssammenheng (Poulsen & Køber, 2011). Grunnen til at de kommersielle dataspillene gjerne egner seg bedre i en undervisningssammenheng, er fordi de ofte er laget på læringsprinsipper slik at spillet skal være enkelt for spilleren å lære, og forstå (Gee, 2005). Dette fører til at kommersielle spill ofte har lettere for å kunne bli brukt i en undervisningssammenheng. En av de største utfordringene ved å bruke kommersielle spill i klasserommet handler hovedsakelig om at norske skoler ikke har en egen innkjøpsordning for kommersielle spill (Skaug et al., 2017).

Det finnes flere sjangere innenfor disse to gruppene. *Ferdighetsspill* er spill som baserer seg på reflekser og reaksjonsevne. *Simulasjonsspill* omfatter ofte kampsportspill, men det finnes flere tekniske simulatorspill både innenfor læringsspill og kommersielle spill (Eilertsen &

Holm, 2020). *Strategispill* har strategi og planlegging som nøkkelkonsepter. *Eventyrspill* er spill som ofte handler om å gjennomføre quest, følge et narrativ og løse oppgaver. Videre er *actionspill* en blanding av ferdighetsspill, eventyrspill og strategispill og *onlinespill* er spill som kan romme flere ulike dataspillsjangre (Eilertsen & Holm, 2020).

3.1.1 Skolens forhold til dataspill

James Paul Gee er en sentral skikkelse innen forskning på bruk av dataspill i skolen, og et av hans hovedpoeng er at skoler har godt av å hente inspirasjon fra hvordan dataspill strukturerer læring (Gee, 2005). Dette er fordi læring er noe som står sentralt i alle dataspill. Likevel mener Gee at det er viktig å ha i tankene at dataspill bare er et av verktøyene vi kan bruke for å aktivere læringsprosesser, og ikke hele læringsprosessen (Gee, 2005). Han, og flere andre som forsker på bruk av spill i skolen, mener at gode dataspill kan kjennetegnes ved at de har to egenskaper: 1) spillet har en sentral utfordring og 2) det krever tid for å gjennomføre spillet (Skaug et al., 2017). Ved å ha disse to egenskapene krever spillene at spillerne hele tiden må tilegne seg ny kunnskap og nye ferdigheter for å komme seg videre, noe som gjøres ved å løse oppgaver (Skaug et al., 2017). Oppgaveløsningen skjer gjennom spillerens konkrete erfaringer fra spillet, gode spill inneholder også et annet verktøy som driver spillerens motivasjon – nemlig at det er akkurat vanskelig nok. Dette vil si at spillet er enkelt nok til at spilleren får progresjon i spillet uten alt for store vanskeligheter, men også at det er vanskelig nok til at spilleren må utvikle seg og tilegne seg ny kunnskap. Dataspill åpner opp for hva Gee (2002) kaller *graceful failures*, som vil si at spilleren noen ganger vil befinne seg i en situasjon der de rett og slett må gjøre ting på ny, fordi det ikke er innhentet nok kunnskap før spilleren begynte på oppgaven (Skaug et al., 2017).

Gee (2005) påpeker at det er påfallende hvor få av læringsprinsippene man finner i kommersielle dataspill som kan bli funnet i pedagogiske spill. Han hevder at kommersielle spilltitler bruker læringsprinsippene bedre enn det (noen) læringsspill gjør. Han mener også at det er viktig for en lærer som skal ta i bruk et dataspill i undervisningen å kunne se forbi førsteinntrykket man kan få av et kommersielt spill, og at potensialet for dybdelæring gjennom dataspill er viktig å utforske (Gee, 2005). Dette er fordi kommersielle spilltitler ofte går innpå viktige tema som man kan kjenne igjen fra for eksempel norskundervisningen. Dette er tema man ofte finner i kommersielle spilltitler, og som kan presentere sosiale- og kulturelle forhold som kan gi et grunnlag for å ta i bruk dataspill som en «tekst», fordi disse forholdene presenteres gjennom en historie og er ofte satt til en bestemt historisk tid.

Å ta i bruk kommersielle dataspill i skolen har ulike utfordringer. Kommerielle spilltitler er hovedsakelig dyrere enn læringsbaserte spill, noe som sannsynligvis kommer av at kommersielle titler ikke er laget eksplisitt for bruk i skolen, noe læringsspill er (Gee, 2005). Kommerielle spilltitler er også oftere vanskeligere å kjøpe inn, fordi norske skoler ikke (til nå) har hatt en egen spillportal (Skaug et al., 2020). Hvilken spillportal som skal tas i bruk (Steam, Xbox store, Origin o.l.) kommer an på hvilke teknisk utstyr skolen stiller med. En komplikasjon knyttet til dette, er at spillportaler er laget for forbrukermarkedet, og ikke for utdanning. Har skolen for eksempel Windows som plattform, kan det bli uoversiktlig når både operativsystem og dataspill skal oppdateres (Skaug et al., 2020, s. 159).

En annen utfordring er at ikke alle skoler har et tilrettelagt datarom for bruk av dataspill i undervisningen: noen skoler har nettbrett, andre har Chromebooks og noen få har en, eller flere spillkonsoller tilgjengelige på skolen (Skaug et al., 2020).

3.1.2 Læringsprinsipper for bruk av dataspill i undervisningen

Det finnes flere ulike typer dataspill som bygger på ulike læringsprinsipper. James Paul Gee kom i 2005 med tretten læringsprinsipp som finnes i spill, og som han mener skoler kan ta inspirasjon av (Gee, 2005). Gee har justert disse læringsprinsippene gjennom årene.

Prinsippene som presenteres her er hentet fra artikkelen *Good Videogames + Good Learning* og Gees foredrag under WISE konferansen i 2014. Under Chang School Talks konferansen i 2016 kommenterte Gee prinsippene ytterligere. I relasjon til disse prinsippene har Gee andre tanker om pedagogikk og dataspill. Han forklarer pedagogikken i dataspill slik: ved å spille et dataspill, blir en problemløser. Gee (2014) går videre og forklarer at problemene som skal løses i dataspill er forskjellige fra hvilke regler og kontekster spillet er satt i, og at dataspill inneholder flere verktøy som hjelper deg med å løse problemene innad i spillet. Når man forstår, og har en oversikt over verktøyene innad i spillet, kan man til slutt også legge en plan for den videre spillingen (Gee, 2016). Som tidligere understreker han under Chang School Talks konferansen også viktigheten av å huske på at læring og undervisning ikke bare foregår innad i spillet, men også utenfor spillet ved hjelp av læreren, undervisningsmaterialet, ulike tekster og forelesninger (Gee, 2016). Under viser en oversiktstabell over de ulike læringsprinsippene (Gee, 2005, s. 23–35).

Tabell 1. Oversikt over Gee sine 13 læringsprinsipper i spill.

Gee sine 13 læringsprinsipper i spill	
Nummer	Læringsprinsipp
1	<i>Co-design</i>
2	<i>Coztumize</i>
3	<i>Identity</i>
4	<i>Manipulation and Distributed Knowledge</i>
5	<i>Well-ordered problems</i>
6	<i>Pleasantly Frustrating</i>
7	<i>Cycles of Expertise</i>
8	<i>Information "On Demand" and "Just in Time"</i>
9	<i>Fish Tanks</i>
10	<i>Sandboxes</i>
11	<i>Skills as Strategies</i>
12	<i>System Thinking</i>
13	<i>Meaning as Action</i>

Det første læringsprinsippet er prinsippet om *Co-design*. Dette går ut på at den som lærer må ha en følelse av at det som gjøres og læres har en betydning. Dette er noe dataspill kan gi ved at det gir deg en rolle i spillet som gjør deg til co-designer av spillet, på bakgrunn av at spillets endrer seg etter hvilke handlinger spilleren tar. Spilleren må tenke på hvilke valg vil påvirke hva, hvilke av valgene fungerer for meg her og nå i spillet, og hvordan er reglene (Gee, 2005, 2016).

Det andre er prinsippet om *Coztumize*, og baserer seg på at gode spill lar spilleren løse problemer på den måten som passer deg som spiller best. Det er likevel viktig for et godt spill at det utfordrer deg til å teste ut andre måter for problemløsning (Gee, 2005, 2016).

Det tredje er prinsippet om *Identity*. Gee (2005) mener dette er et av prinsippene skolene ofte glemmer. Han kritiserer skolene for at de ikke tar hensyn til at den som lærer – jeget, ønsker å vite hva en får ut av lærings situasjonen. Dataspill er gode på å skape identitet innad i spillet, hvor identiteten enten blir skapt av spilleren selv eller tildelt fra spillet. Skolene burde, ifølge Gee, se på læring som «[...] an invitation to become a new type of person (Gee, 2014, 00.05.24)».

Det fjerde er prinsippet om *Manipulation and Distributed Knowledge*, og omhandler at dataspill lar spillerne manipulere spillverdenen. Gee (2005) trekker inn neurovitenskap, og sier at det er bevist at når folk kan, eller tror de kan, manipulere noe – så blir jeget «dratt» inn i spillet på en ny måte. Dette mener Gee (2005) kan øke dybdelæringen, og gi elever nye

verktøy som kan engasjere sinnet og kroppen i læringen. Gee (2014) understreker at skolene ofte har et for stort søkelys på å lære bort fakta, å ikke på å lære bort problemløsning – og foreslår at for å øke elevens læringsmuligheter, burde skolene fokusere mer på problemløsning ved hjelp av fakta. Dette kan gjøres ved å se til disse prinsippene om læring som dataspill inneholder.

Det femte er prinsippet om *Well-ordered problems*, som betyr å la spilleren møte utfordringer som er tilpasset nivået til spilleren, og ikke kaste spillerne ut i en utfordring som er for avansert. Dette er noe Gee (2014) kritiserer skoler for å gjøre. Han mener at skoler har en tendens til å glemme at elever ikke burde bli kastet inn i en verden av problemer uten å være utstyrt med riktige verktøy, noe som kan skape flere problemer enn det løser. I noen tilfeller kan man også oppleve at elevene gjør det helt motsatte av å lære, nemlig å bli kreative og løser problemer basert på dette og flaks i plassen for reell kunnskap. Det vil si at istedenfor å lære noe av spillingen, lese spillets tekstbøker og gjennomføre spillet slik undervisningsopplegget har ment elevene skal gjennomføre spillet – så finner de metoder for å jukse, enten med flaks eller ved å eksempelvis se på en YouTube hvor noen allerede har løst spillets problem.

Det sjette er prinsippet at spill bør være *Pleasantly Frustrating*, noe som fører til å lykkes med problemløsning. Gee (2005, 2014) understreker at forskningen viser at mennesker lærer best når de opplever å møte motstand, men ikke så mye motstand at de ønsker å avslutte spillet eller oppgaven. Det må ligge innenfor *the regime of competence*, det vil si å ligge på grenselandet til eget kompetanseområde og vil være mulig, men ikke lett, å løse (Gee, 2005, 2014).

Det syvende er prinsippet om *Cycles of Expertise*, som går ut på et system hvor man først møter et problem, for deretter å prøve å overkomme problemer, når man ikke overkommer problemer så øver en, og gjør andre øvelser for å bli sterkere i kunnskapen som trengs for å overkomme problemer og til slutt, når man har øvd nokk på kunnskapen som trengs, overkommer man problemer og blir en ekspert på den type problemløsning (Gee, 2005, 2014).

Det åttende er prinsippet som går ut på å få *Information “On Demand” and “Just in Time”*, og handler om at du får informasjon til rett tid – noe som fører til at informasjonen blir husket (Gee, 2005, 2014).

Det niende prinsippet er prinsippet om *Fish Tanks* som går utpå å forstå at mange problemer er komplekse, og kunne forstå at for å løse et komplekst problem må man først tilegne seg de korrekte kunnskapene. Med andre ord kan man si at det er viktig å ikke gjøre et tema for komplekst, men starte med den letteste informasjonen først for å deretter bygge på kunnskapen med mer og mer kompleks informasjon om problemet. Gee (2014) bruker eksempelet med et akvarium, og sier at en elev ikke uten videre kan forklare kompleksiteten av fenomener som befinner seg i akvarium uten å ha noe forkunnskap om temaet. Det dataspill gjør da, og skoler burde – er å begynne fra start og øke kompleksiteten til eleven forstår hele bildet (Gee, 2005, 2014).

Det tiende er prinsippet om *Sandbox*, som er en trygg sone hvor en får mulighet til å teste ut og prøve nye ferdigheter uten konsekvenser. Skolene burde gjøre dette i større grad, å lage trygge soner hvor de kan få øvet seg uten å få en karakter på øvelsen og dermed også en konsekvens (Gee, 2005, 2014).

Det ellefte prinsippet handler om å måtte mestre grunnleggende ferdigheter (*Skills as Strategies*), og at for å kunne gjøre dette må en få mulighet til å øve på disse. Dette sier Gee (2005) er noe skolene allerede gjør, men på samme måte som tidligere nevnt at Utdanningsdirektoratet understreker, mener også Gee (2005) at dataspill kan bidra til nye måter å øve og repetere de grunnleggende ferdighetene i skolen på (Gee, 2005, 2014).

Det tolvte prinsippet går ut på *System Thinking*, og handler om at elevene kan ved hjelp av dataspill bli i stand til å møte komplekse systemer (Gee, 2005, 2014).

Det trettende prinsippet går ut på *Meaning as Action*. Dette prinsippet handler om ordforståelse og hvordan man kan forstå meningen av ord. Skoler har ofte en holdning om at ord får mening av andre ord, men ord kan også få mening gjennom symboler, bilder og handlinger (Gee, 2005, 2014).

3.2 Spillkyndighet og literacy

Begrepet *spillkyndighet* er den norske oversettelsen av det engelske begrepet *video game literacy*, som først ble introdusert av Gee i boken *What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy* (2003). Videre i avhandlingen vil *video game literacy* bli utelukkende omtalt som *spillkyndighet*, fordi jeg anser begrepet som et mer tilgjengelig begrep å anvende i denne avhandlingen. Men hva er egentlig *spillkyndighet*, og hvordan henger begrepet sammen med det mer tradisjonelle begrepet *literacy*? Tradisjonelt sett har man assosiert begrepet

literacy utelukkende med lesing, skriving, utgivelse og diskusjoner om bøker (Bourgonjon, 2014). Så hvordan henger tradisjonelle tekster sammen med det multimodale dataspillet, og hvorfor kan man snakke om de under samme begrep – literacy? Likheten mellom dataspill og bøker er større enn mange nok tror. Med det utvidede tekstbegrepet vil tekst også kunne ses på som «andre uttrykk der tegn er satt sammen til en helhet» (Økland & Aksnes, 2018). Det utvidede tekstbegrepet omfatter i tillegg til tradisjonelle tekster, bøker og noveller, nå også sammensatte tekster, som vil inkludere blant annet bilder, musikk, film – og ikke minst dataspill (Økland & Aksnes, 2018).

Catherine Beavis var en av de første literacy-forskerne som antydte at dataspill burde bli sett nærmere på fra et lese-, kultur- og pedagogisk perspektiv (Bourgonjon, 2014). Argumenter var at dataspill kunne være med på å legemliggjøre forestillinger om ungdomskultur, og bidra med å polarisere vår tenkning om kultur og identitet (Bourgonjon, 2014). Beavis satte dataspill på dagsordenen ved å påpeke at dataspill krever en kompleks forståelse av koblingene mellom representasjon og identitet, nytelse og estetikk, og dominerende diskurser og hegemonisk praksis (Bourgonjon, 2014). Dette er viktige faktorer for å utforske unges engasjement rundt dataspill. Det var likevel ikke før Gee introduserte dataspill som ideelle casestudier for å utforske teorier om leseferdighet, diskurs og semiotikk at den moderne forskningen innen literacy-studier begynte å ta form (Bourgonjon, 2014; Gee, 2003).

For å forklare begrepet spillkyndighet mer utdypende kan man gå til Greens (1988) sin tredimensjonale literacy-modell (Bourgonjon, 2014; Hanghøj & Møller, 2017; Skaug et al., 2020, s. 30). Modellen består av tre dimensjoner; den operasjonelle, den kulturelle og den kritiske.



Figur 1: Hentet fra Bourgonjon (2014) s. 6.

Den første dimensjonen, operasjonell literacy, relaterer seg til det semiotiske systemet (Bourgonjon, 2014). Det vil si de evnene og ferdighetene som kreves for å spille det aktuelle spillet (Skaug et al., 2020, s. 30). Den andre dimensjonen, kulturell literacy, ser på dataspill i lys av den sosiale og den kulturelle situasjonen spillet er en del av (Skaug et al., 2020, s. 30). Dette vil si de evner og ferdigheter som kreves for å forstå de ulike konvensjonene som finnes både i og utenfor spill. I praksis vil dette si at uerfarne spillere som ikke har utviklet en referanseramme til å gjenkjenne og tolke spillets koder, ha vanskeligheter ved å skille mellom hva som er viktig å få med seg under spillingen (Bourgonjon, 2014). Den siste dimensjonen, kritisk literacy, er kanskje den viktigste. Denne dimensjonen refererer til meningskaping, samt det å forstå tekster kritisk i forhold til spesifikke sammenhenger (Bourgonjon, 2014). Dette vil si at man skal forstå dataspill som artefakter som er preget av det sosiale og kulturelle i sin samtid, fordi de er preget av samtidens verdier, holdninger, perspektiver og ideologier (Kulturdepartementet, 2019, s. 18; Skaug et al., 2020, s. 30).

I følge Hanghøj & Møller (2017) bør en spillkyndig lærer kunne beherske minst en av dimensjonene som det ble gjort rede for i avsnittet over, samt det å spille, undersøke, forstå,

og reflektere rundt spill som tekst, likevel er det ikke et krav om at en spillkyndig lærer skal måtte være ekspert på alle felt (Hanghøj & Møller, 2017). På samme måte behøver man ikke som lærer å mestre alle de tre dimensjonene, men en bør som lærer ha kjennskap til disse ulike dimensjonene og vite hvordan de henger sammen. Spillkyndighet vil i denne konteksten dreie seg om den kunnskap, erfaring og ferdighet man besitter innenfor det tekniske med og rundt spill (Hanghøj & Møller, 2017). Med andre ord vil spillkyndighet legge mest vekt på den operasjonelle dimensjonen, men de to andre dimensjonene spiller også en sentral rolle.

Spillkyndighet er en viktig og relevant kategori å analysere og diskutere dataspill og for å kunne fange opp hvordan lærerne opplever å ta i bruk dataspill som et digitalt hjelpemiddel i norskundervisningen. Dersom man kan si noe om hva lærerne uttrykker om digital og teknisk bruk, samt betydningen spillkyndighet har for de som lærere – så vil man også kunne si noe om de ulike lærernes opplevelser ved å ta i bruk dataspill. For å bruke spill i undervisningen må en lærer ha grunnleggende kunnskap om ulike elementer som kan finnes i dataspillet (utfordringer, regler, mekanikk, taktikk, roller, estetikk og resultater), og ha spillkyndighet nok til å avkode og forstå læringsmulighetene innad i spill (Hanghøj, 2019). Å ha spillkyndighet er viktig for at læreren skal kunne initiere ideer hvor dataspill står i sentrum, og for at læreren skal kunne forstå grunnleggende kunnskaper om dataspill som et undervisningsverktøy og som en kulturell artefakt (Skaug et al., 2020, s. 29)

3.2.1 Lærerrollen og spillkyndighet

Begrepet *lærerrolle* brukes ofte blant utdanningsforskere for å beskrive hvordan lærere reagerer på ulike krav og situasjoner. Joas (1993) definerer lærerrollen som «de normative forventningene til situasjonelt spesifikk meningsfull oppførsel (egen oversettelse, hentet fra Hanghøj & Brund, 2010, s. 2). Lærerrollene man går inn i ved å ta i bruk spillbasert læring bør ifølge Brund og Hanghøj (2010) ikke forstås som en fast rolle, men som en skiftende rolle hvor læreren inntar den rollen som passer best til situasjonen, og som fungerer best med egen spillkyndighet og kompetansenivå (Hanghøj & Brund, 2010, s. 2; Skaug et al., 2020, s. 147). Lærerrollen er da den rollen man forventer at læreren vil komme til å innta basert på normer, forventninger og lærerens egen kompetanse innenfor dataspill og IKT. I 2008 gjennomførte Hanghøj en studie hvor han studerte hvordan danske samfunnsfaglærere tok i bruk «The Power Game». Det er ut ifra denne studien Hanghøj (2008) har identifisert tre ulike pedagogiske tilnærminger lærere har til dataspill (Hanghøj & Brund, 2010, s. 2). Den første tilnærmingen Hanghøj har identifisert viser at lærere ser på dataspill som et manus, og selv fungerer som en «dukke» som satte elevene i gang med å spille (Hanghøj & Brund, 2010, s.

2). Denne tilnærmingen fører ofte til at læreren har problemer med å se sin egen rolle i den spillbaserte undervisningen. Den andre tilnærmingen som er identifisert viser at andre lærere følger en mer performativ tilnærming ved for eksempel å understreke underholdningsverdien av dataspillet (Hanghøj & Brund, 2010, s. 2). Den tredje tilnærmingen viser at andre lærere derimot er utforskende og fokuserer mer på elevenes egen evne til å bygge hypoteser rundt spilllets scenarier (Hanghøj & Brund, 2010, s. 2).

Ut ifra disse pedagogiske tilnærmingene har Hanghøj gjennom sine funn argumentert for at lærere kan gå inn i fire ulike roller (Hanghøj & Brund, 2010, s. 3):

1. Instruktor: Læreren forsøker å planlegge og kommunisere overordnede mål i forhold til bestemte læringsmål.
2. Playmaker: Læreren kommuniserer oppgaver, roller, mål og dynamikk i et spillscenarie fra et spillerperspektiv.
3. Guide: Læreren støtter elevene (stillas) i forsøk på å oppfylle bestemte læringsmål.
4. Oppdagelsesreisende: Læreren forstår, evaluerer og gir didaktisk respons på elevenes opplevelse av å spille et spill.

Hvilken lærerrolle en inntar spiller en stor rolle i forhold til hvor aktiv eller passiv læreren er. Dersom læreren lar spillet ta over og kun ser på elevene spille, er det læreren selv som velger å gi seg en passiv rolle. Dersom læreren går aktivt inn for å se etter problem som kan løses, for eksempel ved at noen elever spiller for å bli kjapt ferdig, og læreren ikke lar dem gjøre det, så får læreren en mer aktiv lærerrolle. Forskjellen på en passiv og en aktiv lærer er ofte basert på graden av spillkyndighet (Hanghøj & Brund, 2010, s. 4). Læreren er viktig for spillbasert læring, men kan også bli en barriere dersom lærerens pedagogiske ferdigheter ikke strekker til, eller dersom læreren ikke er åpen for å fullt forstå spillbasert læring som en læringsmetode (Egenfeldt-Nielsen, 2005).

En lærer som mangler spillkyndighet vet ikke alltid hvilke problemer som kan oppstå under spilling, eller hvordan en kan ta en mer aktiv rolle uten å ta bort spillet. En spillkyndig lærer vil ha kompetansen til å aktivt gå inn å se etter problemer, løsninger og utfordringer, samt å hjelpe elevene på et helt annet nivå. Likevel er det ikke slik at for å ta i bruk spillbasert læring at læreren trenger være en «gamer». Skaug et al. (2020) kommenterer at under de kursene Spillpedagogene har hatt med lærere med lav spillkyndighet, så skjønner lærerne ofte tegninga ganske fort, men det fremheves også at ett enkelt kurs ikke alltid er nok for at en lærer med lite spillerfaring føler seg komfortabel med å ta i bruk dataspill i undervisningen

(Skaug et al., 2020, s. 147). Med dette vil jeg avslutte delkapittelet med et sitat fra *Spillpedagogikk: Dataspill i Undervisningen* (2020) som jeg mener oppsummerer det hele nokså bra, og gir en god argumentasjon for hvor viktig det kan være å ha ressurser som for eksempel en spillpedagog tilgjengelig på skoler:

En lærer understreket at for henne var det jevnlig oppfølging av kolleger som gjorde utslaget. Hun ble spurt uhøytidelig av kollegaene om hvor langt hun hadde kommet i spillet, og de lyttet engasjert når hun fortalte om progresjonen. For denne læreren var kurset et utmerket utgangspunkt, men det var den daglige «pleien» og gode råd fra kolleger som gjorde henne i stand til å våge seg ut på alvor (Skaug et al., 2020, s. 147).

3.3 Spillbasert læring

Spillkyndighet er en viktig forutsetning for å kunne ta i bruk digital spillbasert læring. Elevene må først bli introdusert for dataspillkulturen for at man skal kunne realisere det pedagogiske potensialet. Det første skrittet er å oppklare misforståelsen om at dataspill hindrer læringsprosessen. For eksempel vil erfarne spillere i en skolesammenheng ignorere tekstbokser i spill. Noe som, spesielt i læringsspill og spill med litterære verdier, kan føre til at eleven går glipp av viktig læringsinnhold. Men hva er egentlig spillbasert læring?

Game Based Learning (GBL) refers to the use of video games to support teaching and learning. “It encompasses the use of both games designed expressly for fulfilling learning objectives (educational games) and ‘mainstream games’ – i.e., those games that are developed for fun when used to pursue learning objectives”. (Gros, 2007, s. 5)

Spillbasert læring (engelsk: game based learning) er et forskningsfelt som er satt sammen av flere teoretiske fundament. Det finnes ingen samlende definisjon av begrepet spillbasert læring. Dette er noe som henger sammen med at spillbasert læring brukes om forskjellige pedagogiske praksiser, og man kan dermed ikke legge spillbasert læring under et enkelt teoretisk felt. Det finnes andre begrep som kan dekke den samme pedagogiske praksisen, men jeg har valgt å bruke *spillbasert læring* på bakgrunn av at dette er det mest etablerte og stødige av begrepene som kan brukes om dette fenomenet innenfor norsk akademia. Andre begrep som for eksempel *spilldidaktikk* og *læringsbasert spilling*, er også gode begrep for samme fenomen, men her velges disse bort til fordel for det direkte oversatte begrepet. I de siste årene har i engelsk akademia blitt mer og mer vanlig å snakke om «game-based teaching» istedenfor «game-based learning», men jeg står likevel ved mitt valg om å bruke begrepet *spillbasert læring*. Det er viktig å ikke forveksle game-based learning med begrepet

gamification. Gamification defineres av Hanghøj (2019) som noe en gjør når en bruker spillelementer i klasserommet, som ved for eksempel belønning eller level-design av undervisningsopplegg.

Plass, Homer & Kinzer (2015) har lagt frem fire argumenter for at spillbasert læring er viktig for motivasjon, engasjement, tilpasningsevne og grasiøse nederlag (Plass et al., 2015). Det mest brukte argumentet er at dataspill kan være motiverende for elever (Plass et al., 2020; Poulsen & Køber, 2011). Dersom elever blir motiverte, er de gjerne engasjert over lengre perioder om gangen. Spill kan motivere ved hjelp av spillfunksjoner som er av motiverende karakter (Plass et al., 2015).

Et av argumentene går ut på at spill kan engasjere elever over lengre perioder. Man har ulike typer engasjement, disse er kognitivt-, affektiv-, adferdsmessig- og sosiokulturelt engasjement (Plass et al., 2015). Disse ulike typene grunner i fire teoretiske rammeverk innenfor spillbasert læring (motiverende, kognitiv, affektiv og sosiokulturell teori) (Plass et al., 2015). Ulike typer engasjement blir aktivert gjennom ulike prosesser i dataspill, for eksempel kan et dataspill engasjere elever adferdsmessig ved å bruke gester som inviterer spilleren til å utføre spesifikke handlinger som en del av spillet, som for eksempel kan berøre elevens empati (Plass et al., 2015).

Et annet argumentet for at spillbasert læring er viktig, er at dataspill har muligheten til å øke elevens tilpasningsevne, i tillegg til å kunne tilpasse seg til eleven (Plass et al., 2015). Det siste argumentet handler om grasiøst nederlag og baserer seg på at spill er designet for å være så vanskelig at man vil i løpet av spilletiden oppleve nederlag som ikke «knekker» spilleren, men som fører til at spilleren ønsker å prøve å løse problemet på nytt (Plass et al., 2015). Det vil si oppleve at spillet er litt vanskeligere enn kompetansenivået til spilleren, noe som gjør at spilleren må lære og utvikle seg for å kunne unngå for mange grasiøse nederlag (Plass et al., 2015).

Skaug, Husøy, Staaby & Nøsen (2020) argumenterer derimot for at spillbasert læring kan involvere ulike prosesser som avviker fra det man kan kalle «tradisjonell» klasseromsundervisning. Begrepet kan sies å være så unikt at det ikke kan defineres på et epistemologisk nivå, noe som har vist seg korrekt ved nærmere undersøkelser på å finne en generell definisjon av begrepet (Skaug et al., 2020). Kurt D. Squire (2008) kom også til denne konklusjonen noen år tidligere, og i artikkelen *Video game literacy: a literacy of expertise* konkluderer han med at spill kan være et grunnlag for å oppnå meningsfulle

læringsopplevelser i klasserommet, men at læring gjennom spill forutsetter en annen tilnærming enn hva skoler bruker til vanlig. Dette blir også underbygget av andre forskeres studier av spillbasert læring. Plass, Homer & Kinzer (2015) understreker også at fenomenet (spillbasert læring) involverer prosesser som avviker fra andre læringsformer i så stor grad at det burde beskrives som en unik modell eller teori for læring (Plass et al., 2015).

3.4 To teoretiske perspektiv på spillbasert læring

Spillbasert læring kan ikke forstås gjennom et enkelt perspektiv på læring, men må forstås i sammenheng med konteksten rundt spillet og læringen rundt spillopplevelsen. Konteksten rundt spillbasert læring kan knyttes opp til forskjellige teoretiske grunnlag som for eksempel motivasjon (her: engasjement) og sosiokulturell teori. Når man studerer spillbasert læring, kan man trekke to grove linjer og finne to fremtredende perspektiv: det kognitive og det sosiokulturelle (Hontvedt, Sandberg & Silseth, 2013; Plass, Homer & Kinzer, 2015; Skaug, Husøy, Staaby & Nøsen, 2020). Hontvedt et al. (2013) forklarer de to ulike ved at man enten kan studere spillet som noe man leser, eller noe man gjør (Hontvedt et al., 2013, s. 202).

3.4.1 Det kognitive perspektivet

Det første teoretiske perspektivet er det kognitive perspektivet. Det kognitive teoretiske perspektivet studerer dataspill sin mulighet til å være motiverende, og om man kan lære noe av å bare spille dataspill (Plass, Homer & Kinzer, 2015; Skaug, Husøy, Staaby og Nøsen, 2020). Hontvedt et al. (2013) ser på dette perspektivet som å lese spillet. Innenfor det kognitive perspektivet er det en gjennomgående ide om at kunnskap er noe som allerede eksisterer i dataspillet, og blir overført fra spillet til spilleren (Hontvedt et al., 2013; Skaug et al., 2020). Teorien om at kunnskap er noe som allerede eksisterer innad i spillet, baserer seg på teorien om at mennesker har et kognitivt potensiale som blir utløst av å spille spillet (Plass et al., 2015, 2020; Skaug et al., 2020). Det er dette perspektivet på *spillbasert læring* som ofte blir kritisert i media og av andre forskere, nettopp fordi man kan, basert på forskning, konkludere med at dataspill aldri vil kunne være kjernen i undervisningen (Skaug et al., 2017).

Selv om den kognitive forskningslinjen innenfor spillbasert læring kan sees på med et kritisk blikk, inneholder den også punkter som er gjeldende når en observerer dataspill brukt i praksis i klasserommet. Mayer (2009) la frem en teori om spillbasert læring og kognitiv teori som bygger på tre kognitive prinsipper; *dual-channel-*, *limited capacity-* og *active processing principle* (Plass et al., 2020). Det første prinsippet går ut på at personer har adskilte, men

samhandlende kanaler for å prosessere visuell og verbal informasjon. Det andre går ut på at folk bare klarer å prosessere en begrenset mengde av materialet de blir presentert inn i ulike læringskanaler om gangen. Det tredje går ut på å mentalt organisere innkommende informasjon inn i en koherent struktur.

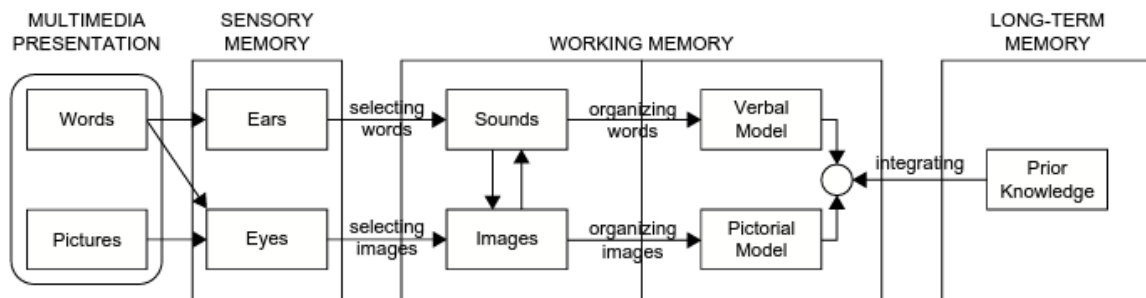


Figure 4.4
Cognitive theory of game-based learning.

Figur 2: Hentet fra Plass et al (2020), s. 88.

Denne figuren viser at det vi ser og hører, blir viderekoblet inn til den sensoriske hukommelsen. Det vi hører av ord blir tilknyttet både «ører» og «øyne», mens det vi ser av bilder blir tilknyttet «øyne». Videre tar det sensoriske minnet og plukker ut det som virker viktigst av ord og bilder, og kobler dem sammen med lyd og bilde fra den arbeidshukommelsen. Noe som fører til en ny utplukking, som fører dem inn i en verbal modell og en billedlig modell. Det er dette som jobber sammen med langtidshukommelsen, dvs. det en vet fra før (Plass et al, 2020, s. 88). Det er kanskje ikke helt slik det fungerer, med dette mener jeg at det ikke er spillet som setter i gang prosessen, men rammene rundt. Denne kognitive prosessen observerte jeg ble satt i gang av læreren i min studie, som gang på gang koblet tidligere kunnskap opp mot et tema de tidligere bare hadde skrapet overflaten til. For å så øke vanskelighetsgraden på kunnskapen, og knytte det opp mot nåværende gjenstand – nemlig dataspillet. Dermed integrerte elevene handlingen i spillet, og måten de så spillet på, med tidligere kunnskap. Dermed snakker man ikke om at spill inneholder kunnskap som blir overført fra spillet til eleven, men at eleven selv inneholder kunnskap som kan brukes om temaet undervisningsopplegget spillet inngår i.

Elevene lagrer tidligere eksempler og kunnskap om et tema i langtidshukommelsen, og når informasjonen blir pakket inn på en ny, mer komplisert måte, søker eleven selv inn i sitt eget langtidsminne for å finne knagger å henge den nye kunnskapen *undervisningsopplegget* rundt spillet gir. Sammen med ny og gammel kunnskap om emnet vil informasjonen få mening.

Forbindelsen mellom tidligere læring og ny læring gir en kontekstuell ramme for denne nye informasjonen og kan hjelpe elevene til å ønske å øke kunnskapen ytterligere.

3.4.2 Det sosiokulturelle perspektivet

Det andre teoretiske perspektivet, det sosiokulturelle, er hva denne oppgaven bygger på. Dette perspektivet betrakter dataspill i en læringskontekst, og er mer opptatt av rammene rundt spillingen enn det aktuelle spillet (Gee, 2005; Hontvedt et al., 2013; Plass et al., 2015; Skaug et al., 2020). Dette perspektivet ønsker ikke å studere en årsak-virkning-sammenheng, men er opptatt av konteksten spillet blir spilt i og rammene rundt (Hontvedt et al., 2013; Skaug et al., 2020). Det som skiller dette perspektivet fra det første, er at det å ha en grunnleggende forståelse for at et dataspill ikke er en kunnskapskilde i seg selv – men er et av verktøyene som kan brukes i en læringsprosess (Gee, 2005). Dersom en ønsker å få noen til å lære noe av et dataspill, må en kunne ta avstand fra spillet man ønsker å bruke, og se på hvordan man kan formidle kunnskapen som spillet innehar ved hjelp av lærer, undervisningsopplegg og andre hjelpemidler. Perspektivet tar hensyn til at mennesker er mennesker, og at læring og meningsskaping er kontekstavhengig (Plass et al., 2020; Skaug et al., 2020). Videre fokuserer dette perspektivet på fordeler og ulemper med bruk av spill i en læringssammenheng, samt å undersøke hvilke muligheter og utfordringer en kan møte i sammenhengen ved å ta i bruk dataspill i klasserommet (Skaug et al., 2020). Det ønsker også å se på hvordan dataspill kan brukes som et verktøy for skoler for å oppnå 21st Century skills² (Plass et al., 2020), men det erkjennes også at læring er noe som er sosialt konstruert, og at sosialt engasjement sammen med spill kan kunne forbedre læringen (Plass et al., 2015).

I det sosiokulturelle perspektivet ser man på kunnskap som et verktøy som formidler aktivitet fremfor husket informasjon, og utvider handlingen og skaper muligheter og/eller begrensninger for brukeren (Egenfeldt-Nielsen, 2006). Fra et sosiokulturelt perspektiv skjer læring i dataspill når en person (f.eks. lærer, forelder, jevnaldrende) eller verktøy (f.eks. dataspill i et undervisningsopplegg) er med å veilede fra begynnelse til slutt – fokuset er mer rettet mot utforskning, refleksjon og diskusjon enn selve innholdet i spillet, og har med dette mulighet til å konstruere gode læringsopplevelser (Egenfeldt-Nielsen, 2006). Empirisk forskning har vist at dataspill i seg selv ikke en god ressurs å bruke i skolen, men at det kan være en god ressurs dersom den blir brukt i samspill med læreren og andre verktøy i skolen (Hontvedt et al., 2013). Ved å se på dataspill som digitale læringsressurser, det vil si

² 21st Century skills handler blant annet om utvikling av kompetanser som kommunikasjon, samhandling og samarbeid.

pedagogiske redskaper, vil man se på dataspill som noe som kan være med på å fremme læring ved hjelp av dialog, refleksjon og tekstskaping utenfor spillet (Hontvedt et al., 2013; Kulturdepartementet, 2019, s. 40).

Når spillbasert læring blir beskrevet fra et sosiokulturelt perspektiv erkjenner vi at læring er noe som er sosialt konstruert. Spill kan gi mulighet for sosialt engasjement og skape sosiale interaksjoner som oppfordrer til læring (Plass et al., 2015). Det sosiokulturelle perspektivet setter søkelys på sosiale og kulturelle aspekter ved læring i relasjon med hvordan elever kan delta i grupper, bruke kollektiv kunnskap for å oppnå mål, relatere læring til aspekter av kulturelle normer og identiteter og bruke sosiale og kulturelle påvirkninger som motivatorer for læring gjennom funksjoner som finnes i spill (Plass et al., 2015).

Det sosiokulturelle perspektivet er vanskelig å skille fra de andre perspektivene, fordi kognitive og affektive aspekter ved læring samhandler med og fungerer ofte i sosiale og kulturelle sammenhenger. Selv om det er vanskelig å skille det sosiokulturelle perspektivet fra de andre, er påstander om at spill er avhengige av, og maksimerer sosiale og kulturelle aspekter ved spill fremtredende nok til at disse aspektene må vurderes separat. For eksempel en stor del av motivasjonsverdien til spill ligger i den sosiale interaksjonen, dette gjelder spesielt i MMO-er (Massively Multiplayer Online Games) (Plass et al., 2015).

3.5 Dataspill i norskundervisningen

Skjønnlitteratur er en sentral del av opplæringen i norskfaget, og kan på samme måte som dataspill gi elever innblikk i andre menneskers liv, samt gi en bredere forståelse over hvordan verdier og tankesett har variert gjennom tid, kultur og ulike samfunnsdiskurser (Kulturdepartementet, 2019, s. 11; Skaug et al., 2020, s. 89). Elevarbeid med spillnoveller kan bidra til å gi elever en rikere kulturopplevelse når elevene spiller dataspill utenfor skolen, samt være til nytte for fremtidig arbeid med tradisjonell litteratur (Skaug et al., 2020, s. 96).

Spillnoveller blir beskrevet som dataspill som er historiedrevne, det vil si at handlingen i spillet går fremover mens historien innad i spillet utfolder seg (Skaug et al., 2020, s. 92–93). Spillnoveller er ofte dataspill som er korte, det vil si at man kan komme igjennom spillets narrativ på relativ kort tid, gjerne fire-fem timer, og har ofte et begrenset handlingsområde med få spillmekaniske hinder som kan hindre progresjonen i spillet (Skaug et al., 2020, s. 93–94). I skolens formålsparagraf står det at opplæringen i skolen skal «åpne dører mot verden og fremtiden og gi elevene og lærlingene historisk og kulturell innsikt og forankring», noe som skjer via for eksempel skjønnlitteratur og nå også gjennom dataspill. For å kunne forstå en

verden som er i endring, og en verden hvor en enda oftere enn før vil møte på nye kulturer, er litterære fortellinger viktige for å gi elevene den forståelsen de trenger i møte med nye kulturer (Skaug et al., 2020, s. 89). I norskfaget kan spillnoveller være en inngang til dette.

Eventuell læring som skjer i et dataspill bør kunne gjøre seg gjeldende i form av kunnskap som kan brukes i andre sammenhenger enn spilling (Michaelsen, 2019, s. 102). Forskjellen mellom en tradisjonell tekst og dataspill ligger hovedsakelig i spillets økte grad av interaktivitet og dets multimodale natur (Skaug et al., 2020, s. 97). Dataspill kan brukes som en digital ressurs for å lære elever analytiske ferdigheter og begreper som de også i vanlig litteraturundervisning ville lært. Forskjellen er at ved å lære dette gjennom bruk av dataspill vil en elev kunne bruke samme analytiske ferdigheter og begreper ved tolkning og analyse av tradisjonelle tekster – dette fordi dataspill (her: spillnoveller) kan være nyttig for å lære elever å forstå hva det egentlig ligger i å nærlese en tekst (Skaug et al., 2020, s. 96). Spill bør ikke stå alene, men kan fungere som en introduksjon til et tema, og kan integreres sammen med andre læringsressurser som film, tekst, analyser og tradisjonell klasseromsundervisning (Michaelsen, 2019, s. 6) Bruk av dataspill som et digitalt verktøy kan åpne opp for at man kan lære bort samme analytiske ferdigheter og begreper som en ville kunne gjort i tradisjonell klasseromsundervisning. Dette vil for en lærer kunne gjøres ved bruk av dataspill med lærernes eksisterende kompetanse om litteraturformidling. Det er ikke en nødvendighet for læreren å ha spillkyndighet for å gjøre dette, om en bare forstår likheten mellom spillnoveller og tradisjonelle noveller (Skaug et al., 2020, s. 89).

Michaelsen (2019) har publisert tre prinsipper på bruken av dataspill i undervisningen. Det første prinsippet handler om at dersom en skal ta i bruk dataspill må en som lærer skape rammer som hjelper eleven å skape, og forstå, forbindelsen mellom dataspillet som blir tatt i bruk og fagstoffet (Michaelsen, 2019, s. 102). Det andre prinsippet går ut på at skolen er en kulturformidlende institusjon som bør anvende dataspill i skolen, siden man kan regne spill som kultur (Kulturdepartementet, 2019, s. 7; Michaelsen, 2019, s. 102). Det tredje prinsippet baserer seg på at spill kan gi elever erfaringer som ellers ville ha vært vanskelig å oppnå etisk eller økonomisk.

Dataspill kan tas i bruk på flere ulike måter i norskundervisningen. Odin Nøsen publiserte i 2018 fire perspektiver for bruk av dataspill i klasserommet, disse fire perspektivene ble senere utdypet (og noe endret) i boken *Spillpedagogikk: dataspill i undervisningen* (2020). Disse fire perspektivene er sentrale når jeg diskuterer hvordan man kan ta i bruk dataspill i

norskundervisningen, og jeg vil der det er mulig komme med eksempler fra observasjonene mine i analyse og diskusjonsdelen av oppgaven.

Det første perspektivet som blir belyst er at man kan bruke dataspill som digital litteratur, og at dataspill kan være en kulturopplevelse på lik linje med andre kulturuttrykk som brukes i norsk skole, noe som vil si å bruke det på samme måte som en ville brukt en film eller tekst (Skaug et al., 2017). Det andre perspektivet ser på dataspill som ekskursjoner og rollespill (Skaug et al., 2017, 2020, s. 103), noe som kanskje er spesielt aktuelt nå for tiden – med en enda pågående koronakrise. Ved å bruke dataspill som en måte å gå på ekskursjoner på, kan man som lærer gi elever sjansen til å besøke steder de i nåtiden ikke har lov til, eller som til vanlig er vanskelig å reise til på bakgrunn av etikk eller økonomi. Og ved å bruke dataspill som en form for rollespill kan man legge vekt på sosial læring og utvikling, slik det står nevnt i læreplanen for grunnskolen (Skaug et al., 2020, s. 103). Det tredje perspektivet ser på dataspill som digitale læringsarenaer (Skaug et al., 2017), eller som skapende verktøy (Skaug et al., 2020). Ved å ta i bruk dataspill som digitale læringsarenaer vil man mest sannsynligvis ta i bruk læringsspill. I norskfaget vil det for eksempel være grammatikkspill, diktspill eller tekstbindingsspill. Dataspill som digital læringsarena eller som skapende verktøy brukes oftere i praktiske og estetiske fag, og realfag (Skaug et al., 2017, s. 119). Det fjerde perspektivet ser på dataspill som digitale kreative arenaer (Skaug et al., 2017).

3.6 Spillbasert læring i norskundervisningen

I følge Gee (2014) er dataspill lekende problemløsning. Lekende fordi dataspillet må være morsomt nok til at en vil spille, men utfordrende nok til å holde på spilleren. Å bli møtt av voksne i skolen som anerkjenner elevens interesser (her: dataspill) er identitetsbyggende og motiverende, og kan være med på å gi elever en god selvfølelse (Statped, 2021). Dersom forholdet mellom lek og utfordring blir skjevt kan spillet enten bli så lett at det ikke er vits i å spille, eller så vanskelig at man mister gleden ved å spille (Gee, 2014). Uansett hvordan en ser det, vil det å møte dataspill i norskundervisningen kunne tilføre elever nye positive erfaringer. Positive erfaringer som kan komme av opplevelsen av å møte interessen sin i norskundervisningen, kan være at denne handlingen skaper en følelse av legitimering av spilling og dataspill som en fritidsaktivitet på samme måte som det å lese bøker blir sett på som en «legitim» fritidsaktivitet lærere anerkjenner. Videre kan det være positivt i form av at elever som er sterke i dataspill på fritiden, kan få oppleve en ny type mestringsfølelse gjennom å kunne spille dataspill i f.eks. norskfaget (Kulturdepartementet, 2019, s. 40;

Statped, 2021). Dataspill kan være med på å utvikle kritiske ferdigheter som er viktige for elevenes fremtid. I LK20 blir ferdigheter som samarbeid, problemløsning og kreativitet løftet frem som ferdigheter som elever etter ent skolegang skal kunne, og dataspill kan være med på å utvikle disse ferdighetene gjennom lek og læring (Statped, 2021). Dataspill har muligheten til å gi elever en visuell støtte gjennom sin multimodale natur, noe for eksempel noveller og romaner ikke kan. Visuell støtte kan være avgjørende for noen elever i klasserommet, og føre til at elever som har en visuell læringsstil får med seg mer i norskfaget enn til vanlig (Statped, 2021).

Kan man påstå at dataspill er en effektiv måte å lære på? Noen vil nok alltid svare nei, og begrunne det med at spill er lite oversiktlig og man kan ikke kontrollere hva elevene gjør i spillet hele tiden (Skaug et al., 2020). Andre vil nok innse at spill kan være et godt digitalt medium å ta i bruk i undervisningen. Man har enda ingen solide beviser som gjør at man kan trekke konklusjoner om at dataspill virker i språkfag og andre sosiale studier, men man har heller ikke motstrebende beviser på det motsatte (Plass et al., 2020). Forskningen viser derimot at i noen situasjoner vil det være bedre å la elever engasjere seg i en mindre «effektiv» leksjon, som for eksempel dataspill enn å ikke engasjere seg i en mer effektiv leksjon (Plass et al., 2020).

Flere forskere, deriblant Gee, understreker at skolene har mye de kunne lært av dataspill. Dette på bakgrunn av at læring er noe som står sentralt i alle spill (Gee, 2005, 2014, 2016; Skaug et al., 2017). Det viktigste som skjer i læringsprosessen med dataspill, er at elevene reflekterer over spillets innhold og videre knytter elementer fra spillet til det faglige innholdet som stillaset gir elevene tilgang til (Skaug et al., 2017). For å kunne skape relevante koblinger må elevene også være bevisste på hva de skal lære og hva de skal se etter i spillet. Dette kan gjøres ved at læreren i starten av undervisningsopplegget viser til en modulplan over hva som skal gjøres og kobler det nåværende undervisningsopplegget til tidligere kunnskap.

Innenfor enhver undervisningsopplegg med dataspill, bør det planlegges å ha et stillas (Plass et al., 2015). Stillaset rundt undervisningsopplegget med dataspill kan bestå av flere elementer som for eksempel læreren, læreboken, internettkilder, videoer og oppgaver. Å bruke stillas i undervisningen er utbredt i norskfaget, men det er også en utbredt måte som brukes i spill til å lære spillerne «gangen» i spillet. Etter hvert som spilleren mestrer den gitte oppgaven, vil stillasene bli mindre og mindre synlige og til slutt bare være til stede dersom spilleren ønsker det (Plass et al., 2015; Skaug et al., 2017). Kunnskapen skal komme fra lærer og fagbøker, for

deretter å bli knyttet opp mot spillet ved hjelp egen refleksjon gjennom diskusjon, oppgave, prøve eller muntlig fremføring (Skaug et al., 2017).

3.6.1 Faktorer for å lykkes med spillbasert læring

Gee (2014) mener spillbasert læring er vellykket på grunn av dataspillets oppbygning, og mener at skolene kan lære noe av å se på læringsprinsippene som finnes i dataspill. Dataspill er bygget på prinsipper for læring som forskningen viser fungerer. Prinsippene for læring i dataspill er for eksempel når dataspill lar deg lære spillet gjennom erfaringer. Du som spiller må teste ut hva som fungerer, og hva som ikke fungerer. Dette læringsprinsippet mener Gee (2014) vi burde ta mer hensyn til i skolen, og for eksempel tilrettelegge for muligheten til å skaffe seg tematiserte erfaringer (som ved for eksempel å spille et dataspill) før en leser og lærer om ett nytt tema. Dette er motsatt av hvordan flere skoler legger læringen opp til i dag, ved å først lese om et tema – for så å handle. Men erfaring er ikke nok for å komme inn i et nytt tema, man må også ta hensyn til at om man er nykommer må man få lov til å komme inn i et begrenset «rom» for erfaring. Man må også ha en handling å gjennomføre, for det kan øke sannsynligheten om at de vil bry seg om utfallet av handlingen. Konklusjonen til Gee (2014) er at mennesker lærer gjennom erfaring, men at erfaringene elevene får må styres og være utformet på en spesiell måte for best mulig læring. Dette kan en gjøre ved å knytte erfaringene opp mot sosiale opplevelser, verktøy (som for eksempel dataspill) og forbindelser som tillater at elevene skal kunne lære på en selvorganiserende måte – som i noen tilfeller kan føre til lidenskap for ett tema og mestring (Gee, 2014).

Gee (2014) mener dataspill lærer spilleren spillet ved bruk av ulike pedagogiske grep. Disse grepene må ikke forveksles med Gees (2005) tretten læringsprinsipper. Dataspill formidler hvordan spillet skal spilles gjennom forskjellige grep, som for eksempel å bruke fakta som et verktøy for problemløsning. Dataspill gir også informasjon «akkurat i tide» og «på forespørsel». De reduserer risikoen for svikt, det vil si å gi spilleren mulighet til å utforske spillverdenen med lav risiko for å mislykkes – noe som gjør at spilleren kan utvikle en nysgjerrighet utenfor spillets hovedmål. De sekvenserer også problemene i nivåer og klarer å holde på spillerens oppmerksomhet mens de også vurderer spillerens «vekst» og oppmuntrer spilleren til systemtenkning. Noen spill oppfordrer også til modding³, og til å skape egne

³ Å modifisere spillet, som vil si å gjøre en mindre endring på; forandre litt; avpasse; tillempe; foreta en modifikasjon. (Store Norske Leksikon).

verdener og historier innad i spillet samtidig som de også i flere spill skaper en kollektiv intelligens gjennom *affinity spaces* (Gee, 2014).

Flere forskere har prøvd å komme frem til generelle læringsprinsipper innenfor spillbasert læring, og Gee (2007) understreker at spill har muligheten til å samhandle med utfordringer som gir en opplevelse av å være medskaper av spillverdenen (Hanghøj, 2019). For å bruke spill i undervisningen må læreren ha grunnleggende kunnskap om ulike elementer i spillet (utfordringer, regler, mekanikk, taktikk, roller, estetikk og resultater), og ha spillkyndighet nok til å dekode og forstå læringsmulighetene innad i spill (Hanghøj, 2019). Man kan innlemme spillbasert læring i klasserommet på fire ulike måter ved enten å bruke læringsspill, underholdningsspill (for motivasjon), gamifisere klasserommet og arbeid med spilldesign (Hanghøj, 2019).

4. Metode

En metode er et sett med regler som kan brukes på en mekanisk måte for å realisere en gitt målsetting. Det mekaniske elementet er viktig: en metode skal ikke forutsette vurderinger, kunstneriske eller andre kreative ferdigheter (Elster 1980, s. 295, hentet fra Kvale et al., 2009, s. 99).

I metodekapittelet gjør jeg rede for studiens forskningsdesign, diskuterer den kvalitative tilnærmingen til datamaterialet, begrunner og forklarer forskningens utvalg og diskuterer den metodiske tilnærmingen til materialet (intervju og observasjon). Til slutt tar jeg opp valg av metode og etiske hensyn, planlagt gjennomføring, formålet med og gjennomføringen av datainnsamlingen samt studiens begrensninger, utfordringer, og dens gyldighet og pålitelighet.

4.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Den overordnede problemstillingen i dette forskningsprosjektet er: *Hvordan opplever elever og lærere å bruke dataspill som et digitalt verktøy i norskundervisningen på ungdomstrinnet?* For å svare på denne, samlet jeg inn ulike beskrivelser av elevenes og lærernes opplevelser gjennom intervjuer og observasjoner.

Jeg har formulert tre forskningsspørsmål som bistår med et mer nyansert svar på problemstillingen, og som skal være med på å gi et helhetlig syn på hvordan elever og lærere opplever å bruke dataspill i skolen, med et hovedfokus på spillbasert læring i norskundervisningen i en ungdomsskoleklasse. Disse er:

1. Hvordan blir dataspill tatt i bruk i norskundervisningen i en ungdomsskoleklasse, og hvilke roller inntar læreren?
2. Hvordan opplever lærerne å ta i bruk dataspill som et digitalt hjelpemiddel i norskundervisningen på ungdomstrinnet?
3. Hvordan opplever elever i en ungdomsskoleklasse bruken av dataspill i norskundervisningen?

Denne studien er en kvalitativ case-studie gjennomført i et ungdomsskoleklasserom med totalt 26 elever hvor det ble utført 10 observasjoner, hvor hver observasjon varte en skoletime (60 minutter), over en tidsperiode på fem uker. Denne studien har brukt en kvalitativ metode, som vil si at datamaterialet er samlet inn i form av ord (Jacobsen, 2018, s. 172). Den kvalitative

metoden er hjelpemiddelet som er brukt for å hente inn, analysere og diskutere datamaterialet som er innhentet.

I min forskning har jeg valgt å bruke observasjon, gruppeintervju og individuelle intervju som forskningsstrategi. Jeg ønsker med denne studien å undersøke fenomenet *spillbasert læring* og bruken av dataspill i undervisningen i sin naturlige setting. Studien er en teoretisk inspirert casestudie, fordi den ser på om det teorien sier stemmer med datamaterialet som er blitt innhentet i arbeidet med avhandlingen. I dette kapittelet vil jeg begrunne hvorfor disse valgene er tatt. Hensikten er å vise hvorfor jeg tror disse fremgangsmåtene vil være med på å gi meg relevante svar på det problemstillingen og forskningsspørsmålene sikter mot.

4.1.1 En hermeneutisk forklaringsmodell

Med tanke på hvordan jeg har forstått og tolket materialet som er samlet inn i løpet av studien, vil jeg trekke inn den hermeneutiske spiral for å forklare tankegangen bak hvordan jeg har valgt å fortolke funnene i studien (Kvale et al., 2009, s. 323). Man har syv fortolkningsprinsipper innenfor den hermeneutiske spiral, hvor jeg vil utdype de som er relevante for studien. Disse fortolkningsprinsippene er bearbeidet av Kvale og Brinkmann (2009), og er blitt utvidet etter Radnitzky (1970) sine prinsipper.

Det første og andre prinsippet handler om den *kontinuerlige frem- og tilbake prosessen* mellom del og helhet som har gitt den hermeneutiske spiral sitt navn (Kvale et al., 2009, s. 216). Mine data vil være naturlige å tolke både enkeltstående og som en helhet. Dette øker avhandlingens helhetlige forståelse ved at materialet vil åpne seg opp for en dypere forståelse av meningstolkningen (Kvale et al., 2009, s. 216). Ved å tolke materialet enkeltstående kan jeg si noe om bruken av dataspill, og ved å tolke materialet som en helhet, kan jeg i kontekst av teorien si noe om hvordan dataspill blir brukt i sammenheng med spillbasert læring. Ved hjelp av en økt helhetlig forståelse vil jeg kunne analysere materialet som er innsamlet mer inngående med en ny forståelse, som i seg selv vil være et eksempel på den hermeneutiske spiral, hvor den sirkulære prosessen vil stoppe når teksten ikke lengre produserer noe nytt meningsinnhold (Kvale et al., 2009, s. 217).

Det fjerde prinsippet til Kvale & Brinkmann (2009) omhandler *tekstens autonomi*, noe som betyr at jeg vil se på mitt datamateriale gjennom dens egen referanseramme (Kvale et al., 2009, s. 217). Dette vil jeg gjøre ved å vise til mitt teorikapittel når jeg diskuterer og analyserer mitt datamateriale.

4.2 Studiens utvalg og bakgrunn

Formålet med datainnsamlingen var å skaffe materiale som skulle bistå i arbeidet med å besvare forskningsspørsmålene. For å få til dette måtte jeg sikre meg at jeg kom til en skole som hadde mulighet til å bruke dataspill i undervisningen, og som selv kunne stille med et undervisningsopplegg i norskundervisningen som tok i bruk spillbasert læring.

Informantene i denne masteroppgaven er to ungdomsskolelærere og 26 ungdomsskoleelever. Begge lærerne underviser på ungdomstrinnet, men den ene er i tillegg til å være lærer, også ansatt som spillpedagog på ungdomsskolen. Utvalget av informanter ble jeg tipset om fra veilederen min, da det var han som satte meg i kontakt med den aktuelle skolen. Grunnen til at veilederen min satte meg i kontakt med den aktuelle skolen, var fordi han hadde kjennskap til at det arbeidet en spillpedagog der, og at bruk av dataspill i undervisningen var en sentral del av skolehverdagen til spillpedagogen der. Jeg hadde formidlet til veileder at jeg ønsket å komme inn og observere på en skole hvor dataspill allerede aktivt ble brukt, men at elevenes lærer ikke nødvendigvis måtte ha stor kjennskap til dataspill. Dette førte til at informantene har ulik bakgrunn med bruk av dataspill i undervisningen. Fremover i oppgaven vil læreren som ikke er spillpedagog bli omtalt som lærer 1, og læreren som også har tittelen spillpedagog, vil bli omtalt som lærer 2.

Ungdomsskoleklassen består av 26 informanter. På grunn av oppgavens omfang har jeg valgt å ikke intervju alle elever, da dette ville tatt for stor plass og blitt for tidkrevende. Jeg har valgt å begrense utvalget til tre fokusgrupper, hvor det er tre elever i hver gruppe (totalt ni elevinformanter). Denne studien har som mål å studere læreres og elevers perspektiv på spillbasert læring i norskfaget, og å studere elevenes perspektiv kan kalles et mindre fenomen. Når man skal studere et slikt fenomen, er det ofte nok å ha mindre fokusgrupper (Krumsvik, 2015, s. 22–23). Postholm (2010) nevner i sine anbefalinger for kvalitativ forskning at grupper på 3 vil lettere kunne vise essensen i opplevelser og erfaringer innenfor rammene av et mindre forskningsarbeid.

I planleggingsfasen kontaktet jeg skolens rektor via e-post, og fikk etter å ha sendt to e-poster positivt svar om at jeg var velkommen til å gjennomføre studien min ved skolen. Direktøren satte meg i kontakt med en av skolens spillpedagoger, som igjen tok kontakt med norsklærerne ved skolen for å se om noen var interesserte i å la meg få observere deres klasserom mens de gikk igjennom et spillbasert undervisningsopplegg. På grunn av et høyt smittepress i regionen ble planlagte observasjoner satt på pause fordi skolen var satt til rødt

nivå, men i løpet av perioden med rødt nivå tok spillpedagogen kontakt med en av lærerne som var positiv til å både ta i bruk undervisningsopplegget og la meg observere.

Uken før observasjonene startet hadde lærer 1, lærer 2, og meg et digitalt møte hvor jeg presenterte mitt forskningsdesign. Møtet tok også for seg smittevern, og hva som eventuelt ville skje dersom skolen igjen ble satt til rødt nivå. Det ble i løpet av møtet avklart at jeg ville kunne opprettholde 1 meters avstand til elevene og læreren ved enhver tid, og at dersom det av en eller annen grunn ikke lengre var mulighet for å opprettholde avstand så skulle munnbind benyttes. Smittetiltak var viktig å diskutere i forkant av observasjonen og intervjuene på grunn av regionens tidvise høye smittepress fra covid-19.

4.3 Kvalitativ metode

Med denne studien ønsker jeg å se nærmere på elevers og læreres opplevelse av et fenomen, noe som krever en nærhet til datainnsamlingen. Kvalitativ metode er ifølge Jacobsen (2018):

[...] informasjon som er samlet inn i form av ord – enten nedtegnet i notater eller tatt opp på bånd – og ikke i form av tall. På grunn av sin form vil disse metodene også nesten alltid være intensive, dvs. at de går i dybden på et fåtall enheter. (Jacobsen, 2018, s. 172)

Metoden er hjelpemiddelet til den som skal hente inn, analysere og diskutere datamaterialet. God vitenskapelig forskning kjennetegnes ved at en utenforstående skal kunne lese studien, særlig metodedelen, og kunne sette seg inn i hvordan det er gått frem for å samle inn datamaterialet. Dette faller under et av kravene Jacobsen (2018) beskriver i boken *Hvordan gjennomføre undersøkelser: innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kravet går ut på at problemstillingen skal være fruktbar, og videre at det skal kunne gjennomføres en undersøkelse på grunnlag av problemstillingen og metodedelen (Jacobsen, 2018). Jeg har valgt å utføre en kvalitativ forskningsmetode som tillater meg å undersøke flere datakilder, dette for å kunne utføre en grundigere analyse av det innsamlede datamaterialet. I arbeidet med dette har jeg valgt å benytte meg av to ulike kvalitative metoder, observasjon og intervju. Gjennom observasjon vil jeg få se hva elevene har gjort i løpet av et utvalg timer, og gjennom intervju vil jeg få data om hva elevene og lærerne selv oppgir som deres erfaring med spillbasert læring og bruken av dataspill i klasserommet.

4.3.1 Intervjuene

Jeg gjennomførte intervjuer med to lærere og tre elevgrupper, hvor elevgruppene bestod av tre elever. Hver elevgruppe bestod av en elev med relativ høy spillkyndighet, en elev med høy interaksjonsevne og en roligere elev som kunne bekrefte eller avkrefte om informasjonen de mer pratsomme, stemte for dem også. Det var lærer 1 som hjalp meg å velge ut elevinformantene til intervjuene. Den opprinnelige planen var å ha 12 informanter, men på grunn av at alle elevene ikke hadde levert inn samtykkeskjema, ble jeg og lærer 1 enige om å heller velge ut ni elever med relativ forskjellig spillbakgrunn. Alle disse ni elevene hadde levert inn samtykkeskjema.

Ved å gjennomføre intervju kan jeg som forsker få muligheten til å forsterke inntrykkene som har oppstått under observasjonsperioden. Når man intervjuer er ofte intensjonen å samle inn erfaringer, tanker og informasjon den intervjuede har i forhold til et gitt tema som hjelp til å belyse forskerens problemstilling (Ringdal, 2018, s. 243). Det kvalitative intervju produserer kunnskap gjennom sosiale interaksjoner, og selve produksjonen av data krever at en må tørre å trække utenfor sitt eget ønske om å ha en mekanisk tilnærming til metodiske regler (Kvale et al., 2009, s. 99). Dette kan gjøres ved hjelp av en intervjuguide. En intervjuguide er forskerens hjelpemiddel under intervju og kan tilpasses forskerens erfaringsnivå med intervjusituasjoner. Ved å ha en intervjuguide vil intervjuene være semistrukturerte, og disse intervjuene er gjennomført hovedsakelig i person med unntak av intervjuet med lærer 2. Da jeg selv hadde lite erfaring med intervjuer, valgte jeg å benytte meg av intervjuguiden med to ulike sett ferdig formulerte åpne spørsmål. Disse spørsmålene ga meg som ny forsker en trygghet i intervjusituasjonene. Det er viktig å ha i bakhodet at selv om spørsmålene er ferdig formulerte, må en intervjuer forberede seg på at interessante individuelle forgreninger kan oppstå (Ringdal, 2018, s. 244). Dette betyr at den som intervjuer må ha en grunnleggende kunnskap om temaet det intervjues om. Dette fordi en må kunne temaet for å ha muligheten til å stille gode oppfølgingsspørsmål dersom individuelle forgreninger oppstår (Kvale et al., 2009, s. 99–100).

Da intervjuet kan være uforutsigbart, krever det planlegging og strukturering på forhånd. Det å strukturere et intervju vil hjelpe meg som intervjuer å få en oversikt over hvilke tema, emner og spørsmål som skal bli bragt opp i løpet av samtalen (Jacobsen, 2018). På samme måte som ved observasjon, er jeg avhengig av å ha et avklart forhold til hva jeg skal fokusere på og forsøke å belyse under intervjuene. Samtidig er det viktig at intervjuet ikke blir som et avhør der jeg stiller alle spørsmålene løpende uavhengig av lærernes og elevenes respons. Jeg har

som mål å kunne endre intervjuets vinkling basert på intervjuobjektets respons for å få best mulig svar. Siden de gode akademiske forskningsspørsmålene som oftest egner seg dårlig som direkte intervju spørsmål har jeg valgt å benytte mine forskningsspørsmål på et overordnet plan, for å videreutvikle egne intervju spørsmål frie for vanskelige ord eller tunge lange setninger. Dette har resultert i to intervjuguider, en til lærerne og en til elevene, med åpne spørsmål som skal benyttes under intervjuene.

Når jeg skulle intervju elevene valgte jeg å ha fokusgrupper, fordi det øker sannsynligheten for å få mer nyanserte svar fra informantene enn individuelle intervjuer. Informantene får gjennom fokusgruppene også mulighet til å spille på hverandre, og de kan da komme med informasjon som de ellers ikke ville ha kommet med dersom jeg hadde valgt å utføre individuelle intervju (Jacobsen, 2018). Fokusgrupper er et godt valg når man har et avgrenset tema: man kan ved hjelp av fokusgrupper få frem individers og gruppens erfaringer med et spesielt forhold (Ringdal, 2018, s. 246). I intervjuene var mine mål å få frem de individuelle og gruppens, erfaringer med å bruke dataspill i norskfaget og spillbasert læring. Jeg ønsket at elevene skulle få mulighet til å reflektere over egne erfaringer og opplevelser knyttet opp mot det jeg hadde observert.

Intervjuene med lærerne og elevene ble utført etter at undervisningsopplegget og observasjonene var ferdig. Intervjuguiden måtte bli ferdigstilt før observasjonene startet opp i tråd med NSD sine regler. Disse reglene går ut på at prosjekter som kan inneholde personopplysninger, som for eksempel opptak av stemme, må være godkjent før oppstart. På bakgrunn av dette ble intervjuguiden formet med utgangspunkt i teori og antakelser, og ikke på bakgrunn av observasjonene – noe jeg skulle ønske de var. Selv om intervjuguidene var ferdigstilt før observasjonene ble gjennomført, passet jeg på å spørre om ytringer informantene kom med under observasjonen for å få avkreftet eller bekreftet holdninger og meninger. Dette gjorde jeg ved å se igjennom egne observasjonsnotater i forkant av intervjuene.

Første steg i arbeidet med det innsamlede datamaterialet var å transkribere intervjuene. Jeg benyttet meg av programmet «NVivo 12 Pro», fordi det gav meg mulighet til å transkribere direkte inne i programvaren. Programvaren inneholder også muligheten til å endre hastighet på lydfiler, slik at jeg enkelt kunne høre hva jeg selv og intervjuobjektet sa. Programmet gav meg muligheten til å spole i fem sekunders intervaller bakover dersom jeg ikke fikk med meg hva som ble sagt, noe som forenklet transkriberingsarbeidet betraktelig. Jeg valgte å ikke benytte meg av tidsstempel, da jeg var mer interessert i å vite hva som ble sagt under

intervjuene, enn når ting ble sagt. Med tanke på informantenes anonymitet har jeg valgt å ta bort alle navn som ble nevnt i løpet av intervjuene, og nummerert lærerne og elevene for å skille dem. Jeg har også valgt å skrive på bokmål.

4.3.2 Observasjonene

I et forskningsintervju ønsker man å få frem hva folks erfaringer betyr for å kunne avdekke hva som er deres opplevelse av verden (Kvale et al., 2009), mens observasjoner samler inn informasjon om hva mennesker gjør i ulike situasjoner i sin naturlige setting (Baltzersen, 2014). Deltakende observasjon og dybdeintervjuer er de to mest benyttede teknikkene for datainnsamling i kvalitativ forskning (Ringdal, 2018, s. 227). Intervjuene vil kunne gi meg lærerne og elevene sine syn på bruken av dataspill i klasserommet og spillbasert læring, mens observasjonene vil enten støtte opp det de sier eller gå imot det de sier.

Ved å ta i bruk observasjon som metode fikk jeg et direkte innsyn i hvilke didaktiske prinsipper som er blitt tatt i bruk i norskklasserommet i forbindelse med bruken av dataspill i klasserommet og spillbasert læring. Det ga også et direkte innsyn i hvordan lærerne bruker dataspill i norskfaget. Observasjon samler inn informasjon om hva mennesker gjør i ulike situasjoner, som for eksempel i en undervisningssituasjon (Baltzersen, 2014). Å observere kan være utfordrende, fordi man vil på en eller annen måte forstyrre klasserommets naturlige setting – og dermed også redusere objektiviteten til det som observeres. Det er da viktig å gå inn i en observerende rolle, eventuelt en deltakende og observerende rolle, men ikke bare som deltaker. Det er den deltakende observatørrollen som er mest vanlig, fordi observatørrollen lar en opprettholde en viss distanse, mens deltakerrollen gir nærhet og innsideperspektiv (Ringdal, 2018, s. 228).

Dette viste seg å være vanskelig ved en anledning, fordi spillpedagogen ikke var til stede i to av spilleøktene. Dette var egentlig ikke et stort problem, da flere av elevene hadde en så høy spillkyndighet at de hadde muligheten til å hjelpe medelever om det skulle oppstå et problem. Hinderet som førte til at jeg måtte trå ut av observasjonsrollen, og inn i en deltakende rolle, var at en gruppe elever ikke fikk seg videre i spillet – selv om medelevene med høy spillkyndighet prøvde å hjelpe dem. Da ble jeg spurt om jeg kunne se om jeg fikk ordnet det slik at de kunne holde tritt med resten av klassen, og ikke falle for langt bak. Problemet ble løst, og elevene kom seg videre i spillet og jeg som forsker kunne igjen tre inn i en observerende rolle.

Da undervisningsopplegget jeg observerte strakk seg over et tidsspenn på fem uker med til sammen 10 norsktimer på seksti minutter hver, valgte jeg bort videoopptak og lydopptak, fordi mengden innsamlet data ville blitt for stor og uoversiktlig. Det ville i tillegg ha vært vanskelig å få innhentet samtykke til dette på vegne av alle elevene. Det ble istedenfor brukt observasjonsskjema og refleksjonsnotater.

Disse to forskningsmetodene gir kombinert et grunnlag til å si noe om hendelser og funn knyttet til spillbasert læring i klasserommet som studeres. Intervjuene vil kunne gi en generell forståelse av hvilke tanker lærerne og elevene har om spillbasert læring, og om bruken av dataspill som et verktøy i klasserommet. Intervjuene kan ikke gi informasjon om enkeltelevens oppfatninger og holdninger til bruken av spillbasert læring, og dataspill som et verktøy i skolen, men de kan gi en overordnet forståelse av hvilke oppfatninger og holdninger som finnes innad i klasserommet. Valget om å intervju et lite utvalg av elever og bare to lærere er for å forsøke å belyse tendensene i det kvalitative materialet mitt og få et bedre innblikk i hva elevene og lærerne selv sier om spillbasert læring. Dette kan være med på å styrke tendensene fra observasjonen.

4.4 Etiske hensyn

For å ivareta informantenes personvern på en trygg og sikker måte, ble forskningsprosjektet meldt inn til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) januar 2021 og alle retningslinjer er fulgt. Prosjektet ble registrert 15.01.2021 (se vedlegg 16). Det var nødvendig å melde inn forskningsprosjektet til NSD med tanke på oppgavens valg av metode. Oppgavens natur krever at observasjonene kan bli belyst med intervjuer fra elevene og lærerne som deltok i studien, og med tanke på intervjuenes omfang og lengde ønsket jeg å ta i bruk lydopptaker. Lydopptakene ble etter intervjuene oppbevart på en privat, passord-beskyttet, datamaskin i samsvar med NSD sine retningslinjer. Etter at intervjuene var gjennomført, anonymisert og transkribert ble lydfilene slettet. I oppstartsfasen av undervisningsopplegget fikk elevene informasjon om forskningsprosjektet av lærer og meg selv, og før intervjuene ble gjennomført, fikk elevene et informasjonsskriv med seg hjem med spørsmål om samtykke til å delta i intervju (se vedlegg 14) Lærerne fikk utdelt samtykkeskjema når jeg spurte om de kunne tenke seg å stille opp på intervju (se vedlegg 15), samtykkeskjemaene ble underskrevet før intervjuene ble gjennomført. På grunn av forskningsprosjektets natur var det ikke nødvendig å sende ut et samtykkeskjema for observasjonsdelen, da anonymiteten til deltakerne var beskyttet siden det ikke ble tatt bilde, filmopptak eller lydopptak fra noen av

observasjonstimene. Observasjonsnotatene er anonymisert og generalisert slik at en ikke kan skille enkeltelever fra hverandre.

Som nevnt over ble alle informantene anonymisert i oppgaven. Likevel vil jeg skille lærerne fra hverandre med pseudonymer slik det er nevnt lengre opp i oppgaven. Elevene vil jeg i analysedelen skille fra hverandre med nummerering.

Tabell 2: Oversikt over pseudonym.

Tittel: Lærer 1	Tittel: Lærer 2
Yrke: Lærer	Yrke: Lærer og spillpedagog
Klassetrinn: Ungdomsskole	Klassetrinn: Ungdomsskole

Lærer 1 har god kjennskap til digital læringsteknologi, og har mange års erfaring fra både videregående skole og ungdomsskolen. Lærer 1 har i motsetning til Lærer 2 lite til ingen spillkompetanse, men har tidligere vært borti spillbasert læring i samfunnsfag. Lærer 1 har under observasjon og intervju uttrykket en intensjon om å ta i bruk spillbasert læring i norskundervisningen, noe som har rot i et ønske om å få en mer variert undervisning. Lærer 1 har virket positiv til forskningen, og var spent på å se hvordan elevene responderte ved å ta i bruk dataspill i undervisningen. Undervisningsopplegget med dataspillet *Draugen* har Lærer 1 ikke gjennomført tidligere.

Lærer 2 er lærer og spillpedagog. Denne læreren har god kjennskap til digitale hjelpemidler, inkludert dataspill og har høy spillkompetanse. Lærer 2 har en god forståelse for gode praksiser knyttet til å bruke dataspill som et verktøy i undervisningen, og dermed hvordan man kan praktisere god spillbasert læring. Lærer 2 har også virket positiv til forskningen, og har påpekt muligheten til at forskningen kan være med på å lære mer om læreres og elevers perspektiv på spillbasert læring i norskfaget.

4.5 Planlagt gjennomføring

Observasjonene foregikk over en tidsperiode på fem uker, med totalt tolv timer som skulle observeres. Jeg observerte en klasse som ikke tidligere har praktisert spillbasert læring eller brukt dataspill i forbindelse med norskfaget. Lærer 1 hadde lite kjennskap til hvordan en bruker dataspill som en del av undervisningsopplegget, men hadde brukt dataspill i undervisningen en gang tidligere. Dette var dog første gangen lærer 1 tok i bruk dataspill som et verktøy for læring i norskfaget. Lærer 1 fikk hjelp av en av ungdomsskolens spillpedagoger

(lærer 2) til å tilpasse et undervisningsopplegg som hadde blitt brukt tidligere med suksess. Planen var å bruke dataspillet som et verktøy for å lære elevene mer om sammensatte tekster, novelleskriving og spillanalyse.

Undervisningsopplegget gjennom disse fem ukene handlet om å lære om sammensatte tekster, skrive en novelle og skrive en spillanalyse. De to første øktene var satt av til å gå gjennom forberedelser, hvor elevene skulle repetere sammensatte tekster og hvor lærer 1 skulle koble sammensatte tekster opp mot dataspill og hvordan dette henger sammen. I de to neste øktene skulle elevene spille, hvor de i løpet av spillingen skulle få beskjed om å ta skjermbilder av viktige scener. Dette var fordi de etter to timers spilling skulle avslutte, for å så skrive en novelle basert på det som hadde hendt til nå i deres spillforløp. Det var satt av fem økter til å jobbe med novellen. Etter elevene hadde skrevet ferdig novellen og presentert den, skulle de få muligheten til å spille ferdig. Avslutningsvis, skulle de foreta en spillanalyse.

4.6 Gyldighet og pålitelighet

Undersøkelser skal alltid forsøke å minimere problemer knyttet til gyldighet og pålitelighet, og kvalitative metoder må gjennomgå kritisk drøfting når det skal vurderes om konklusjonene er gyldige og til å stole på (Jacobsen, 2018, s. 227). Når man skal drøfte gyldighet og pålitelighet kritisk, må vi ikke underkaste dataene en positivistisk logikk, noe som vil si at en må forholde seg kritisk til kvaliteten på dataene som er innsamlet (Jacobsen, 2018, s. 227–228). Gyldigheten til et forskningsopplegg har to sider, den *interne* og den *eksterne* (Jacobsen, 2018, s. 228). Den interne gyldigheten ser på om forskningen målet det den sier at skal måle, mens den eksterne gyldigheten ser på om man kan stole på funnene fra undersøkelsen og videre generalisere dem.

Mitt private engasjement i temaet jeg har forsket på kan være forstyrrende, og påvirke forskningsresultatet. Når jeg selv er klar over at engasjementet mitt kan være forstyrrende, har jeg etter beste evne prøvd å ikke la mine forventninger og forhåpninger påvirke analysearbeidet. Min forståelse og opplevelse av fenomenet jeg undersøker, lærer og elevers opplevelser rundt dataspill som verktøy i norskfaget, er ikke relevant for avhandlingen og burde derfor heller ikke være et problem.

5. Analyse og diskusjon

I dette kapitlet vil jeg løfte frem forskningsfunnene og drøfte dem i lys av tidligere forskning og teori som finnes på feltet. Jeg vil først ta for meg forskningsspørsmålene, og deretter ta for meg drøftingen av problemstillingen.

5.1 Et overblikk

Jeg vil først gi et overblikk over de gjennomførte observasjonene. Første dag jeg skulle observere, møtte jeg klassens lærer før timen startet, slik at vi kunne gå sammen til klasserommet. Ved timens oppstart presenterte jeg meg selv for klassen, og sa litt om hva forskningsprosjektet mitt gikk ut på og hva jeg skulle gjøre i tiden jeg var der. Elevene fikk mulighet til å stille spørsmål.

Observasjonene foregikk over en tidsperiode på fem uker, hvor totalt ti av tolv timer var satt av til undervisningsopplegget, ble observert. En av timene utgikk på grunn av en aktivitetsdag, og i den siste timen av undervisningsopplegget utgikk observasjonen fordi den ble brukt til å intervju elever.

Klassen ble observert i norskfaget mens de hadde et undervisningsopplegg med dataspill som en av hovedtekstene rundt temaene *sammensatte tekster*, *novelleskriving* og *spillanalyse*. Undervisningsopplegget var opprinnelig utviklet av skolen sine spillpedagoger, men ble modifisert for å gjøre det mer rettet mot de aktuelle elevene som ble observert. Denne klassen hadde i partallsuker to norsktimer, og i oddetallsuker fire norsktimer. Hver norsktime varte i 60 minutter.

Lærer 1 introduserte undervisningsopplegget ved å vise elevene den utarbeidede modulplanen for undervisningen. Læreren hadde skrevet «å se, lytte til, sette ord på, snakke om, diskutere, analysere og reflektere rundt de ulike elementene som sammensatte tekster består av» som undervisningsoppleggets sentrale ide. Læreren satt dem inn i *hvorfor* de skulle bruke dataspill i klasserommet, *hvordan* det skulle gå frem og *hva* som skal vurderes i løpet av undervisningsopplegget med dataspill som en tekst i undervisningen.

For å sette sammensatte tekster og spill i en sammenheng ble det korte online-spillet *Loneliness* brukt. Mens *Loneliness* blir spilt på storskjerm av en elev, diskuterte og analyserte resten av klassen hva som skjedde på skjermen. Hele seansen med spillet *Loneliness* varte

ikke lenge, men det så ut som det hadde en god effekt på elevenes forståelse av koblingen mellom sammensatte tekster og dataspill.

For å introdusere dataspillet som skulle brukes i løpet av undervisningsopplegget ble utvalgte YouTube-videoer brukt. Her viste læreren traileren av spillet *Draugen*. Etterpå diskuterte klassen felles om koblingen og likheten spill kan ha, og har, til andre typer tekster, og hvordan ting de har lært tidligere om for eksempel tekstanalyse også kan brukes ved en spillanalyse.

I forbindelse med sammensatte tekster hadde læreren laget en PowerPoint med tittelen *Analyse av tekst*. Denne ble brukt for å ta opp tidligere kunnskap elevene hadde om emnet. I forbindelse med novelleskriving tok læreren og koblet dataspillet opp mot hvordan de tidligere har gjennomført litterære analyser, for så å bruke presentasjonen for å gå gjennom kjennetegn på novelle, og hvordan en novelle er oppbygd. Læreren koblet de tidligere erfaringene fra litterære tekster opp mot dataspill mens de gikk igjennom presentasjonen om noveller. Læreren kom også med eksempel fra både dataspillet de skal spille i tillegg til eksempler fra filmer, noveller og bøker de tidligere har lest. De fikk utlevert en novelle-mal, som skulle hjelpe elevene til å skrive en novelle basert på dataspillets narrativ. Ved å gjøre dette satte læreren en ramme for hva de skal få med seg gjennom spillingen, og elevene blir oppfordret til å ta notater i de første øktene de spiller.

Etter elevene har spilt i to økter begynner de å skrive på novellen. Som hjelpemiddel har de novelle-malen. Etter to økter med novelle-skriving tar læreren og repeterer hva som skal skje videre i undervisningsopplegget. Lærer gir elevene beskjed om at når de skal begynne å spille igjen, er det viktig at de fortsetter å ta skjermbilder og notater fordi de skal skrive en spillanalyse etter spillet er ferdig spilt.

5.1.1 Narrativ av observasjonene



Figur 3: Skjerm bilde av Loneliness.

Under observasjonene ble det tatt i bruk to dataspill som jeg under i analysen vil komme til å nevne flere ganger. På bakgrunn av dette ønsker jeg her å legge frem informasjon om, og skjerm bilder fra spillene, og hvordan de ble brukt i undervisningen jeg observerte. Dette for at det skal være lettere å forstå, og visualisere det jeg skriver om i analyse og diskusjonskapittelet i forbindelse med de ulike spillene. Dataspillene som ble tatt i bruk var henholdsvis spillet *Loneliness*, som er utviklet av Jordan Magnuson og publisert i 2010, og *Draugen* som er utviklet av Red Thread Games og publisert i 2019 (for PC).

Loneliness blir beskrevet som et eksperimentelt kunstspill som utforsker enkle, men komplekse, følelser av ensomhet (Magnuson, 2015). Spillet ble under observasjonene brukt som en inngang til arbeidet med dataspill, sammensatte tekster og noveller. Elevene spilte først felles, for deretter å spille det hver for seg. Å spille *Loneliness* satte i gang gode diskusjoner mellom elevene, og gav mulighet for en felles diskusjon i klasserommet (se vedlegg 1).

Draugen blir beskrevet som «[...] en liten historisk reise tilbake til 20-tallets Norge» (Solbakken, 2019), og er et spill som utforsker en liten, forlatt, bygd gjennom Edward og hans følgesvenn Lissie. Spillet er dramatisk, og spillets scener endrer seg i takt med været og Edwards mentale tilstand (Red Thread Games, 2019).



Figur 4: Skjerm bilde fra Draugen. Viser Edwards følgesvenn Lissie.

Draugen er et spill som lar en utforske et spennende narrativ gjennom spillets tekstbøker, cutscenes, valgbokser, og ved å se mellom linjene i det som blir presentert.



Figur 5: Skjerm bilde fra Draugen som viser et eksempel på valgbokser en møter i spillet.

Spillet forteller « “A story about what lies beneath”: a piece together a gripping narrative with unexpected twists and turns» (Red Thread Games, 2019). Spillet ble under observasjonene tatt i bruk som en inngang til å lære mer om sammensatte tekster, noveller og spillanalyse (se vedlegg 1). Spillet ble tatt i direkte bruk gjennom at elevene spilte rundt 2-3 timer (se vedlegg 2,3, 7, 8, 9, og 10), for deretter å skrive en novelle om hva som ville komme

til å skje videre med utgangspunkt i spillets innhold (se vedlegg 4, 5, 6, og 10). Det ble også tatt i bruk som et analyseobjekt i forbindelse med spillanalyse (se vedlegg 10).

5.2 Hvordan blir dataspill tatt i bruk i norskundervisningen i en ungdomsskoleklasse, og hvilke roller inntar læreren?

Det første forskningsspørsmålet ser nærmere på hvordan man kan ta i bruk dataspill i norskundervisningen, og hvordan lærerrollen påvirkes av spillbasert læring. Dette forskningsspørsmålet ser jeg på som relevant for å kunne si noe mer utdypende om oppgavens problemstilling. Dette fordi jeg anser å ha informasjon om hvordan man kan ta i bruk dataspill i undervisningen og hvordan lærerrollen påvirkes, har noe å si for både elevs- og lærers opplevelse rundt spillbasert læring. Ved å ta i bruk dataspill i en undervisningssituasjon, vil mange elever kunne oppleve dataspillet som en godkjenning av deres egen fritidsaktivitet som noe som kan være lærerikt. Samtidig vil det kunne fungere som en inngang til deres egen verden, noe som kan bety at eleven i visse spill kan ha mer spillkyndighet enn læreren. Dersom læringskonteksten eller undervisningsopplegget – det vil si rammene rundt spillingen, ikke er på plass, vil man kanskje se at undervisningen blir mer elevstyrt enn planlagt (Hanghøj & Brund, 2010).

5.2.1 Hvordan kan man ta i bruk dataspill i norskundervisningen?

Dataspill kan tas i bruk på flere ulike måter i norskundervisningen. Odin Nøsen publiserte i 2018 fire perspektiver for bruk av spill i klasserommet. Disse fire perspektivene ble senere utdypet (og noe endret) i boken *Spillpedagogikk: dataspill i undervisningen* (2020). Disse perspektivene er at (1) dataspill kan brukes som digital litteratur, og videre at dataspill kan ses på som (2) ekskursjoner og rollespill, (3) digitale læringsarenaer, og (4) digitale kreative arenaer. Disse er sentrale i diskusjonen om hvordan dataspill kan brukes i norskundervisningen.

5.2.2 Dataspill som digital litteratur

Det første perspektivet er at man kan bruke dataspill som digital litteratur, noe som vil si å bruke det på samme måte som en ville brukt en film eller tekst (Skaug et al., 2017). I denne sammenhengen vil jeg knytte *digital litteratur* opp mot det Skaug et al. (2020) kaller *spillnoveller*. Spillnoveller blir beskrevet som dataspill som er historiedrevne og hvor handlingen går fremover mens historien innad i spillet utfolder seg (Skaug et al., 2020, s. 92–93). Spillnoveller har ofte kort spilletid (fire-fem timer) og man har ofte et begrenset handlingsområde med få spillmekaniske hinder som kan hindre progresjonen i spillet (Skaug

et al., 2020, s. 93–94). Denne beskrivelsen passer godt til spillet *Draugen*, som ble brukt som del av undervisningsopplegget jeg observerte. Spillnoveller (f.eks. *Draugen*) setter krav til lavere spillkyndighet. Dette er fordi det er spilllets narrativ som er i fokus gjennom utforskning og undring, noe som fører til et lavere krav til kunnskap om hvordan man «fører seg» innad i spillet. Dette gjør spillnoveller til et godt valg for bruk i klasserom for lærere med liten erfaring med å bruke dataspill.

Når læreren jeg observerte tok i bruk *Draugen* som digital litteratur i klasserommet, fikk elevene en mulighet til å ikke bare «lese» en tekst, men fikk gjennom spilllets multimodale natur også mulighet til å oppleve teksten med flere sanser. Spillet er multimodalt fordi det inneholder både tekst, lyd og bilde, og de fleste spill med en multimodal natur kan gi samme kulturopplevelse som det å gå på et museum kan gi (Skaug et al., 2017). Læreren tilla dataspillet narrative ferdigheter ved å anerkjenne spillet som tekst.

Måten ulike kulturuttrykk blir blandet på er særegent for dataspill. Michaelsen (2019) og Skaug et al (2018, 2020) argumenterer for at dataspill med sterke narrativ vil kunne være et like godt objekt for analyse og diskusjon i klasserommet som enhver type tekst, film eller serie også ville vært. Michaelsen (2019) beskriver i boken *Det digitale klasserommet. Utnytt mulighetene!* at det skjer en oversettelsesprosess fra når elevene spiller dataspillet, til hvordan de etter å ha spilt klarer å knytte elementer i spillet til det faglige innholdet i undervisningsopplegget (Michaelsen, 2019, s. 104). Denne oversettelsesprosessen skjer gjennom selvrefleksjon og gruppediskusjoner (Michaelsen, 2019, s. 104; Skaug et al., 2017), noe som kan bli oppmuntret og tilrettelagt for, ved at elevene får spille spillet i grupper på to og to eller flere – slik de gjorde under observasjonen. Ved å la elevene jobbe i par i arbeid med spillnoveller vil vekslingen mellom lesing, diskusjon og refleksjon skje naturlig, fordi spilllets rolige tempo er med på å legge til rette for diskusjoner og refleksjoner mens elevene spiller (Skaug et al., 2020, s. 100–101). Gjennom par- eller gruppearbeid vil man også kunne sikre seg at elevene i større grad tar kontroll over egen læring ved at de spiller i sitt eget tempo, noe som er viktig for å la tanker, observasjoner og refleksjoner rundt spillnovellen skje (Michaelsen, 2019, s. 104).

Målet med den læringsbaserte spillingen var å la elevene ta med seg erfaringer de fikk fra spillet inn i elevarbeidet. For eksempel skulle elevene ta med seg erfaringen med å lese mellom linjene i *Draugen* og presentere det først ved å skrive en individuell novelle om hva som skjer videre i historien, og senere skrive en spillanalyse. Når de skrev spillanalysen fikk de lov til å hjelpe hverandre, men innleveringen der var også individuell (se vedlegg 17). På

samme måte som en leser mellom linjene i en bok, opplevde også elevene at de kunne lese mellom linjene i dataspill – dette antar jeg basert på diskusjonene som oppstod under spillingen. Denne åpenbaringen skjedde imidlertid for elevene før *Draugen* ble tatt i bruk, ved at læreren tok i bruk det enklere spillet *Loneliness* i klasserommet (se vedlegg 1)

Når elevene spilte *Draugen* opplevde de at spillet inneholdt flere cutscenes, dette er scener i dataspill som spilles av når for eksempel noe viktig skjer i spillets narrativ, eller det er noe spilleren må få med seg. Et eksempel på dette er når spillet spiller ut scenen med Edward og Lissie på toppen av et fjell, hvor de finner en hengt mann.



Figur 6: Skjerm bilde fra *Draugen*, som viser utklipp fra en cutscene.

Disse kan oppleves som forvirrende ved første øyekast, for hva mener egentlig karakterene med det de sier og hvordan skal man som spiller tolke det som utspiller seg på skjermen? Det er i slike situasjoner den som spiller gjerne vil ta i bruk kunnskap fra tidligere spill og andre tekster som må analyseres, og man vil prøve å tenke seg til hva det er som skjer. Lærer 1 og lærer 2 var klar over at kjennskapen til ulike spill varierte fra elev til elev, og var også observante på at dette var noe som kunne skape forvirring. Eleven opplever det karakteren ser, men hva har dette å si for elevenes videre spilling? Dette var noe som først førte til diskusjoner mellom gruppene, (se vedlegg 2), men etter hvert skjønnte de fleste hvordan spillet var bygget opp. I slike situasjoner kan det se ut som den som spiller dataspill til vanlig raskere vil kunne analysere og reflektere på samme måte som en elev som leser en spenningsroman og grubler og analyserer over hva en tror kommer til å skje videre. Det er i slike situasjoner som dette man ser hvor like narrativ et dataspill og en spenningsroman kan ha, og hvorfor det

er viktig for elever å lære seg å reflektere rundt tekst, noe en kan lære gjennom arbeid med å analysere tekster.

5.2.3 Dataspill som ekskursjoner og rollespill

Det andre perspektivet ser på dataspill som ekskursjoner og rollespill (Skaug et al., 2017, 2020, s. 103), noe som kanskje er spesielt aktuelt nå for tiden – med en enda pågående koronakrise. Ved å bruke dataspill som en måte å gå på ekskursjoner på, kan man som lærer gi elever sjansen til å besøke steder de i nåtiden ikke har lov til, eller som til vanlig er vanskelig å reise til på bakgrunn av etikk eller økonomi. Og ved å bruke dataspill som en form for rollespill kan man legge vekt på sosial læring og utvikling, slik det står nevnt i læreplanen for grunnskolen (Skaug et al., 2020, s. 103).



Figur 7: Skjermbilde fra Draugen, viser hovedkarakteren Edward.

Dette skjer under min observasjonstid ved at elevene får muligheten til å reise tilbake i tid, til 1920-årene i Norge gjennom dataspillet *Draugen*. Elevene får også i løpet av spillingen rollespille som karakteren Edward Charles Harden, og være med på hans «fysiske» og «psykiske» reise i Graavik gjennom ulike spillmekanikker. I flere av spilleøktene blir hans «psykiske» reise diskutert, hvor de etter hvert forstår Edwards vridde forståelse av verden og hendelser som har skjedd i løpet av hans tid (se vedlegg 10).

5.2.4 Dataspill som digitale læringsarenaer

Det tredje perspektivet ser på dataspill som digitale læringsarenaer (Skaug et al., 2017), eller som skapende verktøy (Skaug et al., 2020). Ved å ta i bruk dataspill som digitale

læringsarenaer vil man mest sannsynligvis ta i bruk læringsspill. I norskfaget vil det for eksempel være grammatikkspill, diktspill eller for eksempel tekstbindings-spill, men dataspill som digital læringsarena eller som skapende verktøy brukes oftere i praktiske og estetiske fag, og realfag (Skaug et al., 2017, s. 119).

5.2.5 Dataspill som kreative arenaer

Det fjerde perspektivet ser på dataspill som digitale kreative arenaer (Skaug et al., 2017).

Klassen brukte *Draugen* som en digital kreativ arena, ved å bruke spillet som en inngang til å skrive en kreativ tekst. Lærer 1 kommenterer at å bruke dataspill som en digital kreativ arena kan hjelpe elevene å bli mer engasjerte:

Lærer 1: Jeg tror de kanskje blir litt mer engasjerte, fordi at innholdet kommer tydeligere frem. Hvis du leser en tekst, må du på en måte lage bildene i hode helt selv. På en skjerm så får du de ferdig presentert. I hvert fall for de lesesvake og de som kanskje ikke orker. For alt i alt kommer en nærmere, det er hvert fall positivt. Også tror jeg jo at det er bra at det er ja.. Det med variasjon slik jeg har nevnt flere ganger. Også hva mer.. Ja, at det er noe annerledes liksom.

Med utgangspunkt i intervjuet ovenfor legger læreren stor vekt på at elevene lærer forskjellig, og at noen, kanskje spesielt lesesvake elever, kan ha god nytte av å få teksten visualisert på den måten et dataspill kan tilby. Dette kommer av at noen elever er lesesterke og klarer å dra ut mye informasjon fra tekst, mens andre er mer visuelle og auditive og trekker ut mer informasjon dersom de får informasjonen visualisert foran seg på en skjerm. Gros (2007) argumenterer for at spill kan se ut til å være spesielt nyttige for å generere en dypere forståelse av komplekse tekster, men hun viser også til rapporter (f.eks. (Egenfeldt-Nielsen, 2006) som rapporterer problemer ved bruk av spill for læring (Gros, 2007, s. 2). Det er likevel ikke selve spillingen som er et problem, men heller hvordan en skal bruke spill på en pedagogisk korrekt måte og hvordan en skal kunne overføre kunnskap fra dataspill til den virkelige verden (Gros, 2007).

5.2.6 Hvorfor burde man utforske mulighetene dataspill i norskundervisningen kan gi?

I dataspill finnes det flere ulike læringsprinsipper, og i 2005 samlet og forklarte James Paul Gee tretten av disse læringsprinsippene. Det er viktig å presisere at alle disse prinsippene ikke vil aktiveres i alle situasjoner, men at de danner en bred ramme som kan brukes for å

identifisere læring i dataspill. I teoridelen (s. 16-19) la jeg frem Gee sine prinsipper, og jeg vil under her diskutere dem i lys av observasjonene jeg utførte.

Det første læringsprinsippet til Gee, prinsippet om *co-design*, som går ut på at den som lærer noe (spilleren) må ha en følelse av at det som læres har en betydning (Gee, 2005, 2014). Dette er noe dataspill gir ved å gjøre spilleren til en co-designer av spillet, for eksempel ved at spillet endrer seg etter hvilke handlinger spilleren gjennomfører eller som elevene som ble observert, ved at de fikk dikte videre på spillets narrativ i form av å skrive en novelle (se vedlegg 4, 5, 6, 7 og 10)

Det tredje læringsprinsippet, prinsippet om *identity*, et prinsipp Gee mener ofte blir bortglemt i undervisning og på skolene. Læringsprinsippet *identity* ble observert gjennom observasjonen av at lærer 1 i den aller første timen elevene hadde med undervisningsopplegget med dataspill, gikk grundig igjennom alt de trengte å vite (se vedlegg 1). Lærer 1 gikk i første time igjennom HVA elevene skulle igjennom, HVORFOR elevene skulle igjennom det og HVORDAN dette kom til å foregå. Ved å gjøre dette gav læreren elevene informasjon om hva de fikk ut av læringssituasjonen.

Det niende prinsippet, prinsippet om *fish tank*, går ut på at dataspill kan hjelpe elever med å forstå kompleks problemløsning. Dette prinsippet vil jeg hevde blir tatt i bruk gjennom koblingen lærer 1 gjør mellom dataspillet *Draugen* og novellesjangeren. Lærer 1 forklarer elevene hvilke prinsipper en novelle (som de tidligere hadde lest) er bygget opp på, og sammenligner dette med både spillet *Loneliness* og *Draugen* (se vedlegg 1 og 4). Ved å gjøre dette kobler hun tidligere forkunnskaper elevene hadde fra novellen de tidligere hadde lest, først opp mot det relativt enkle spillet *Loneliness*, og deretter der mer komplekse spillet *Draugen*. Under flere av observasjonene mine i datarommet ble jeg oppmerksom på at elevene etter hvert som de beveget seg lengre inn i *Draugen* sitt narrativ, fikk de også en åpenbaring om hvor kompleks hovedpersonen Edward sin reise, og historie egentlig er. Dette ble ofte diskutert mellom elevene, og kanskje spesielt i siste spilleøkt hvor de aller fleste kom igjennom spillet (se vedlegg 10).

Det ellevte prinsippet handler om at dataspill kan hjelpe elever å mestre og forstå grunnleggende ferdigheter, og at for å gjøre dette må en få mulighet til å øve på disse på flere ulike måter – slik dataspill har muligheten til å gjøre gjennom å fungere som «tekst» på samme måte som bøker og filmer (Gee, 2014). Som man skal se eksempler på i forskningsspørsmål 3, er det viktigste som skjer i læringsprosessen, det som skjer når elever

reflekterer og knytter elementer fra spillet til det faglige innholdet som rammene rundt spillingen gir tilgang til (Skaug et al., 2017).

5.2.7 Lærerrollen og spillbasert læring

Lærerrollen har de siste tiårene endret seg i takt med den teknologiske utviklingen, og teknologi har blitt en naturlig del av hverdagen for lærere og elever. Teknologien gir lærere nærmest uendelige muligheter, som for eksempel gjennom å ta i bruk et dataspill i undervisningen. Men teknologien kommer også med problemer – og dermed også et økt behov for å ha en synlig klasseledelse (Michaelsen, 2019, s. 14).

Et av målene som blir presentert i *Spillerom*, regjeringens dataspillstrategi for 2020-2022, er målet om «en inkluderende og tilgjengelig dataspillkultur» (Kulturdepartementet, 2019, s. 11). Slik jeg tolker dataspillstrategien vil jeg påstå at det her kommer frem at lærerrollen, slik som den holder på å utvikle seg, bør innebære å være med på å skape en inkluderende og tilgjengelig dataspillkultur. Dette fordi det er på skolen barn og unge skal få muligheten til å få kunnskap om ulike typer tekster og bli kjent med læringsteknologier - inkludert dataspill. Dette tok lærer 2 opp under intervjuet:

Lærer 2: [...] Skolens oppgave er jo å utsette dem for nye digitale duppeditter. Odin Nøsen sa det først, før var skolens oppgave å utsette elevene for så mye forskjellige inntrykk av nye ting som mulig. Ikke alle hadde råd til PC før, ikke alle hadde råd til en spillmaskin før. Så skolene kjøpte inn eksemplar, slik elevene kunne bli utsatt for det. Plutselig hadde du elever som aldri hadde vært borti det før som bare "oi, dette er det kjekkeste, jeg har lyst å jobbe med dette". Og da har du plutselig en haug med personer som jobber innenfor IKT i dag, som har under det ene tilfelle av at de spilte en gang. "Ja, jeg spilte comodore 64 på skolen. Det var kjempegøy". Da er det litt sånn, jeg og tenker på det, det er ikke alle som har mulighet til å ha gaming-PC hjemme, selv om vi bor i Norge og et rikt land er det ganske mange som ikke har det som et valg. Enten på grunn av foreldre eller økonomi.

Lærer 2 trekker frem hvorfor det er viktig å skape en inkluderende og tilgjengelig dataspillkultur – nemlig for at elevene skal ha samme forutsetninger, kompetanse og erfaring med å bruke dataspill som et digitalt verktøy, tekst og analyseobjekt. Dataspill kan være med på å skape engasjement i læring, samtidig som det også kan benyttes som et hjelpemiddel for å trene opp blant annet digital kompetanse og dømmekraft, samt brukes i skoler for å rette

fokus på ulike tema som politikk, miljø, kritisk tenkning, ulike kulturer, og ideologier (Kulturdepartementet, 2019, s. 18).

Begrepet *lærerrolle* brukes ofte blant utdanningsforskere for å beskrive hvordan lærere reagerer på ulike krav og situasjoner, og blir av Joas (1993) definert som «de normative forventningene til situasjonelt spesifikk meningsfull oppførsel (egen oversettelse, hentet fra Hanghøj & Brund, 2010, s. 2). Lærerrollene man går inn i ved å ta i bruk spillbasert læring bør ifølge Brund og Hanghøj (2010) ikke forstås som en fast rolle, men som en skiftende rolle hvor læreren inntar den rollen som passer best til situasjonen, og som fungerer best med egen spillkyndighet og kompetansenivå (Hanghøj & Brund, 2010, s. 2). Lærerrollen er da den rollen man forventer at læreren vil komme til å innta basert på normer, forventninger og lærerens egen kompetanse innenfor dataspill og IKT. Hanghøj (2008) har identifisert fire ulike lærerroller lærere kan gå inn i ved å ta i bruk spillbasert læring i skolen. Den første lærerrollen innebærer at læreren fungerer som en «instruktør», og forsøker å planlegge og kommunisere overordnede mål i forhold til bestemte læringsmål. Den andre lærerrollen innebærer at læreren fungerer som en «playmaker», og kommuniserer oppgaver, roller, mål og dynamikk i et spillscenarie fra et spillerperspektiv. I den tredje lærerrollen fungerer læreren som en «guide», og læreren fungerer som en støtte i forsøk på å oppfylle bestemte læringsmål. Den fjerde lærerrollen baserer seg på at læreren fungerer som en «oppdagelsesreisende», og krever at læreren forstår, evaluerer og gir didaktisk respons på elevenes opplevelse av å spille et spill.

Under observasjonene vil jeg si at læreren uten noen spesiell form for spillkyndighet (lærer 1), som oftest trådte inn i rollen som «guide» og «instruktør». Lærer 1 gikk inn i rollen som «playmaker» i oppstartsfasen av undervisningsopplegget, fordi lærer 1 aktivt kommuniserte hvilke oppgaver og mål spillingen fremover skulle ha – men man kan kanskje også si at dette faller under lærerrollen som «instruktør» (se vedlegg 1). Lærer 1 fungerte som guide under selve spillingen (og etter), ved å svare på spørsmål elevene kom med om oppgavene de hadde fått i forbindelse med spillingen – og dermed fungerte lærer 1 som en støtte i forsøket på å oppfylle bestemte læringsmål. Lærer 2 hadde derimot før undervisningsopplegget startet en lærerrolle som «instruktør» og «guide», ved at det blant annet var lærer 2 som var med på å forme og utvikle undervisningsopplegget klassen skulle gå igjennom. Under selve spillingen gikk lærer 2 inn i rollen som «playmaker» ved å forklare spillets dynamikk, funksjoner og utforming (se vedlegg 2 og 3).



Figur 8: Skjerm bilde fra Draugen som viser en spillfunksjon, denne viser spilleren hvordan en navigere seg i spillet.

I figuren over ser man eksempel på en av spillmekanikkene i spillet som hjelper spilleren å lære hvordan en navigerer seg rundt i spillet. Selv om spillet inneholder slike spillmekanikker, er det ikke alltid at elever med lavere spillkyndighet forstår meningen bak, eller husker den til senere spilleøkter. Det er da det kan være nyttig å ha en spillkyndig lærer som kan tre inn i lærerrollen som «playmaker».

Hvilken lærerrolle en inntar i undervisningen spiller en stor rolle i forhold til hvor aktiv eller passiv læreren er. Dersom læreren lar spillet ta over alt rundt undervisningen og sitter og ser

på elevene spiller – så er det læreren selv, og ikke spillet, som velger å gi seg en passiv rolle. Dersom læreren går aktivt inn for å se etter problem som kan løses, for eksempel ved at noen elever spiller for å bli kjapt ferdig, og du faktisk ikke lar dem gjøre det, så får læreren automatisk en mer aktiv lærerrolle i forbindelse med spillet. Forskjellen på en passiv og en aktiv lærer er ofte basert på graden av spillkyndighet (Hanghøj & Brund, 2010, s. 4). En lærer uten spillkyndighet vet ikke hvilke problemer som kan oppstå under spilling, eller hvordan en kan ta en mer aktiv rolle uten å ta bort spillet. En spillkyndig lærer vil ha kompetansen til å aktivt gå inn å se etter problemer, løsninger og utfordringer og hjelpe elevene på et helt annet nivå. Dette ser vi nærmere på i forskningsspørsmål 2.

5.2.8 Oppsummering

Det første forskningsspørsmålet hadde som mål å se nærmere på hvordan en kan ta i bruk dataspill i norskundervisningen, og hvordan lærerrollen blir påvirket av spillbasert læring. Man ser at man har minst fire perspektiver (Skaug et al., 2017, 2020) for bruk av dataspill i undervisningen, hvor noen av dem er mer tilgjengelige å ta i bruk i norskfaget enn andre. Man ser også at dataspill kan inneholde flere ulike læreprinsipper, og at disse kan aktiveres i ulike settinger basert på hvordan man tar i bruk et spill, eller hvilket spill man tar i bruk. Hvordan man tar i bruk et dataspill er blant annet avhengig av hvilken lærerrolle læreren går inn i før, under og etter spilling. Hvilken lærerrolle læreren går inn i, eller hvordan læreren trer inn i de ulike lærerrollene til Hanghøj og Brund (2010), påvirkes sannsynligvis også av hvor høy spillkyndighet læreren har. Dette vil jeg utdype nærmere i konklusjonen.

Det første perspektivet ser på dataspill som noe som kan brukes som digital litteratur, det vil si å ta i bruk dataspill i norskfaget på samme måte som en tekst eller film. Å bruke dataspill på denne måten ligger tett opp mot «tradisjonell» undervisning, og ved å for eksempel ta i bruk en spillnovelle vil de aller fleste lærere med noe spillkyndighet ha mulighet til å gjennomføre spillbasert undervisning. Ved å ta i bruk dataspill som digital litteratur vil man få muligheten til å lære elever å ikke bare «lese» en tekst, men også se og høre en tekst, på grunn av dataspillets multimodale natur. Ved å inneholde tekst, lyd og bilde kan dataspill være en kulturopplevelse på samme måte som det å gå på et museum kan være (Skaug et al., 2017). Måten de ulike kulturuttrykkene blandes på er særegen for dataspill, og dersom dataspillet inneholder et sterkt narrativ vil det også være et like godt objekt for analyse og diskusjon i klasserommet som enhver annen type tekst ville vært. Det andre perspektivet ser på dataspill som mulighet til å gjennomføre ekskursjoner og rollespill, noe som er aktuelt i dagens samfunn hvor korona enda påvirker hverdagen til elever og lærere i stor grad. Ved å ta i bruk

dataspill som en form for ekskursjon og rollespill vil elever i norskundervisningen få mulighet til å reise og oppleve for eksempel litteraturhistorien på en heilt spesiell måte. Det tredje perspektivet ser på dataspill som digitale læringsarenaer, og havner kanskje utenfor spilltypene som vil være aktuelle å ta i bruk i norskfaget på ungdomsskolen. Det fjerde og siste perspektivet ser på dataspill som digitale kreative arenaer, og kan for eksempel brukes som en inngangsportale i norskundervisningen til arbeid med kreativ skriving og lesing, eller slik disse elevene gjorde, som inngang til å skrive en novelle.

5.3 Hvordan opplever lærerne å ta i bruk dataspill som et digitalt hjelpemiddel i norskundervisningen på ungdomstrinnet?

Det andre forskningsspørsmålet ser nærmere på opplevelsen rundt bruken av dataspill fra lærernes perspektiv. Forskningsspørsmålet undersøker hvordan lærerne forholder seg til å ta i bruk dataspill i norskundervisningen og hvordan deres egen spillkyndighet har påvirket bruken av dataspill(ene). Her legges det særlig vekt på lærernes egne opplevelser av å ta i bruk dataspill i norskundervisningen, og dataspill blir i denne sammenhengen ansett som et digitalt hjelpemiddel, og som tekst. I gjennomførelsen av dette forskningsspørsmålet la jeg mest vekt på lærerintervjuene for å tydeligere få frem lærernes ytringer og opplevelse. I tillegg til intervjuene, er det også hentet inn relevant teori, samt informasjon fra observasjonene mine.

5.3.1 Spillkyndighet og teknisk kompetanse rundt spill

Jeg ønsker å ta utgangspunkt i *spillkyndighet* for å kunne se nærmere på hvordan lærer1 og lærer 2 forholder seg til det digitale og det tekniske knyttet til spill (video game literacy), og hvilken betydning de selv ser ut til å mene spillkyndighet har for bruk av dataspill i ulike undervisningssituasjoner. Det er stadig flere akademiske kretser som aksepterer at man ikke bare lærer gjennom utdanningsinstitusjoner, men at man også kan lære like godt i de symbolske rommene man finner i populærkulturen – som for eksempel innenfor dataspill (Bourgonjon, 2014). Spillkyndighet er viktig for at læreren skal kunne initiere ideer hvor dataspill står i sentrum, og for at læreren skal kunne forstå grunnleggende kunnskaper om dataspill som et undervisningsverktøy og som en kulturell artefakt (Skaug et al., 2020, s. 29).

Spillkyndighet er en viktig og relevant kategori å analysere og diskutere, for å kunne fange opp hvordan lærerne opplever å ta i bruk dataspill som et digitalt hjelpemiddel i norskundervisningen. Dersom man kan si noe om hva lærerne uttrykker om digital og teknisk

bruk, samt betydningen spillkyndighet har for de som lærere – så vil man også kunne si noe om de ulike lærernes opplevelser ved å ta i bruk dataspill.

Nedenfor er et sitat hentet fra intervjuet med lærer 1, der lærer 1 ble spurt om hvilke negative sider det kan finnes ved å ta i bruk dataspill i undervisningen. Sitatet mener jeg viser at spillkyndighet spiller en stor rolle rundt bruk av dataspill i undervisningen, og kan være avgjørende for om en lærer tar i bruk dataspill i undervisningen eller ikke:

Lærer 1: Altså, for meg som er en voksen som ikke spiller så mye selv, så er det klart at – at jeg aldri hadde gjort dette her uten en spillpedagog som veileder. Som kunne hjelpe. Så jeg tenker at en skole som ikke har tilgang på en spillpedagog, eller som ikke har en teknisk hjelper som kan være med i undervisning med dataspill som støtte – så ville det nok ha blitt ganske vanskelig. Spesielt for lærere som ikke har erfaring [med dataspill] og ikke holder på med det [dataspill] på fritiden. Så tenker jeg at det er klart at en må ha rett utstyr til å gjennomføre det [å bruke dataspill i undervisningen]. Nå har vi tilfeldigvis det rommet [datarommet] der da, for det hadde ikke gått an å sitte med vanlig pc til et slikt spill [Draugen antar jeg, større kommersielle spill]. En ting var det lille spillet *Loneliness*. Det fungerte godt å bruke i klasserommet fordi det var så enkelt, men det hadde ikke gått med alle spill.

Innholdet i sitatet ovenfor kan tolkes som at mangel på spillkyndighet er det lærer 1 anser som en vanlig årsak til at lærere uten noen spesiell interesse for dataspill ikke tar det i bruk i norskundervisningen. Lærer 1 opplever at forutsetningen for å innlemme spillbasert læring i undervisningen, er at lærere uten spillkyndighet bør ha tilgang til ressurser som kan bidra til hjelp gjennom hele prosessen. Spillkyndighet kan sees på som en viktig forutsetning å ha for å kunne ta i bruk mer avanserte spill i undervisningen, men ikke som et krav for å ta i bruk mindre avanserte spill som for eksempel *Loneliness*. Bakgrunnen for at mindre avanserte nettbaserte spill som for eksempel *Loneliness* som lærer 1 brukte innledningsvis fungerer, er på grunn av spillets natur. Spillet er et relativt lite, avgrenset spill, som krever liten eller ingen spesiell spillkyndighet eller forkunnskaper. Man trenger ei heller en spesiell type utstyr utenom elevene sine Chromebooker. På grunn av dets enkle natur er *Loneliness* et relativt intuitivt spill, som vil si at man behøver ingen spesiell opplæring i hvordan det skal spilles. Derimot vil et større og mer avansert spill som for eksempel *Draugen* eller *Assasins Creed* være mindre intuitive, kreve en spesiell spillplattform og spesialutstyr, samt kreve at en har en viss grad av spillkyndighet for å kunne knytte spillets innhold opp mot et

undervisningsopplegg. Lærer1 kommenterer senere i intervjuet at større spill krever mer, i form av spesialutstyr, tid og spesialkompetanse (her: spillkyndighet):

Lærer 1: Ja, jeg tror en må ha skikkelig utstyr for å ta i bruk større spill. Sånn, jeg tror at for å ha et skikkelig utbytte av å ta i bruk dataspill [i undervisningen] må du enten kunne det selv, eller ha en som kan det. En som kan fungere som en ekspert og hjelpe til med det tekniske og slikt. Den som skal ta i bruk dataspill i undervisningen må også ville ta det i bruk. For det går nok fort en del tid på alt ekstra tenker jeg. Det tar jo ekstra tid å forflytte seg fra klasserommet til spillerommet, passe på at alle spriter hendene, alle må hente øretelefoner og sette i gang pcen. Du sparer jo den tiden om du bare er i klasserommet og bruker en tekst. I tillegg så tror jeg at hvis du ikke har et slikt rom [datarom], så er det ikke så enkelt å ta i bruk dataspill i undervisningen.

Lærer 1 sine tanker om at man bør velge mellom et mindre, nettbasert spill som ikke krever en spillplattform, ekstrautstyr eller en særlig høy spillkompetanse, dersom man selv ikke er spillkyndig, og ikke har mulighet til å få støtte fra en spillpedagog eller lignende, står i samsvar med Hanghøj og Møller (2017) sitt syn på spillkyndighet og læring. Spesielt om man ønsker å ha en positiv opplevelse som lærer uten noen spesiell spillkyndighet. Lærer 2, derimot, har et annerledes syn på betydningen av spillkyndighet. Lærer 2 gir uttrykk for at spillkyndighet ikke bare bestemmer om en har nødvendig kompetanse nok til å ta i bruk større dataspill i undervisningen, men også at spillkyndighet bestemmer om en har tilgangskompetanse inn i elevenes hverdag med spill:

Lærer 2: At en lærer har kompetanse innenfor dataspill, er ikke nødvendigvis bare fordi at dataspill skal brukes. Med at læreren har kompetanse nok i dataspill for å kunne relatere til sine elever, ha forståelse for det som skjer i deres hverdag da. Du vil plutselig ha elever som sier de har lest Hamsun, eller gjort det og det. Istedenfor, se for deg at en elev kommer bort og sier «jeg har faktisk spilt Draugen», eller «jeg har spilt ett eller annet fra Red Thread Games». [Med spillkompetanse] Så vet jeg at de lager engasjerende historier, og det er ikke liksom. Da skal du ikke bare «Åja, du har gjort det du ja».

Lærer 2 understreker i sitatet ovenfor her viktigheten av at lærere har en eller annen form for kjennskap til dataspill, ikke bare for å kunne ta det i bruk i klasserommet, men også for å kunne relatere til denne formen for «tekster» som elever ofte frivillig oppsøker i sin egen hverdag utenfor skolen. Studier viser at engasjement i kommersielle titler, som for eksempel

Draugen, har under rette omstendigheter muligheten til å fremme verdsatte former for tenkning og læring (Steinkuehler & Squire, 2014). Dette kan begrunnes med at læringen som skjer i og rundt dataspill, ikke bare skjer i sammenheng med for eksempel et undervisningsopplegg. Læring gjennom dataspill skjer også i elevenes hverdag gjennom for eksempel ulike nettsider, forum og plattformer. Disse sosiale rommene som er tilknyttet til spill kalles gjerne affinitetsrom (Gee, 2003; Steinkuehler & Squire, 2014), og det er viktig som lærer å kjenne til denne siden av læring i, og rundt, dataspill for å fullt ut kunne forstå hvordan spill relaterer seg til samfunnet.

Lærer 2: [...] Det er å analysere det de holder på med da. Er du lærer så vet du at uansett hva jeg gjør, og hva elevene ser, hører og produserer, så vil de uansett skape seg en forståelse om hvordan ting henger sammen. [Læreren] Ser på deres refleksjoner og ser på hva de ser og opplever. Om du bruker bare en liten lek i undervisningen din, kan det hende det er med på å produsere en forståelse om hvordan de skal samhandle med andre. [...] Hvis du da gir de et spill, men ikke et redskap til å analysere spillet, så kan det hende de sitter og konstruerer ett eller annet. Konstruerer en forståelse av dette spillet som kanskje ikke samsvarer med det som faktisk har skjedd. At de spiller *Draugen* og ikke skjønner hva som har skjedd på slutten og si: nei, spillet var drit. Jeg vil ikke spille det igjen. Eller ja, men, spillet handler jo egentlig om en person som leter etter søsteren sin. Ikke noe annet skjedde egentlig i spillet.

I sitatet over kan man tyde at lærer 2 muligens mener at å ha spillkyndighet som lærer er viktig for å vite om elevene faktisk får noe ut av dataspillet som er tatt i bruk. Dersom elevene etter å ha spilt *Draugen* ikke forstod at det lå mer under enn bare historien om en mann som var på leting etter sin savnede søster, ville de gått glipp av mye. Dette ville igjen ha påvirket hvordan de forstod spillet som tekst, hvordan deres egen novelle ble, og hvordan de analyserte spillet. Ved å forstå at *Draugen* på samme måte som en «tradisjonell» novelle, vil elevene kunne forstå hvordan også dataspill kan være en «fullverdig» tekst.

Empirisk forskning på læreres bruk av dataspill i undervisning beskriver ofte utfordringer som oppstår i forbindelse med spillbasert læring. Disse utfordringene er blant annet læreres begrensede kjennskap til ulike typer spill, det økende kravet dataspill setter til planlegging av undervisningen, og at en må passe på at det aktuelle spillet og undervisningsopplegget korrelerer (Hanghøj & Møller, 2017). Lærer 1 kommenterer flere ganger i løpet av intervjuet at det ikke er det tekniske rundt selve databruken som er problemet, men bruken av det

tekniske rundt dataspill – som spillplattformen, hvordan en beveger seg innad i spillet, og at spillet ikke oppleves intuitivt nok.

Intervjuer: Også er det noe du synes har vært vanskelig? Det var jo to dager vi ikke hadde spillpedagog.

Lærer 1: Ja, da var de jo typisk sånn tekniske ting da. Og da var det jo du kunne jo litt, også spurte de [elevene] hverandre og han andre [en annen spillpedagog] som da kom fra det andre rommet kom jo og hjalp. Jeg kommer jo helt til kort, for eneste trikset mitt er jo å slå av og på maskinen. Så utfordringen er jo det tekniske. Der må du være noen som kan. Og det er også en grunn til at det er mye enklere å ta en tekst, for den krever jo ingenting. Den er jo på papir, den har du fysisk, den er trygg og god liksom. Ingenting som går galt med det.

I sitatet ovenfor kommer det fram at Lærer 1 mener det er viktig at dersom en selv ikke er spillkyndig, så bør det finnes en mulighet til å støtte seg til en person med denne kompetansen. Dette kan for eksempel være en annen lærer, en spillpedagog, eller til og med en elev. Det aller meste som rommer det digitale, har nå i det 20. århundre blitt en naturlig del av hverdagen til de aller fleste, men likevel kan det by på ulike utfordringer (Michaelsen, 2019, s. 14). Det digitale gir skoler og lærere nye måter å arbeide på, men i tråd med dette øker også behovet for en tydelig klasseleder som enten er stødig i bruken av teknologi, spill, og digitale hjelpemidler (Michaelsen, 2019), eller som har muligheten til å søke hjelp hos andre som innehar kompetansen som trengs. Jeg tolker derfor utsagnet til Lærer 1 som at problemene ikke er teknologien i seg selv, men det tekniske rundt selve spilllets program og innhold.

Intervjuer: Jeg føler du har sagt mye positivt, men hvis du skulle plukke ut noe negativt om dataspill som verktøy. Hva ville det vært?

Lærer 2: Først av alt er det jo et lite hopp da, det krever å hoppe i det. Krever en del kunnskap og forkunnskap, og det er derfor jeg har jobben min som spillpedagog. Skal jo være med på å legge til rette. Den læreren du var med hadde nok ikke brukt dataspill om jeg ikke var med på å lage opplegg, teste det ut og var der og passet på det tekniske. Det føler jeg er en av svakhetene med dataspill, på lærerutdanningen og ellers i skolen, en får ikke nok kompetanse med dataspill til å kunne være komfortabel nok til å kunne bruke det i egen undervisning. Med mindre du har en slik som meg [spillpedagog] som er med på å tilrettelegge.

I sitatet ovenfor kommer det frem at lærer 2 mener at å ta i bruk dataspill i undervisningen, krever kunnskap om hvordan det kan brukes, eller har muligheten til å arbeide sammen med noen som innehar denne type kunnskap. Læreres (eller spillpedagogers) spillkyndighet kan sees på som evnen til å kunne bevege seg inn og ut av spill, det vil si å ha kunnskapen til å kunne forstå og mestre konkrete spillmekanikker, kulturelle praksiser i og rundt spill, og å inneha, og å kunne lære bort, evnen til å være analytisk og kritisk til verdier og budskaper i og rundt spill (Hanghøj & Møller, 2017; Skaug et al., 2020).

Ved skolen det er observert på er det ansatt egne spillpedagoger som kan bistå lærere uten tilstrekkelig spillkyndighet ved bruk av spillbasert læring. Skoler med egne spillpedagoger har mulighet til å senke kravene de stiller til lærere angående spillkyndighet, men også mulighet til å kurse lærere som ønsker å oppnå en høyere spillkyndighet – for å være mer selvstendige i bruk av spillbasert undervisning. I kjølvannet av fagfornyelsen, er det viktig at elever kan møte en skole hvor fagene stadig blir mer fremtidsrettede og relevante, og da er det også relevant at skolene ser behovet og fordelene ved å ansette en spillpedagog dersom spillkyndigheten er lav hos de allerede ansatte lærerne (Michaelsen, 2019, s. 15). En faglærer som skal ta i bruk dataspill har ingen krav om å være spillkyndig innenfor de tre dimensjonene (den operasjonelle, den kulturelle og den kritiske) som er utarbeidet fra Greens (1988) literacy-modell (se teorikapittelet side 21), men læreren burde ha kunnskap om minst en av dem for å oppnå en vellykket spillbasert undervisning (Hanghøj & Møller, 2017). Dersom faglærerne ikke er tilstrekkelig spillkyndig, kan det være behov for en spillpedagog. Dette er fordi det didaktiske kravet til lærerens spillkyndighet vil kunne variere fra spill til spill, på bakgrunn av skriftende faglige og pedagogiske mål (Hanghøj & Møller, 2017). Lærer 1 virker også enig i at en spillpedagog kan hjelpe lærere uten spillkyndighet å tørre å bruke dataspill i klasserommet mer aktivt:

Lærer 1: Jeg tror jo at for å ha skikkelig utbytte av det må du ha en som kan det, som kan være sånn ekspert og hjelpe til teknisk også videre. Og den som gjør det må jo være litt villig til, for det tar jo litt tid også da tenker jeg. Det tar jo ekstra tid med at du skal forflytte deg fysisk, gjøre en del ting som.. du sparer jo den tiden om du bare er i klasserommet og bruker en tekst liksom.

5.3.1.1 Variasjon og bruk av dataspill som tekst i norskundervisningen. Hva sier lærerne om bruk av dataspill for mer variert undervisning?

I kategorien variasjon ønsket jeg å se nærmere på hva variasjon har å si for hvorfor, og hvordan, lærere tar i bruk dataspill i norskfaget. Jeg ønsket også å se nærmere på hvordan variasjon kan være en viktig faktor, og et viktig argument, for at dataspill burde bli tatt i bruk i norskfaget i større grad enn det blir brukt i dag. Intervjuene med lærerne støtter til en viss grad opp om at dataspill er noe som er med på å skape variasjon i undervisningen:

Intervjuer: Hva fikk deg interessert i spillbasert læring, og hvorfor valgte du å si ja til å bruke spill i undervisningen?

Lærer 1: Det var nok fordi at lærer 2 har holdt på med en del spilling i sine timer, og har promotert opplegget sitt litt. Også vet jeg at det var en annen lærer som hadde brukt det samme spillet, Draugen. Han hadde sagt at det var ganske så vellykket. Sånn at da lærer 2 kom og spurte om jeg hadde lyst å prøve det, så tenkte jeg sånn – jaja, da tar jeg bare sjansen. Da var jo han den som tok ansvar for alt det tekniske, så jeg behøvde ikke tenke på det. Også er det jo det med at dataspill kan være med på å gi en mer variert undervisning.

Lærer 2: Noen synes det er helt pyton [å bruke dataspill i klasserommet], og skjønner ikke hvorfor de skal gjøre dette [...]. Men de fleste godt utover linjen gjør det [godtar å bruke dataspill i klasserommet] selv om de kanskje ikke synes det kan være det kjekkeste de gjør. For på slutten av dagen så er det jo skole, noe de skal igjennom uansett om eleven liker det eller ikke. Det er ikke alltid [man tar i bruk dataspill i klasserommet] for at det skal være gøy, og det er ikke slik at de alltid skal ha en forventning om at dersom man bruker dataspill i undervisningen, at det skal være gøy.

I sitatene ovenfor kommer det frem at lærer 1 ser at en av de positive aspektene ved å ta i bruk dataspill i klasserommet er variasjonen og avbrekket spillbasert læring kan være med på å gi elevene. Lærer 2 snakker ikke direkte om variasjon, men man kan tolke det som blir sagt i den retning. Dette fordi han presiserer at dataspill ikke alltid trenger å være kjekt, men heller noe elevene må igjennom. Det som lærer 2 her presiserer, er at skole er noe man må gjøre enten man vil eller ikke. Dette er fordi det er forventet av elever å gjøre det de får beskjed om å gjøre i klasserommet og at man som elev på skolen vil komme til å gjøre forskjellige ting. Dette er fordi skoler ofte må se seg nødt til å ha variasjon for å kunne treffe flest mulig elever, og få flest mulig interessert og engasjert.

Variasjon i klasserommet er en av de mest siterte grunnene til at lærere ønsker å ta i bruk spillbasert læring. Variasjon kan være med på å øke elevers motivasjon, og målet ved å ta i bruk dataspill i undervisningen er ofte å skape tilnærmet lik motivasjon i skole som i spill (Poulsen & Køber, 2011). Det jeg vil frem til, er at selv om lærer 1 eksplisitt tar opp variasjon som en positiv faktor, så tar lærer 2 det videre og mener det er en positiv variasjon selv om elevene liker spillbasert læring eller ei. Når man åpner opp og tar i bruk nye metoder i klasserommet, vil man også kunne oppleve et skifte i hvor elev- eller lærerstyrt undervisningen er. Tradisjonell klasseromsundervisning har ofte lett for å bli for lærerstyrt, mens spillbasert læring har en tendens til å bli noe mer elevstyrt – noe lærer 1 kommenterte:

Lærer 1: Også følte jeg at, det ble ganske elevstyrt. Det tok jo bare innimellom, nå må jeg si litt felles. Og nå må jeg ta litt. Jeg lot jo de på en måte få veldig mye tid selv til egen spilling, skriving, til egen.. De jobber veldig mye alene da, så det tavleundervisningen den har det jo ikke vært så mye av. Og det, i denne klassen her, de liker jo veldig godt å jobbe selv. De fikser du.

Dette samsvarer med hva Hanghøj og Brund (2011) kommer frem til i deres artikkel om lærerroller i forbindelse med pedagogiske spill. Funnene artikkelen tyder på at spillbasert undervisning som oftest krever et dynamisk samspill mellom forskjellige lærerroller – men at dataspill i noen tilfeller kan gjøre læreren tvunget til å innta en mer passiv lærerrolle (Hanghøj & Brund, 2010, s. 6). I norskfaget kan bruken av dataspill gi elevene et større ansvar for egen læring og variasjon, samtidig som de får muligheten til å gjøre noe de synes er kjekt. Denne vridningen mot elevstyrt undervisning kan også knyttes opp mot Watson, Mong og Harris sin forskning fra 2011 (Watson et al., 2011). I case-studien til Watson et.al. (2011) viste det seg at læringsmiljøet ble mer elevsentrert når en brukte dataspill, noe som man kan antyde skjer her også ved en nærmere analyse av intervjuet og observasjonene.

Observasjonene viser at klasserommet i perioder er mer elevstyrt (se vedlegg 4 og 6). Det som ikke kommer frem i denne avhandlingen, er konteksten for hvordan elevene oppførte seg til vanlig når de hadde et ordinært undervisningsopplegg. Lærer 2 delte under intervjuet hva som kan skyldes et økt diskusjonsnivå ved bruk av dataspill

Intervjuer: Ja, også så jeg at det ble veldig mye diskusjoner i klasserommet jeg var og observerte i. Lærer 1 var litt innpå at det var ganske mye, det er en diskuterende klasse. [...] De satt hele tiden og analyserte og diskuterte.

Lærer 2: [...] mye av diskusjonen oppstår fordi de har spilt. De fysisk har gjort det. De har liksom vært inni det, og på en måte opplevd det i en annen forstand da. Noe som gjør det lettere å diskutere det, for de føler de har opplevd det selv liksom. [...] Men med en gang de hadde spilt, så hadde de diskusjoner etterpå. De hadde kjent det på kroppen liksom, de engasjerte seg mye mer i diskusjonene da. [...] Det var ikke bare noe som den flinkeste eleven i klassen kunne komme med, fordi alle hadde sett og opplevd det samme.

Her kommer det frem at lærer 2 er bevisst på at bruk av spillbasert læring kan føre til større diskusjoner i klasserommet, hvor gjerne flere enn de som til «vanlig» også er med på å diskutere. En interessant observasjon fra intervjuet med lærer 2, var hans oppfatning av dataspill som er et av mediene som ofte ikke har et fast svar i diskusjoner knyttet til mediet, men som på samme måte som andre tekster, ofte krever tolkning. Elevene jeg observerte var ikke vant med at de skulle bruke dataspill som en *tekst* i norskfaget, og fikk dermed en grundig gjennomgang av undervisningsopplegget før de i det hele tatt tok i bruk *Draugen*. For selv om elevene hadde kjennskap om dataspill, hadde de ikke kunnskapen som er nødvendig for å bruke dataspill for læring. Lærer 2 forklarte hvorfor variasjon er viktig, og hvordan elever som til vanlig sliter med språkfag kan ved bruk av spillbasert læring finne glede av å lære:

Lærer 2: Men likevel er det jo, men det er jo en annen måte å lese en novelle på eller hente ut et kulturuttrykk og analysere noe. Det kan bidra til endel i undervisning. Selv de som synes at engelsk eller norsk eller, disse språkfagene og analyse er kjempevanskelig eller kjempekjedelig. De kan plutselig synes at dette er litt annerledes, og at når en vinkler det på denne måten så ble det kanskje litt gøy.

Lærer 1 ga i forkant av den læringsbaserte spillingen en god faglig forklaring på hva de skulle igjennom, og hva de skulle lære. Lærer 1 gikk også gjennom og forklarte hva som var forventet av elevene, og hvor lang tid de hadde på hver oppgave. Dette viser observasjonene (se vedlegg 1 og 10). Lærer 1 kontekstualiserte dermed bruken av spill i norskfaget, og var tydelig på å formidle at dataspillet hadde kommet inn i klasserommet for læringens og variasjonens del og ikke bare for at elevene skulle ha det gøy.

Lærer 1: Men reaksjonen var i hvert fall at det var greit å gjøre noe annet også. Vi har snakket mye om alt, ja, i hvert fall under korona, at det ble veldig mye lesing og å gjøre oppgaver. Fordi det var så greit å gjøre på egenhånd. Når vi har snakket om motivasjon og hva som gjør undervisning god, så er det ofte nevnt at variasjon er viktig.

Elevene brukte dataspillet Loneliness for å koble dataspill og sammensatte tekster. Dette spillet er enkelt å ta i bruk for de fleste lærere og kunne for eksempel bli tatt i bruk som et kort undervisningsopplegg om dataspill som «tekst» og som gjenstand for analyse. Spillet var med på å gi elevene den koblingen de trengte for å skjønne at dataspill på mange måter kan bli brukt på samme måte som hvilken som helst annen tekst. Det er likevel viktig å huske på at dataspill på ingen måte er ment å erstatte film, serier, bøker, noveller og andre tekster, men heller som et medium som bør leve side om side med disse, og bli brukt på samme måte som resten (Hanghøj & Brund, 2010; Skaug et al., 2020).

Lærer 1: Det er liksom et supplement til det vi holder på med til vanlig. Sånn at jeg tenker at det skal ikke være sånn at man bytter ut bøker og tekster med bare sånne gøyale ting. Spill, film.. Sånt noe som de opplever i sin egen hverdag veldig mye uansett. Det må være litt både og, man kan ikke ta bort noe og innføre noe annet. Men at man beholder tekster, også tar man kanskje spilling i tillegg til. Slik at man kan variere og ha begge deler. Det er ikke sånn at nå, nå er bøker, og liksom papir og slike gammeldagse ting tatt bort.

Lærer 1 ga eksempler under intervjuet på positive egenskaper dataspill har, og hvorfor det er viktig å ta det i bruk dersom man har mulighet:

Lærer 1: Lettere, mer variert, og ja.. At det hvert fall. Jeg tenker at det er et supplement til tekster, bøker, som er liksom skrevne ord. Også er det en ting til og, i den nye læreplanen er det jo noe som heter sammensatte tekster. Det skal de jo lære om nå. Det nevnte jeg jo helt i starten av undervisningen, der de skal se hvordan. Altså lyd, lys, sammen med tekst fungerer. Og gaming er jo typisk det altså, film er også det. Det er jo i aller høyeste grad sammensatte tekster.

Ved å dra inn dataspill som en tekst i undervisningen vil elevene ikke bare få mer variasjon, men også kunne oppleve et større ansvar for egen læring, få økt motivasjon, mens læreren vil kunne ha flere «tekster» å velge mellom. Som Lærer 2 påpekte, er det å ha spillkompetanse viktig på flere arenaer både for lærer og elev. Å ha noe kompetanse innenfor dataspill kan for

læreren (og for så vidt elevene) også brukes for å komme inn i den gjeldende diskursen som kan oppstå i for eksempel en diskusjon klasserommet:

Lærer 2: At en lærer har kompetanse innenfor dataspill, er ikke nødvendigvis bare fordi at dataspill skal brukes. Men at læreren har kompetanse nok i dataspill for å kunne relatere til sine elever, ha forståelse for det som skjer i deres hverdag da. Du vil plutselig ha elever som sier de har lest Hamsund, eller gjort det og det. Istedenfor en elev som kommer og sier jeg har faktisk spilt Draugen, jeg har spilt ett eller annet fra Red Thread Games fra før av. Så jeg vet de lager engasjerende historier, og det er liksom. Da skal du ikke bare [som lærer]: «Åja, du har gjort det du ja».

5.3.2 Oppsummering

Det andre forskningsspørsmålet hadde som mål å se nærmere på lærernes opplevelser rundt bruken av dataspill som et digitalt hjelpemiddel i norskundervisningen på ungdomstrinnet i lys av spillkyndighet, teknisk kompetanse rundt spill, variasjon og bruk av dataspill som tekst. En ser at spillkyndighet, hvordan en blant annet forholder seg som lærer til det digitale og det tekniske knyttet til spill (video game literacy), sannsynligvis har en del å si for hvordan lærere forstår og tar i bruk dataspill i for eksempel norskundervisningen. Lærer 1 opplever blant annet at spillkyndighet, eller å ha ressurspersoner med spillkyndighet tilgjengelig, er en forutsetning for å kunne ta i bruk avanserte dataspill. Ut ifra min tolkning av lærer 1 sine intervjuer vil et mindre krevende spill (et intuitivt spill) likevel kunne tas i bruk i undervisningen uten støtte fra andre, fordi de mindre krevende spillene krever ingen spesiell opplæring i hvordan de spilles (og dermed kan tas i bruk av en lærer med en lavere spillkyndighet). I kontrast til lærer 1, tolker jeg lærer 2 sine utsagn som at spillkyndighet ikke bare er viktig å ha som lærer for å ta i bruk dataspill i for eksempel norskundervisningen, men også for å kunne ha tilgangskompetanse til elevers forståelse og bruk av dataspill på fritiden. Og at ved å ha tilgangskompetanse om dataspill, vil en lærer kunne anerkjenne og se verdien av å spille dataspill i et nytt lys (og dermed også forstå hvordan spill relaterer seg til samfunnet). Likevel er det ikke et krav fra skoler eller samfunnet ellers at en faglærer som skal ta i bruk dataspill må være spillkyndig innenfor de tre dimensjonene (den operasjonelle, den kulturelle, og den kritiske) som er utarbeidet av Greens (1988) sin literacy-modell.

Variasjon ser ut til å være en av de fremtredende positive aspektene lærer 1 ser med bruken av dataspill i norskundervisningen. Lærer 2 tolker jeg ikke iletter dataspill som momenta for variasjon, men som en «selvfølge» på bakgrunn av at skoler må ha variasjon for å treffe flest

mulig elever. I norskfaget kan bruken av dataspill gi elevene et større ansvar for egen læring og variasjon, samtidig som de får muligheten til å gjøre noe (de aller fleste) synes er kjekt. Noen former for undervisningsverktøy som en tar i bruk for variasjon, for eksempel dataspill, vil kunne føre til periodevis mer elevstyrt undervisning – noe som i seg selv ikke (alltid) er dumt, fordi det kan føre til gode diskusjoner mellom elevene. Ved å kontekstualisere bruken av spill i norskfaget, og være tydelig på å formidle at en tar det i bruk for variasjonens og læringens del vil, elevene kunne oppleve større ansvar for egen læring, samtidig som læreren vil kunne utvide sitt utvalg av «tekster».

5.4 Hvordan opplever elever i en ungdomsskoleklasse bruken av dataspill i norskundervisningen?

Ved å bringe inn dataspill i undervisningen vil en som lærer sannsynligvis oppleve å få ulike reaksjoner fra elevene. En forventning kan være at de fleste elever vil se på å spille dataspill som et positivt innslag i undervisningen, men dette stemmer nok ikke alltid med virkeligheten. Gjennom undervisningen jeg observerte, var elevene hovedsakelig positive, med noen få unntak - hvorfor? Jeg ønsket med forskningsspørsmål 3 å se nærmere på hvordan elever på ungdomsskolen opplevde bruken av dataspill i norskundervisningen. Dette gjorde jeg ved å se nærmere på hva spillkyndighet hadde å si for elevopplevelsen av å bruke dataspill, men også ved å se nærmere på hvordan elever opplevde å møte dataspill som «tekst». Spillkyndighet og dataspill som tekst anser jeg som to sentrale kategorier jeg observerte gikk igjen i både observasjonene og intervjuene jeg foretok meg. Disse to kategoriene baserer seg på at å møte dataspill i klasserommet vil sannsynligvis være en ny måte elevene møter en kjent kultur på i klasserommet, og på antakelsen om at å møte en kjent kultur i klasserommet vil kunne føre til økt motivasjon og økt dybdelæring – og dermed også sannsynligvis en positiv opplevelse (Gee, 2005; Poulsen & Køber, 2011; Schultz & Hull, 2002).

5.4.1 Hvor viktig er det at elevene selv har spillkyndighet?

Elevenes spillkyndighet kan potensielt både styrke eller svekke elevenes opplevelser rundt dataspill i norskfaget. I løpet av intervjuene med elevene ønsket jeg å få et innblikk i om det var noe de selv synes var vanskelig eller problematisk med å bruke dataspill i norskundervisningen. Gjennom dette spørsmålet fikk jeg flere tankevekkende svar, hvor ett av dem skilte seg ut:

Intervjuer: [...]. Hvis dere tenker dere litt godt om, er det noe som har vært vanskelig eller problematisk med å bruke dataspill i norskfaget eller andre fag?

Elev 4: At det er ulikt nivå kan kanskje være problematisk. Men vi hjelper jo hverandre. Vi er jo på ulike nivå, og noen løser dermed spillet raskere enn andre. Slik kan jo skje i andre fag også. Hvis vi i gym skulle løpt en distanse, så ville jo noen blitt ferdige først. Da ville de stått og sett på, og kanskje heiet de andre videre.

Denne eleven har et klart innblikk i hvordan kunnskap (her: spillkyndighet) kan være et problem i klasserommet, men det virker også som eleven forstår hvordan det under de rette omstendigheter også kan være til nytte. Dersom jeg bygger videre på elevens analogi så kan jeg se for meg tre ulike scenarioer:

- a. Elevene som har løpt ferdig distansen heier på elevene som ikke er kommet i mål, og gir dermed de som fortsatt er ute i løypen en positiv opplevelse – selv om de ikke kom i mål først.
- b. Elevene som har løpt ferdig distansen forholder seg rolige og venter på medelevene fra sidelinjen. Dette gir medelevene verken en positiv eller negativ opplevelse.
- c. Elevene som har løpt ferdig distansen buer og kommer med negativt ladde ord. Dette fører til en negativ opplevelse for elevene som ikke er kommet i mål.

Det jeg tror eleven mener her, er at å være på ulike nivå (ha ulik grad av spillkyndighet) bare er problematisk dersom man gjør spillingen til en konkurranse om å være kjappest og «best». Dataspill er jo i bunn og grunn lekende problemløsning (Gee, 2014), fordi de aller fleste er bygget på prinsippet om at de skal være morsomme nok til at en ønsker å spille det, men også utfordrende nok til å holde på spilleren (Skaug et al., 2017). Dersom elevene med høy spillkyndighet stiller seg utenfor, uten å hjelpe de elevene som har en lavere spillkyndighet, vil de verken bidra positivt eller negativt. Dersom elevene med høy spillkyndighet derimot hjelper elevene som enda ikke er ferdige, enten på grunn av tekniske problemer eller fordi de har en lavere spillkyndighet – vil de selv kunne lære noe. Mennesker lærer gjennom erfaring, og ved å knytte erfaringene opp mot sosiale opplevelser (klasserom), verktøy (dataspill) og forbindelser som tillater at elevene skal kunne lære på en selvorganiserende måte (undervisningsopplegget) vil elevene som hjelper medelevene sine kunne oppleve mestring, økt engasjement og i noen tilfeller oppleve en nyoppstått lidenskap for et tema (Gee, 2014). Disse elevene vil kunne bidra positivt til at undervisningen med dataspill ikke bare blir gøy,

men også kan bidra til et bedre samarbeid innad i klasserommet og dermed skape gode læringssituasjoner mellom elevene.

Læring er sosialt konstruert (Plass et al., 2015). Forskjellen på elever som står og heier på sidelinjen og elever som hjelper medelevene med å komme gjennom for eksempel et dataspill er sosialt betinget. Innenfor det sosiokulturelle perspektivet skjer læring først og fremst når en lærer, et digitalt verktøy eller til og med en annen elev (slik som i eksempelet over) er med på å veilede eller tilrettelegge læring (Egenfeldt-Nielsen, 2006). Slik kan det legges til rette for at det oppstår gode læringssituasjoner hvor den som selv lærer bort, og den som blir opplært, får et læringsutbytte av situasjonen (Egenfeldt-Nielsen, 2006). Dette vil si at de elevene som kommer og hjelper elevene med en lavere spillkyndighet – kan i tillegg til å hjelpe elever med å komme videre i dataspillingen, selv lære noe ved å lære bort. Forskjellen på de støttende elevene i gymmen, og elever som er støttende i klasserommet, er at eleven i klasserommet får selv et større utbytte av å hjelpe – rent didaktisk.

5.4.2 Den sosiokulturelle- og kognitive forskningslinjen innenfor spillbasert læring og hvordan de ulike linjene opptrådte i løpet av observasjonsperioden

Den sosiokulturelle linjen viser seg gjeldende gjennom elevenes arbeidsoppgaver. Dette kan man si fordi den sosiokulturelle linjen ser på dataspill som noe som kan bli brukt og analysert istedenfor noe som lærer bort kunnskap (Skaug, 2020). Noe av det viktigste som skjer i læringsprosessen ved bruk av dataspill, er det som skjer når elevene klarer å reflektere over spilllets innhold og knytter elementer fra spillet til det faglige innholdet som undervisningsopplegget gir elevene tilgang til (Skaug et al., 2017). Det er her man kan si den kognitive forskningslinjen trer i kraft, for selv om den kognitive forskningslinjen innenfor spillbasert læring kan sees på med kritiske øyner, så inneholder den også punkter som kan vise seg gjeldende når en observerer praktisk bruk av dataspill i undervisning.

Det kunne virke som om en kognitiv prosess ble satt i gang av lærer 1, som gang på gang koblet tidligere kunnskap opp mot et tema de tidligere bare hadde skrapet overflaten til. For å så øke vanskelighetsgraden på kunnskapen, og knytte det opp mot nåværende gjenstand – nemlig dataspillet *Draugen*. Dermed ble spillhandlingen, og måten de så på spillet, koblet sammen med tidligere kunnskap. Dermed er det ikke snakk om spill inneholder kunnskap som blir overført fra spillet til eleven, men at eleven selv inneholder kunnskap som kan brukes om undervisningsoppleggets tema som spillet inngår i.

Elevene lagrer tidligere eksempler og kunnskap om et tema i langtidshukommelsen, og når informasjonen blir pakket inn på en ny, mer komplisert måte, søker eleven selv inn i sitt eget langtidsminne for å finne knagger å henge den nye kunnskapen *undervisningsopplegget* rundt spillet gir. Sammen med ny og gammel kunnskap om emnet vil informasjonen få mening. Forbindelsen mellom tidligere læring og ny læring gir en kontekstuell ramme for denne nye informasjonen og kan motivere elevene til å øke kunnskapen ytterligere.

For å kunne legge til rette for at elevene skal klare å knytte dataspillet opp til det faglige innholdet, er det viktig at læreren gjør elevene bevisste på hva de skal lære og hva de selv må se etter under spillingen. Dette har læreren gjort ved at elevene i begynnelsen av undervisningsopplegget med *Draugen* fikk vite at de skulle gjennom to oppgaver. Den første oppgaven gikk ut på å skrive en novelle basert på historien, karakterene og settingen dataspillet har presentert i løpet av de to første spilleøktene, mens den andre oppgaven de fikk var å skrive en spillanalyse etter å ha spilt ferdig, eller etter alle spilleøktene er gjennomført (se vedlegg 1). Ved å gjøre dette gav læreren elevene innsikt i hva de skulle lære, og hva de måtte huske å se etter mens de spilte – elevene fikk rett og slett et stillas å støtte seg til (Plass et al., 2015).

Elevene fikk beskjed om å skrive spillanalysen basert på deres oppfatninger, erfaringer, tanker og refleksjoner, og fikk, før de begynte å spille, beskjed om å ta skjermbilder og refleksjonsnotater mens de spilte av ting de tenkte kunne hjelpe dem med å skrive novellen og spillanalysen (se vedlegg 2).

5.4.3 Elevenes opplevelse av å bruke dataspill i norskundervisningen som tekst og analyseobjekt

For å få et nærmere innsyn i hvordan elevene opplevde å bruke dataspill i norskundervisningen, ønsket jeg å høre med elevene om hvordan det var å bruke dataspill i norskfaget i stedet for en tekst eller en film. Elevene var som forventet jevnt over positive til bruken av dataspill, og den overordnede holdningen jeg fikk fra intervjuene var at å spille dataspill i klasserommet var kjekt. Et eksempel var en elev som forklarte at det var:

Elev 1: Ganske kjekt å få noe nytt og variert i undervisningen. Jeg synes det er kjekt når det var så mange bilder, det var enkelt å skrive novellen når det var så mange bilder. Det ble enklere.

Elevene hadde som tidligere nevnt et undervisningsopplegg hvor de blant annet skulle spille rundt halve spillet før de skulle skrive en novelle som bygget videre på historien i spillet. Mange av elevene trakk inn under spørsmålet som omhandlet hvordan det var å bruke dataspill istedenfor tekst og film, at de følte at å spille gav dem en bedre opplevelse og forståelse av de narrative hendelsene som skjedde. Under ser du en rekke sitater som belyser elevenes opplevelse rundt det å bruke dataspill i norskundervisningen kontra en tekst eller en film.

Elev 3: Ja, når vi liksom spilte spillene på en måte. Når vi opplevde det, var det mye enklere å lage en historie ut av det.

Elev 5: Jeg liker best å spille istedenfor å lese. For du får en annen opplevelse av hvordan det er. Du har liksom noen som lager et bilde for deg, istedenfor å lage bilder selv sånn som du gjør når du leser. Også er det gøyere å spille.

Elev 6: Det er mye gøyere å spille enn å lese, jeg føler du lærer mye mer da.

Elev 7: Ja, du får jo. Hvis du spiller, får jo mer informasjon enn når du leser en fortelling fra bok siden du får bildet fra spillet. Så det er lettere, kanskje å skrive videre siden du vet hvordan ting ser ut.

Utsagnene over viser at elevene hadde en overordnet positiv opplevelse rundt dataspillingen, og jeg tolker flere av utsagnene slik at elevene også opplevde spillingen som lærerik for det de skal gjøre etterpå. Et av disse utsagnene er fra elev 7, som jeg tolker slik at eleven mener at dataspill har med sin multimodalitet en unik måte å vise frem et narrativ på, som bøker og andre tekster ikke har. Noe som har hjulpet eleven i de videre oppgavene som kom etter spillingen. *Draugen* er et spill som kan kategoriseres som en *spillnovelle*. En *spillnovelle* kan lede elever inn i en ny måte å forstå, lese og lære på gjennom en annen type tilgangskompetanse som lar dem forstå kulturelle opplevelser (som for eksempel narrativer i et dataspill) på en ny måte (Skaug et al., 2020, s. 95).

Å forstå dataspill gjennom en litterær forståelse argumenteres av blant annet Skaut et.al (2020) etter innføringen av LK20 som sentral, fordi dataspill på samme måte som film, bøker, musikk og billedkunst kan være en kulturopplevelse (Skaug et al., 2020, s. 89).

I dette undervisningsopplegget (se vedlegg 17) antar jeg at det er blant annet *Draugen* sine fortellende kvaliteter som har ført til at det er blitt tatt i bruk som litteratur i klasserommet i arbeidet med novelleskriving og analyse (her: spillanalyse). Ved å bruke en *spillnovelle* som

Draugen, kan en bruke en tilnærming i klasserommet som er relativt lik den en ville brukt for en novelle – fordi en kan diskutere spillnovellens sjanger, de litterære virkemidlene spillnovellen har tatt i bruk og en kan analysere blant annet det narrative innholdet (Skaug et al., 2020, s. 93–94).

I forarbeidet elevene gjorde før de skulle skrive en novelle basert på *Draugens* narrativ (hver novelle hadde forskjellige utgangspunkt, da elevene spilte i grupper på to og to og ikke alle kom like langt) fikk de beskjed om å ta notater på Chromebookene sine og ta skjermbilder mens de spilte (se vedlegg 2). Dette er i tråd med et sitat hentet fra Skaug et al. (2020): «I mange tilfeller er det å innhente skjermbilder for å dokumentere sin tolkning en mer intuitiv handling enn det å finne sitater i en tradisjonell tekst. Våre erfaringer tyder også på at prosessen med å innhente og å analysere disse skjermbildene lar seg overføre til senere arbeid med annen litteratur. [...] Undervisning med noveller og spillnoveller har til felles at vi ønsker at elevene skal ta inn over seg, og bearbeide, en fortelling.» (Skaug et al., 2020, s. 96–97). Dette gjorde læreren, og spillpedagogene som tilrettela undervisningsopplegget.

5.4.4 Oppsummering

Det tredje forskningsspørsmålet hadde som mål å se nærmere på elevenes opplevelser rundt bruken av dataspill som et digitalt hjelpemiddel i norskundervisningen på ungdomstrinnet i lys av spillkyndighet, sosiokulturell- og kognitiv teori, og opplevelsen av det å bruke dataspill som tekst og analyseobjekt.

Spillkyndighet ser man sannsynligvis vil kunne styrke eller svekke elevenes opplevelse rundt bruken av dataspill. Er dataspill noe elevene mestrer, vil en anta at dataspill blir tatt imot på en positiv måte. Er dataspill noe elevene derimot ikke mestrer, vil en likevel kunne anta at det blir tatt imot på en positiv måte – dersom ressurspersoner rundt med høyere spillkyndighet (andre elever, lærere, spillpedagoger), ivaretar og hjelper disse elevene. Høy spillkyndighet kan man anta at i noen få tilfeller kan føre til negative opplevelser, fordi elevene ikke gjør oppgavene riktig – og dermed får en dårlig opplevelse av å ta i bruk dataspill i norskundervisningen. Eller de ikke får spilt «slik de selv ønsker». Det er da det er viktig å ha en god veileder (dette kan være en annen elev, en lærer eller en spillpedagog) som legger til rette for gode lærings situasjoner hvor de med lavere/høyere spillkyndighet får mulighet til å få et læringsutbytte av situasjonen.

Man ser at den sosiokulturelle linjen viser seg gjeldende gjennom elevenes arbeidsoppgaver, og den kognitive linjen viser seg gjeldende gjennom lærer 1 sine presentasjoner i forkant av,

og mellom, de ulike spilløktene (se vedlegg 1, 4, 5, og 6). Det virker som elevene jeg intervjuet så på det å ta i bruk dataspill i norskundervisningen med positive øyne, hvor det blir blant annet trukket frem at dataspill gir variasjon i undervisningen. Å bruke dataspill ble også sett på noe som var lærerikt for det de skulle gjøre etter spillingen, det vil si å skrive novellen og å skrive spillanalysen.

6. Oppsummering og konklusjon

Målet med denne masteroppgaven har vært å undersøke hva spillbasert læring er, og diskutere hvordan dataspill kan bli, og blir, tatt i bruk i norskfaget på ungdomstrinnet. Det jeg har ønsket å se nærmere på gjennom den utførte studien, er hvordan elever og lærere opplever at spillbasert læring fungerer i norskklasserommet. Den overordnede problemstillingen var derfor følgende: *Hvordan opplever elever og lærere å bruke dataspill i norskundervisningen på ungdomstrinnet?* Denne har jeg operasjonalisert gjennom ulike forskningsspørsmål. Med utgangspunkt i funnene presentert i kapittel 5, vil jeg oppsummere og komme med en konklusjon til hvert av forskningsspørsmålene. Deretter vil jeg si noe om hva forskningsspørsmålene kan fortelle om den overordnede problemstillingen. Avslutningsvis vil jeg komme med noen avsluttende refleksjoner og legge frem forslag til videre forskning.

Det første forskningsspørsmålet var: *Hvordan blir dataspill tatt i bruk i norskundervisningen i en ungdomsskoleklasse, og hvilke roller inntar lærerne?* Når det gjelder hvilke roller lærere går inn i når en tar i bruk spillbasert læring i norskundervisningen, kommer det frem i denne studien at dette avhenger av hvilke oppgaver læreren har i forbindelse med dataspillet og undervisningsopplegget rundt, og sannsynligvis også grad av spillkyndighet. Dette gjør at forskningsspørsmål 1 også kan sies å henge sammen med forskningsspørsmål 2.

Lærer 1 (læreren med mindre spillkyndighet) gikk oftest inn i rollen som «guide», eller som «instruktør» før, under og etter spilling. Lærer 1 gikk derimot inn i rollen som «playmaker» i oppstartsfasen av undervisningsopplegget, fordi lærer 1 aktivt kommuniserte hvilke mål undervisningsopplegget hadde, hvilke oppgaver de skulle gjøre, og når de skulle levere inn de ulike oppgavene i løpet av undervisningsopplegget. Lærer 2 (læreren med høyere spillkyndighet) gikk også inn i rollen som «playmaker» - men på en annen måte enn hva lærer 1 gjorde. Lærer 1 sin «playmaker»-rolle krevde ingen spesiell spillkompetanse, mens lærer 2 sin måte krevde dette. Dette fordi lærer 2 gikk inn i rollen ved å forklare elevene spillets dynamikk, funksjoner og dets utforming. Lærer 2 gikk også som lærer 1 inn i rollene som «guide» og «instruktør», men på helt andre måter. Lærer 1 gikk inn i lærerrollen «guide» ved å svare på spørsmål elevene kom med, hovedsakelig i forbindelse med oppgavene tilknyttet spillingen, mens lærer 2 trådte inn i rollen som «guide» ved å være med på å utforme undervisningsopplegget, noe som krever spillkyndighet. Uten spillkyndighet vil det være vanskelig å koble et spill opp mot læreplanen. Både lærer 1 og lærer 2 gikk inn i rollen som «instruktør», men her igjen så krevde rollen forskjellige ting. Lærer 1 sin rolle som

«instruktør» smeltet sammen med rollen som «guide» i oppstartsfasen, dette kan man si at også lærer 2 sin rolle gjorde i skapelsen og forberedelsene av undervisningsopplegget.

Når det gjelder dataspill, viser funnene i denne studien at det er flere ulike måter dataspill kan tas i bruk på i forbindelse med norskundervisning i en ungdomsskoleklasse. Ved å gå gjennom Odin Nøsen (2018) sine fire perspektiver for bruk av dataspill i undervisningen i lys av observasjonene, ser man at dataspill her ble tatt i bruk i norskundervisningen som (1) digital litteratur, (2) ekskursjon og rollespill, og (4) digital kreativ arena. På bakgrunn av studiens design, er det ikke mulig å si om det er disse måtene som er mest tatt i bruk ved spillbasert læring i norskfaget. Man kan likevel anta at på et ungdomsskolenivå vil man se lite bruk av dataspill som (3) digital læringsressurs, fordi dette vil hovedsakelig innebære å ta i bruk pedagogiske (seriøse) spill. Seriøse spill i norskfaget vil ofte være grammatikk-, eller tekstbindingsspill, på bakgrunn av dette antar jeg at dataspill som en (3) digital læringsressurs oftere blir brukt blant yngre elever. Dataspill inneholder ifølge Gee (2005) flere ulike læringsprinsipper, hvor noen av disse ble identifisert under observasjonene. Man burde utforske mulighetene dataspill har i norskundervisningen nærmere, fordi dataspill inneholder flere læringsprinsipper som burde bli praktisert i norskundervisningen oftere. Lærerrollen er også stadig i endring, og dersom lærerne skal utvikle seg i takt med samfunnet rundt burde de kunne være bevisst på egen rolle rundt arbeid med dataspill i undervisning.

Det andre forskningsspørsmålet var: *Hvordan opplever lærerne å ta i bruk dataspill som et digitalt hjelpemiddel i norskundervisningen på ungdomstrinnet?* Dette forskningsspørsmålet undersøkte opplevelsen rundt bruken av dataspill fra lærernes perspektiv. Dette ved å undersøke hvordan lærerne forholder seg til å ta i bruk dataspill i norskundervisningen og hvordan deres egen spillkyndighet har påvirket bruken av dataspill(ene). Lærerne uttrykte at graden av spillkyndighet ser ut til å spille en stor rolle om en lærer tar i bruk dataspill i undervisningen eller ikke. Som man har sett har lærer 1 relativt lav spillkyndighet, men har ressurser rundt seg som gjør at det er enklere å ta i bruk dataspill. Ved å ha flere spillpedagoger tilgjengelig, samt en bevissthet om at flere av elevene har en høy spillkompetanse, virket det som at lærer 1 har hatt få problemer med å ta i bruk dataspill i undervisningen. Lærer 1 uttrykte at uten disse ressursene ville det ha vært vanskelig å gjennomføre et opplegg i norskundervisningen med bruk av dataspill som tekst. Likevel er det å ta i bruk dataspill noe lærer 1 så på som positivt, og ut ifra mine tolkninger er denne positive holdningen forankret i at dataspill kan være med på å gjøre undervisningen mer variert. Det kommer likevel frem at å ta i bruk dataspill uten å være spillkyndig er mulig, dersom en tar i

bruk enklere spill som ikke krever spesialutstyr eller en høy spillkompetanse (et intuitivt spill), som for eksempel spillet *Loneliness*. Lærer 2 ser på viktigheten av spillkyndighet fra en annen vinkel: som lærer behøver man en viss grad av spillkyndighet selv, eller ha tilgang til noen med denne kompetansen dersom man ønsker å ta i bruk et dataspill i norskundervisningen. Men man burde uansett bli spillkyndig for å ha den tilgangskompetansen som trengs for å forstå en sentral del av mange elevenes hverdag og videre ha en forståelse av dataspill som tekst. Ved å ha spillkyndighet vil man som lærer også forstå at læring gjennom dataspill ikke bare kan skje i en undervisningssammenheng, men også i forbindelse med affinitetsrom.

Det tredje forskningsspørsmålet var: *Hvordan opplever elever i en ungdomsskoleklasse bruken av dataspill i norskundervisningen?* Dette forskningsspørsmålet undersøkte hvordan elever på ungdomsskolen opplevde bruken av dataspill i norskundervisningen, ved å se nærmere på hva spillkyndighet blant elever hadde å si for elevopplevelsen og hvordan elevene opplever å møte dataspill som «tekst». På bakgrunn av observasjonene og elevintervjuene, kan det virke som elevenes spillkyndighet bare er et problem i norskundervisningen dersom den fører til at elevene ser på spillingen i undervisningen på samme måte som de gjør med spillingen hjemme. Det vil si at de ser på spillingen som en konkurranse om å være kjappest og «best», og ikke som et digitalt hjelpemiddel som de skal lære noe igjennom. Elever med en høy spillkyndighet har ved dette mulighet til å stå sterkt i et fag de kanskje ellers ikke alltid er like sterke i, og kan få oppleve at de nå har mulighet til å hjelpe medelever og lærer. Dette kan føre til et forsterket samspill i klassen og skape gode læringssituasjoner. Elevene uttrykte blant annet at spillkyndighet kan være viktig å ha i noen spill, men at ved hjelp av hverandre, lærer og spillpedagog vil de aller fleste spill være overkommelige å ta i bruk.

Det finnes lite forskning som viser til hva lærerne gjør i praksis når det kommer til bruk av spill i undervisningen, og det er vanskelig å si om det er den kognitive- eller den sosiokulturelle metoden av spillbasert læring som blir mest brukt i klasserom rundt om i verden (Skaug et al., 2020). På bakgrunn av mine observasjoner og intervjuene med lærer 1 og lærer 2, ser jeg at det her råder det en god blanding av begge metoder. Den kognitive linjen kan vi si blir gjeldende når læreren anvender dataspill i klasserommet for å gi elevene mer variasjon i klasserommet. Med argumentet om at dataspill bidrar til økt variasjon, vil jeg argumentere for at det også ligger et argument mellom linjene om et ønske om å øke elevers motivasjon. Å øke elevers motivasjon er en av grunnsteinene i den kognitive linjen. Mens den sosiokulturelle linjen ser på dataspill som et hjelpemiddel i undervisningen som kan tjene som

artefakt for bruk og analyse på samme måte som en roman, novelle og film (Skaug et al., 2020), og som her har blitt brukt som inngang til å lære om novellesjangeren og som analyseobjekt.

Funnene i denne studien forteller noe om læreres og elevers opplevelse i forbindelse med bruk av dataspill i norskundervisningen på ungdomstrinnet. Dette kommer frem gjennom arbeidet med de tre forskningsspørsmålene hvor jeg har tolket lærernes og elevenes opplevelser, og med utgangspunkt av dette arbeidet vil jeg komme med en konklusjon på oppgavens overordnede problemstilling: *Hvordan opplever elever og lærere å bruke dataspill i norskundervisningen på ungdomstrinnet?*

Min tolkning er at lærernes opplevelse av å ta i bruk dataspill i norskundervisningen henger tett opp mot lærernes spillkyndighet, hvilke ressurser lærere har tilgjengelig, og hvordan en som lærer stiller seg til bruk av spill i norskundervisningen. Som man har sett, er lærer 1 en lærer med relativ lav spillkyndighet, men det læreren «mangler» i spillkyndighet blir veid opp i hvordan denne læreren tar i bruk ressursene rundt seg, og hvordan læreren stiller seg til å ta i bruk dataspill i norskundervisningen. Lærer 1 er etter min oppfatning veldig klar på sin egen grad av spillkyndighet, men også klar over sine egne styrker – som for eksempel hvordan formidle novelleskriving og analyse på en god og engasjerende måte. Lærer 1 går også aktivt inn i rollene som «guide» og «instruktør», og viser at selv med lav spillkyndighet, så er det mulig å instruere og guide elever der en kan – og anvende ressursene rundt seg (spillpedagog, elever, andre med høyere spillkyndighet) dersom en ikke vet svaret på det elevene spør om.

Jeg tolker det slik at lærer 1 og lærer 2 ser på spillkyndighet forskjellig, og jeg vil argumentere for at dette kan henge sammen med hvordan de oppfatter dataspill og deres egen spillkyndighet. Lærer 1 som ikke er spillkyndig, og som ikke spiller dataspill på fritiden, har ikke opplevd hvordan dataspill kan skape tilhørighet, samhold, identitet og bygge selvtillit. Det har lærer 2 fått oppleve gjennom flere år med spilling av diverse digitale spill. Dette betyr ikke at lærer 1 er negativ til bruk av dataspill i norskundervisningen, eller at jeg oppfatter at lærer 1 hadde en dårlig opplevelse av å ta i bruk dataspill, men at lærer 1 rett og slett er mer tradisjonell orientert en lærer 2. Jeg ser ikke på dette som problematisk, fordi lærer 1 er en lærer som er åpen for nye digitale verktøy i undervisningen. På tross av alt, vil man i lys av fagfornyelsen forstå viktigheten av at fag blir mer fremtidsrettede – og dermed også at lærere bør være åpne for å ta i bruk mer «moderne» verktøy enn tidligere.

Min tolkning er at elevenes opplevelse i motsetning til lærernes, ikke er like sterkt knyttet til elevenes spillkyndighet. Dette begrunner jeg med den overordnede positive holdningen i intervjuene, og under observasjonene. Det var spesielt en elev som først ikke ønsket å spille dataspill, men denne eleven ble ved hjelp av spillpedagogen, læreren og en annen elev, etter hvert (mer) positiv til spillingen. Under observasjonene var det også perioder hvor noen (spesielt jentene i klassen) datt ut, og var mer interesserte i å snakke (se vedlegg 5) om andre ting enn å arbeide med oppgaver. Dette tenker jeg er normalt å se i ethvert klasserom, og tilla dette lite vekt når jeg har prøvd å se på en generell elevopplevelse. Dette fordi studien ser på opplevelsen av bruken av dataspill, og ikke oppgavene i forbindelse med dataspillingen. Min tolkning av elevintervjuene var at dataspill kunne være med på å gi elevene en ny og annerledes måte å forstå, og tolke, tekst. Og at å få en «tekst» mer visuell (med bilde og lyd) var et fint avbrekk til tekstene de som oftest brukte i norskundervisningen.

6.1 Avsluttende refleksjoner om lærere og elevers opplevelse om bruk av dataspill (spillbasert læring) i norskundervisningen

Fremtidens skole skal utvikle elever som behersker generelle ferdigheter og gi dem god digital og teknisk kunnskap. Dataspill blir i økende grad benyttet i undervisningen, og det blir flere og flere skoler som satser på spill (Kulturdepartementet, 2019, s. 19). Skolene som satser på spill har ofte egne spillpedagoger som har spesiell kompetanse for hvordan en kan bruke dataspill i en pedagogisk sammenheng, og hvilke spill som egner seg til å presentere ulike tematikker som er relevante for skolens læreplan (Kulturdepartementet, 2019, s. 19). For å imøtekomme samfunnets stadige tekniske og digitale utvikling, håper jeg at man ser en enda større økning i ansettelse av spillpedagoger. Jeg håper også at den økende graden man nå ser dataspill blir tatt i bruk i undervisningen fører til et større fokus på å kurse og utdanne lærere innen pedagogisk bruk av dataspill. Læring gjennom spill forutsetter en annen tilnærming enn hva skoler bruker til vanlig, og spillbasert læring involverer prosesser som avviker fra andre læringsformer. Ved å øke fokuset på kursing av lærere, slik at læreres spillkyndighet økes vil man også kunne sikre at skolene utvikler elevenes digitale og tekniske kompetanse på en allsidig måte. Noen av argumentene for å ta i bruk spillbasert læring er at spill har muligheten til å engasjere elever over lengre perioder, øke elevers tilpasningsevne, bli bedre rustet til å møte nederlag i skolen (grasiøse nederlag), og gi grunnlag for å oppnå meningsfulle læringsopplevelser i klasserommet. Dette er argumenter som har vist seg gjeldende i denne studien, og som har ført til positive elev- og læreropplevelser om bruken av spill i norskundervisningen.

I den overordnede delen av læreplanverket (LK20) står det at skolene skal «la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la dem få erfaringer med å se muligheter og omsette ideer til handling» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 6). Dataspill er en aktivitet og uttrykksform man enkelt kan ta i bruk i norskundervisningen, og som nettopp lar elever dele opplevelser, oppleve skaperglede og som oppfordrer til utforskertrang. Bruken av dataspill i undervisningen kan bidra til at elever knytter tettere bånd, får en økt opplevelse av fellesskap og kan fungere som en arena for å promotere og skape engasjement til læring (Kulturdepartementet, 2019, s. 18). Dataspill blir i økende grad benyttet som verktøy i undervisningen (Kulturdepartementet, 2019, s. 19), men det finnes lite forskning på elevers og læreres opplevelser rundt, og om, bruken av dataspill i undervisningen. Det er en rekke muligheter knyttet til dataspill som en læringsressurs i skolen. Blant annet kan dataspill være med på å gi elever et felles grunnlag, hjelpe til med å øke elevers tekniske ferdigheter og forståelse, øke elevers språkkunnskaper og hjelpe elever til å få en dypere forståelse av et fag – for eksempel norskfaget (Kulturdepartementet, 2019, s. 40).

6.1.1 Veien videre

I denne masteroppgaven har jeg studert hvordan en klasse på ungdomstrinnet og klassens to lærere har opplevd å ta i bruk dataspill i norskundervisningen. Denne studien har begrenset datamateriale å sammenligne funn med, noe som gjør den vanskelig å generalisere. Forhåpentligvis vil denne studien kunne være til inspirasjon for videre forskning på bruk av dataspill i norskundervisningen (spillbasert læring), men også andra fag i skolen, og elev- og læreropplevelsene rundt bruken. Det trengs mer forskning på hvordan dataspill blir tatt i bruk, og kan bli tatt i bruk, i norskundervisningen (og andre fag), og hvordan bruken påvirker lærer- og elevopplevelsen. Mye av forskningen på spillbasert læring og bruk av dataspill i undervisning som allerede eksisterer forsker på læringsutbyttet bruken, og spillbasert læring har. Flere av disse studiene mangler tydeligere lærer- og/eller elevperspektiv, og er mer teoretisk enn praktisk orienterte. Dersom en skal ta i bruk dataspill i norskundervisningen behøver man å få mer forskning på hvilke praksiser som egner seg best i norskundervisningen, og hvilke faktorer som må til for å lykkes som lærer når en skal gjøre dette.

Litteraturliste

- Baltzersen, R. K. (2014). Observasjon i praksisveiledningen. I *Praksisveilederen i skolen*. Rolf K. Baltzersen. Hentet: 19.01. 2021.
<https://praksisveilederen.pressbooks.com/chapter/kapittel-5-observasjon-i-praksisveiledningen/>
- Bourgonjon, J. (2014). *The Meaning and Relevance of Video Game Literacy*. Purdue University.
- Egenfeldt-Nielsen, S. (2005). *Beyond Edutainment Exploring the Educational Potential of Computer Games*.
- Egenfeldt-Nielsen, S. (2006). Overview of research on the educational use of video games. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1(03), 184–214.
- Eilertsen, A., & Holm, A. (2020, 27. april). Dataspill. I *Store norske leksikon*.
<http://snl.no/dataspill>
- Fjørtoft, S. O., Thun, S., & Buvik, M. P. (2019). *En deskriptiv kartlegging av digital tilstand i norske skoler og barnehager*. Monitor. Hentet: 26.03. 2021.
https://www.udir.no/contentassets/92b2822fa64e4759b4372d67bcc8bc61/monitor-2019-sluttrapport_sintef.pdf
- Gee, J. P. (2003). What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy. *Computers in Entertainment*, 1, 20. Hentet: 07.08.2020.
<https://doi.org/10.1145/950566.950595>
- Gee, J. P. (2005). Good video games and good learning. *Phi Kappa Phi Forum*, 85(2), 1–63.
- Gee, J. P. (2014). *Videogame in teaching and learning systems*. Hentet: 03.11.2020.
https://www.youtube.com/watch?v=RGCSvgFqukw&ab_channel=WISEChannel
- Gee, J. P. (2016). *Learning and games*. Hentet: 03.11.2020.
https://www.youtube.com/watch?v=O-zSKTV5Qxk&ab_channel=ChangSchool
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., A. Dolonen, J., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Knain, E., Mørch, A., Naalsund, M., & Granum Skarpaas, K. (2016). *Med Ark & App: Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer* [Universitetet i Oslo]. Hentet: 15.02.2021.
https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/arkapp_syntese_endelig_til_trykk.pdf
- Groff, J. (2012). *Console Game-Based Pedagogy: A Study of Primary and Secondary Classroom Learning through Console Video Games*. 2. Hentet: 25.01.2021.
<https://doi.org/10.4018/ijgbl.2012040103>
- Gros, B. (2007). Digital Games in Education: The Design of Games-Based Learning Environments. *Journal of Research on Technology in Education*, 40(1), 16.
- Hanghøj, T. (2019). *Spil som meningsfuld udfordring*.
- Hanghøj, T., & Brund, C. E. (2010). *Teacher roles and positionings in relation to educational games*. 116–122.

- Hanghøj, T., & Møller, L. D. (2017). Den spillkompetente lærer – mellem game literacy og gamee mastering. *Learning tech*, 3, 8–31.
- Hontvedt, M., Sandberg, M. H., & Silseth, K. (2013). På spill for læring: Om dataspill som læringsressurs i skolen. I *Pedagogiske tekster og resursser i praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jacobsen, D. I. (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Ke, F. (2011). A Qualitative Meta-Analysis of Computer Games as Learning Tools. I *Gaming and Simulations: Concepts, Methodologies, Tools and Applications* (s. 1–32). IGI Global. Hentet: 17.02.2021. <https://doi.org/10.4018/978-1-60960-195-9.ch701>
- Krumsvik, R. J. (2015). *Forskningsdesign og kvalitativ metode ei innføring*. Fagbokforl.
- Kulturdepartementet. (2008). *St.meld. Nr. 14 (2007-2008). Internasjonalisering av utdanning*. regjeringen.no. Hentet: 22.06.2021. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-14-2007-2008-/id502808/>
- Kulturdepartementet. (2019). *Spillerom—Dataspillstrategi 2020–2022*. 18.11.2020. <https://www.regjeringen.no/contentassets/42ac0925a3124828a2012ccb3f9e80c9/spillerom---dataspillstrategi-2020-2022.pdf>
- Kulturdepartementet. (2021). *Meld. St. 18 (2020–2021). Oppleve, skape, dele—Kunst og kultur for, med og av barn og unge*. regjeringen.no. Hentet: 17.06.2021. <https://www.regjeringen.no/nn/dokumenter/meld.-st.-18-20202021/id2839455/>
- Kvale, S., Rygge, J., Brinkmann, S., & Anderssen, T. M. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Magnuson, J. (2015). *Loneliness. Necessary Games*. Hentet: 12.08.2021. <https://www.necessarygames.com/my-games/loneliness>
- Medietilsynet. (2018). *Barn og medierundersøkelsen 2018: 9-18 åringer om medievaner og opplevelser*. Medietilsynet.
- Medietilsynet. (2020a). *Norsk Mediebarometer 2020*. Statistisk sentralbyrå.
- Medietilsynet. (2020b). *Gaming og pengebruk i dataspill* (Delrapport Nr. 3; Barn og medier 2020, s. 20). Medietilsynet. Hentet: 11.12.2020. <https://medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/200402-delrapport-3-gaming-og-pengebruk-i-dataspill-barn-og-medier-2020.pdf>
- Michaelsen, A. S. (2019). *Det digitale klasserommet. Utnytt mulighetene!* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Perrotta, C., Featherstone, G., Aston, H., & Houghton, E. (2013). *Game-based Learning: Latest Evidence and Future Directions*. NFER. Hentet 12.06.2021. <https://www.nfer.ac.uk/game-based-learning-latest-evidence-and-future-directions>

- Plass, J. L., Homer, B. D., & Kinzer, C. K. (2015). Foundations of Game-Based Learning. *Educational Psychologist*, 50(4), 258–283. Hentet 06.11.2020.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1122533>
- Plass, J. L., Mayer, R. E., & Homer, B. D. (2020). *Handbook of Game-Based Learning*. MIT Press, The MIT Press.
- Poulsen, M., & Køber, E. (Red.). (2011). *The Gameit handbook*. Universitetsforlaget.
- Red Thread Games. (2019). *Draugen*. Red Thread Games. Hentet 12.08.2021.
<https://www.redthreadgames.com/draugen>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Fagbokforl.
- Salen, K., & Zimmerman, E. (2004). *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. MIT Press.
- Schultz, K., & Hull, G. (2002). Locating Literacy Theory in Out-of School Contexts. *GSE Publications*.
- Skaftun, A., & Igland, M.-A. (2019). 1. Respons: En kasusstudie av digitalisering av ungdomsskolen. I D. Husebø (Red.), *Ny hverdag? Literacy praksiser i digitaliserte klasserom på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget. Hentet: 06.01.2021.
https://www.idunn.no/ny_hverdag
- Skaug, J. H. (2020). Dataspillkonferansen 2020. *Skole og fritid*. Dataspillkonferansen 2020. Hentet: 02.02.2021. <https://www.youtube.com/watch?v=Q-U3PqFp4Ao&feature=youtu.be>
- Skaug, J. H., Husøy, A. I., Staaby, T., & Nøsen, O. (2020). *Spillpedagogikk: Dataspill i undervisningen* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Skaug, J. H., Staaby, T., & Husøy, A. (2017). *Dataspill i skolen* (Nr. 1). Utdanningsdirektoratet. Hentet: 02.11.2020.
https://www.udir.no/globalassets/filer/spill_i_skolen_-_notat_-revidert_2018.pdf
- Solbakken, G. (2019). *ANMELDELSE: Draugen*. Gamer.no. Hentet: 06.08.2021.
<https://www.gamer.no/artikler/anmeldelse-draugen/466262>
- Squire, K. D. (2008). *Video-game literacy: A literacy of expertise* (s. 635–669). Routledge.
- Statped. (2021). *Digitale spill i skolen*. Statped.no. Hentet 10.07.2021.
<https://www.statped.no/laringsressurser/teknologitema/spill-i-skolen/digitale-spill-i-skolen/?depth=0>
- Steinkuehler, C., & Squire, K. (2014). Videogames and Learning. I R. K. Sawyer (Red.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (2. utg., s. 377–394). Cambridge University Press. Hentet: 02.11.2020. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526.023>
- Stortinget (2021). Høringsinnspill fra Riksmålsforbundet. www.stortinget.no. Hentet: 27.08.2021.
<https://www.stortinget.no/no/Hva-skjer-pa-Stortinget/Horing/horingsinnspill/?dnid=15995&h=10004299>

Watson, W. R., Mong, C. J., & Harris, C. A. (2011). A case study of the in-class use of a video game for teaching high school history. *Computers & Education*, 56(2), 466–474.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.09.007>

Økland, T. G., & Aksnes, M. (2018). *Det utvidede tekstbegrepet—NDLA*. Hentet: 17.08.2021.
<https://ndla.no/article/12050>

Vedlegg

Innhold

VEDLEGG	90
VEDLEGG 1: OBSERVASJON 1	91
VEDLEGG 2: OBSERVASJON 2	95
VEDLEGG 3: OBSERVASJON 3	97
VEDLEGG 4: OBSERVASJON 4	99
VEDLEGG 5: OBSERVASJON 5	102
VEDLEGG 6: OBSERVASJON 6	104
VEDLEGG 7: OBSERVASJON 7	106
VEDLEGG 8: OBSERVASJON 8	108
VEDLEGG 9: OBSERVASJON 9	110
VEDLEGG 10: OBSERVASJON 10	113
VEDLEGG 11: INTERVJUGUIDE LÆRER 1 OG LÆRER 2	116
VEDLEGG 12: INTERVJU LÆRER 1	117
VEDLEGG 13: INTERVJU LÆRER 2	121
VEDLEGG 14: INTERVJU ELEVER	130
GRUPPE 1:.....	130
GRUPPE 2:.....	133
GRUPPE 3:.....	136
VEDLEGG 15: SAMTYKKESKJEMA ELEVER	139
VEDLEGG 16: SAMTYKKESKJEMA LÆRERE	142
VEDLEGG 17: VURDERING FRA NSD	145
VEDLEGG 18: UNDERVISNING SOPPLEGG	147
OVERSIKT OVER FIGURER	148
OVERSIKT OVER TABELLER	149

Vedlegg 1: Observasjon 1

Antall i klasserommet inkludert observatør: 28

Antall elever: 26

Antall lærere: 1

Andre voksne: 1 (observatør)

Beskrivelse av rommet: Tradisjonelt klasserom, rektangulært. Elever sitter to og to med fem pulter nedover langs vinduet, fem pulter nedover i resten av klasserommet, og tre pulter bortover.

Rammeverk	Registreringer	Notater
Beskrivelse av aktiviteter i klasserommet	Læringsprosesser for pedagogisk bruk av dataspill i undervisningen (refleksjon, diskusjon og aktivitet)	<p>Introduksjon:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Viser modulplan over undervisningsopplegget - Svarer på HVORFOR man kan bruke spill i undervisningen - Svarer på HVORDAN: analyse, går gjennom tidligere emner (tekstinnhold) for å relatere, går gjennom tidsplanen (hvor mye de skal spille, teori, fagstoff). Viser til hva som skal vurderes. - Bruk av PowerPoint «Analyse av tekst» - De har tidligere analysert en skjønnlitterær tekst, repetisjon. Snakk om sammensatt tekst: Motiv, tema og budskap: ber elevene snakke med sidemannen «hva betyr dette?» <p>Diskusjon i klasserommet sammensatte tekster:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utløst av spillet <i>Lonlieness</i> - En elev spiller på storskjerm, resten av elevene diskuterer seg imellom mens det skjer - Felles diskusjon rundt fenomenet analyse, og hva det innebærer - Lærer 1 går tilbake til begrepene motiv, tema og budskap som var sentrale når de lærte om sammensatte tekster. Hvordan kan disse brukes om spillet? <p>Elever spiller <i>Lonlieness</i> en og en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mye snakk, men etter hva jeg kan se har alle Chromebookene åpne og spiller og diskuterer spillet

		<ul style="list-style-type: none"> - Lærer 1 viser trailer av Draugen på YouTube - Felles diskusjon <p>Oppsummering før friminutt:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Koblingen mellom tekst og spill, hvordan det de har lært tidligere om tekstanalyse kan brukes nå også
Teknologi	Dataspill og annen teknologi i klasserommet (når blir det brukt, hva som blir brukt)	<ul style="list-style-type: none"> - Lærer bruker PowerPoint til å vise frem blant annet undervisningsoppleggets modulplan - Spiller spillet <i>Lonlieness</i> for å koble spill sammen med sammensatte tekster, en elev spiller foran resten av klassen - Lærer oppretter egen fane i teams hvor elevene selv kan få enkel tilgang til spillet - Elevene spiller <i>Lonlieness</i> på sine egne Chromebook maskiner - Lærer viser trailer av Draugen på YouTube
Organisering av elever	Felles, gruppearbeid og samarbeid	<p>Under introduksjon:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lærer snakker <p>Under PowerPoint:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hovedsakelig lærer som snakker. Lærer stiller spørsmål underveis <p>Etter PowerPoint:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elever snakker to og to, læreren går rundt og følger med. - Diskusjon i klasserommet - En elev blir valgt ut for å spille - Diskusjon mellom elevene - Felles diskusjon - Lærer snakker <p>Etter felles og individuell spilling av <i>Lonlieness</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lærer snakker - Felles diskusjon – lærer spør elever om hvordan begrepene kan brukes når en snakker om spillet - Lærer viser YouTube video av traileren til spillet <i>Draugen</i> - Felles diskusjon
Holdninger til dataspill i	Engasjement (uttrykk over glede for å spille), forståelse i forb. Med spillbasert læring (spørsmål om	<ul style="list-style-type: none"> - Ingen spørsmål under introduksjonen.

<p>klasserommet</p>	<p>spillet i forbindelse med oppgave) og problem (negative holdninger, tekniske problemer, klage over måten spillet blir brukt</p>	<ul style="list-style-type: none"> - PowerPoint: Hvissing (spesielt etter det ble nevnt at de selv skal skrive en novelle basert på spillet) - Lærer spør elever, elever rekker opp hånden for å svare - En elev valgt ut til å spille, oppstår mye lyd i klasserommet– elever stiller spørsmål og snakker. De fleste virker interesserte. Fascinerte over spillet, gir prikkene motiv, tema og budskap (som er tre viktige begreper innenfor sammensatte tekster) - Diskuterer temaet «ensomhet» mellom elevene - Mye snakk etter spillet når begreper skal kobles til spillet - Elever svarer godt på spørsmål fra læreren om hvordan begrepene kan knyttes til spillet <i>Lonlieness</i> - Mye snakk når de skal spille selv, de fleste finner frem PC og begynner å spille - Oppstår ro mens YouTube videoen blir spilt av, noe snakk mellom elevene om selve videoen - Elevene diskuterer seg imellom, nevner ting spillet minner dem om - Læreren stiller elevene spørsmål om hva de så, elevene er raske til å svare, både gutter og jenter
<p>Struktur</p>	<p>Timens innhold</p>	<p>Introduksjon: HVORFOR OG HVORDAN og HVA SOM VURDERES. Forklarer planen for ukene fremover. Hva er typisk for en tekst (analyse). Hva er sammensatt tekst? Elever snakker to og to om analyse og sammensatte tekster Lærer spør elever om kjennskap til ulike begreper, diskusjon rundt begrepene etterpå Felles spilling av <i>Lonlieness</i> Diskusjon mens eleven spiller spillet <i>Lonlieness</i></p>

		<p>Felles diskusjon, snakker om spillerens opplevelse. Elevene bes om å «analysere» spillet, uten at læreren direkte bruker ordet analyse Elevene spiller selv mens de diskuterer videre Lærer finner frem trailer av spillet undervisningsopplegget er bygget rundt (Draugen)</p>
--	--	---

Oppsummering:

Læreren introduserte undervisningsopplegget ved å vise elevene den utarbeidede modulplanen for undervisningen, ved å gjøre dette ble undervisningsopplegget med spill satt inn i en kontekst. I tillegg setter han dem inn i HVORFOR de skal bruke spill i klasserommet, HVORDAN dette skal gå frem og HVA som skal vurderes i løpet av undervisningsopplegget med spill. Læreren står for det meste av snakkingen under introduksjonen, men stiller relevante spørsmål om deres kjennskap til spill. Ingen av

elevene har forkunnskaper om spillet som er planlagt å bruke i undervisningsopplegget, eller rekker opp hånden for å stille spørsmål i løpet av introduksjonen.

Læreren tar i bruk en PowerPoint med overskriften «Analyse av tekst» og trekker inn et tema de tidligere har jobbet med; litterær analyse av noveller og sammensatte tekster. Lærer repeterer begrepene ved å stille klassen spørsmål. Elever rekker opp hånden og svarer, de kobler at spill også er sammensatte tekster. Det bryter ut i diskusjon mellom elever når læreren introduserer oppgaven med å skrive en novelle basert på spillet *Draugen*. Læreren snakker mer om sammensatte tekster, re-introduserer begrep de har brukt tidligere i analyse – motiv, tema og budskap. Diskusjon i klasserommet om hva begrepene er, læreren bruker et bilde fra NDLA til analyseobjekt. Diskusjon to og to om begrepene. Felles diskusjon. Lærer trekker inn spill i diskusjonen, hvordan kan de samme begrepene fungere for å beskrive dataspill?

For å sette sammensatte tekster og spill i en sammenheng blir spillet *Lonlieness* tatt i bruk og blir spilt på storskjermen i klasserommet av en elev læreren plukket ut. Mens eleven spiller foregår det flere diskusjoner mellom ulike elevgrupper. Elevene ser ut til å forstå sammenhengen mellom spill og sammensatte tekster i større grad, de fleste virker interesserte i spillet og deltar i felles diskusjon etter spillet er ferdig. Læreren har ikke bedt elevene om å analysere spillet eksplisitt, men elevene gjør dette under diskusjonen. Under diskusjonen legger læreren spillets lenke inn på Teams slik de får tilgang til å spille. Elevene får etterpå selv spille spillet *Lonlieness* en og en, de fleste diskuterer med sidemannen eller andre elever mens dette pågår. En ny felles diskusjon hvor elevene analyserer spillet grundigere.

Lærer viser trailer av spillet *Draugen* via YouTube. Felles diskusjon, hva minner spillet dem om og læreren ønsker å vite hva de så. Flere elever rekker opp hånden for å svare, fører til ny felles diskusjon. Oppsummering før friminutt, snakker om koblingen og likheten spill har til tekst og hvordan ting de har lært tidligere som de brukte på tekster også kan brukes på spill.

Vedlegg 2: Observasjon 2

Antall i klasserommet inkludert observatør: 29.

Antall elever: 25.

Antall lærere: 1.

Andre voksne: 3.

Beskrivelse av rommet: Gamingrom, rektangulært, pulter langs veggene og i en gruppe i midten. De i midten blir ikke brukt.

Rammeverk	Registreringer	Notater
Beskrivelse av aktiviteter i klasserommet	Læringsprosesser for pedagogisk bruk av dataspill i undervisningen (refleksjon, diskusjon og aktivitet)	Introduksjon: - Elever blir delt inn i par på to og to, går inn puljevis og finner utstyr og plassene sine. - Informasjon om bruk av datamaskiner, og hvordan en spiller <i>Draugen</i> . - Elevene spiller.
Teknologi	Dataspill og annen teknologi i klasserommet (når blir det brukt, hva som blir brukt)	- Datamaskin til spilling. - Datamaskin for å ta skjermbilder mens de spiller. - Chromebook til notater.
Organisering av elever	Felles, gruppearbeid og samarbeid	- Møtes samlet ved klasserom. - Går samlet til gamingrom. - Lærer forklarer hva som skal skje. - Spillpedagog setter dem i gang og gir informasjon om hvordan de skal starte opp. - Elevene spiller i par på to og to.
Holdninger til dataspill i klasserommet	Engasjement (uttrykk over glede for å spille), forståelse i forb. Med spillbasert læring (spørsmål om spillet i forbindelse med oppgave) og problem (negative holdninger, tekniske problemer, klage over måten spillet blir brukt	- En elev ønsker egentlig ikke å spille, men blir med likevel. - De fleste virker spente på å spille. Jentene går litt lengre bak en guttene og snakker om andre ting, guttene kommer seg først på plass og «vet» hvordan de skal starte spillet. - Elever stiller spørsmål om de ikke skjønner noe, som oftest er det andre elever som hjelper. Noen ganger, når spillpedagogen eller læreren er i nærheten, hjelper de. - Spillpedagogen og læreren er nøye på å minne dem på å ta bilder av skjermen for å kunne

		bruke bildene til spillanalysen og novellen.
Struktur		<ul style="list-style-type: none"> - Går samlet til gamingrom. - Informasjon om bruk av datamaskin og om spillet. - Spiller i par på to og to. - Avslutning, spillpedagog forklarer det tekniske ved å avslutte spillet.

Oppsummering:

Jeg møtte elevene i klasserommet, hvor de skulle møtes før vi gikk samlet til datarommet. Mange av guttene var ivrige etter å komme i gang og spurte om de bare kunne gå til gamingrommet. Noen jentegjenger hang litt igjen, men virket ikke negative til spillingen. Var bare opptatt av å snakke sammen. De fleste går samlet, med jentene bakerst. Utenfor gamingrommet får alle beskjed om at de skulle arbeide i par med dem de satt med til vanlig i klasserommet, dersom de ville – kunne de bytte. De får også litt praktisk informasjon om hvordan de tar skjermbilde, og at det er viktig å ta bilder ild. Spillingen for å kunne bruke det til analyse og novelle. Litt diskusjon blant elevene da en gruppe endte opp med å være på tre, og ikke to. Elevene gikk puljevis inn i gamingrommet, fant utstyr og fant plasser. Litt kaotisk, men ikke uvanlig. Spillpedagogen sa til meg at den første timen i gamingrommet ofte var litt «kaotisk», da de må bli vant til utstyret. Når elevene er kommet på plass, går lærer og spillpedagog rundt og ser at alt går fint for seg. En elev stiller spørsmål om hvordan de skulle starte spillet, elevene hadde i forkant bare fått vite hva spillet heter (spillets ikon var på hjemskjermen, de fleste hadde kommet seg inn på spillet uten noe problem). Noen må få beskjed om å huske å starte et nytt spill. Elevene har kommet i gang med spillingen og gjør seg kjent med kontrollene. De kan bruke mus eller kontroll. Observerer at flere elever prøver ut zoom- funksjonen og hvordan de beveger seg rundt i spillet, noen elever får hjelp av medelever til grunnleggende spillfunksjoner som hvordan kontrollere seg rundt i spillet og hvordan de skal spille (jente får hjelp av gutt).

Et par elever ønsker å ikke bruke headset, spillpedagogen tilrettelegger. De får ha full lyd på headsettet og ha det mellom seg slik de hører litt. Spillpedagogen forteller meg at han med vilje ikke gir all nødvendig informasjon, som for eksempel å vise elevene hvordan kontrollene fungerer. Elevene jobber i par, og de som ikke har stor kjennskap til spill prøver seg frem og finner som regel ut av det selv. Noe mine observasjoner støtter, ingen elever som har spurt om hjelp av spillpedagogen eller læreren til kontrollene. Elevene blir påminnet om å huske å ta bilder. En elev setter seg fast under spillet, spillpedagog hjelper. En liten glitch. Elevene spiller ca. like fort, og de fleste kommer til for eksempel kirken på rundt samme tid. Noen få spiller fortere, et par spiller litt saktere. Observerer at de som trenger hjelp til småting spør andre elever fremfor spillpedagog og lærer, sannsynligvis fordi det ikke er store vanskelige problem. Men det virker som om de fleste skjønner hvordan de skal spille etter å ha kommet litt inn i spillingen.

Spillingen avsluttes med at spillpedagogen forklarer hvordan de går ut av spillet, en elev spør om de ikke skal lagre (andre elever følger med på hva svaret blir ser det ut som). Spillpedagogen sier det lagrer av seg selv. Grunnet koronatiltak må elevene avslutte noe tidligere, for å få tid til å sprite utstyr. Elever får også beskjed om å huske å ta av PC før de går å sprite og legge på plass headset.

Vedlegg 3: Observasjon 3

Antall i klasserommet inkludert observatør: 28.

Antall elever: 25.

Antall lærere: 2

Andre voksne: 1.

Beskrivelse av rommet: Gamingrom, rektangulært, pulter langs veggene og i en gruppe i midten. De i midten blir ikke brukt.

Rammeverk	Registreringer	Notater
Beskrivelse av aktiviteter i klasserommet	Læringsprosesser for pedagogisk bruk av dataspill i undervisningen (refleksjon, diskusjon og aktivitet)	<ul style="list-style-type: none"> - Elevene setter seg i samme grupper som sist, på samme datamaskiner. - Spillpedagog hjelper dem som har trøbbel med oppstart - Lærer observerer - Spillpedagog hjelper dem som trenger det ilt. Timen.
Teknologi	Dataspill og annen teknologi i klasserommet (når blir det brukt, hva som blir brukt)	<ul style="list-style-type: none"> - Datamaskiner - Chromebook - Steam - Google drive - YouTube
Organisering av elever	Felles, gruppearbeid og samarbeid	<ul style="list-style-type: none"> - Elevene spiller to og to - Noe informasjon fra spillpedagogen, ellers jobbet de i grupper
Holdninger til dataspill i klasserommet	Engasjement (uttrykk over glede for å spille), forståelse i forb. Med spillbasert læring (spørsmål om spillet i forbindelse med oppgave) og problem (negative holdninger, tekniske problemer, klage over måten spillet blir brukt	<ul style="list-style-type: none"> - Fra mine observasjoner denne timen så virker det som om alle visste hva de skulle gjøre, og hva de skulle se etter mens de spilte. - Noen elever satte seg fast fordi de ikke helt selv fulgte med i tekstboksene, noen elever spurte spillpedagogen om hjelp. Andre gikk til YouTube for å se hvor de skulle, og hvor de hadde gått feil.
Struktur		<ul style="list-style-type: none"> - Oppmøte - Elevene setter seg på plasser og finner utstyr - Spillpedagogen kommer med beskjed - Spilling i grupper

		<ul style="list-style-type: none"> - Avslutning, spillpedagog forklarer hvordan overføre skjermbilder - Elevene overfører skjermbildene, så rydder de etter seg
--	--	---

Oppsummering:

Elevene møter opp ved gamingrommet og stiller seg i kø for å komme inn. Det virker som elevene selv klarer å finne plassene sine og de aller fleste klarer å sette i gang med spillingen selv. Spillpedagogen hjelper en gruppe som ikke får til å logge inn på datamaskinen. Etter hvert blir det synlig for spillpedagogen at en av gruppene har satt seg fast i spillet, sannsynligvis fordi de ikke har fulgt med på spillets instruksjer. Noe som har ført til at de ikke finner veien inn i kirken, etter hvert blir det konstatert at denne gruppen har vært litt vel ivrig, og ikke lest spilleinstruksene godt nok, og ikke gjort alt spillet krever at de må gjøre for å komme videre i spillet (og dermed inn i kirken). Observerer at tre av gruppene har kommet lengre i spillhistorien enn de andre gruppene, en til gruppe opplever samme problem med å få seg inn i kirken som den andre gruppen. Spillpedagogen forklarer til gruppene som ikke helt forstår spillmekanikken at det er viktig at de leser dialogboksene grundig, og gjør det spillet ber dem om å gjøre.

Etter rundt 20 minutter spiller alle gruppene uten problem, og elevene diskuterer mellom seg dataspillets narrativ. Som oftest innad i gruppene, men også med de dem sitter ved siden av. Et eksempel om hva de diskuterer er at elevene etter hvert begynner å forstå at kråken i spillet har sin egen oppgave, nemlig å vise vei dersom en har gått feil i spillet.

En av gruppene bruker YouTube for å se hva som skjer videre i spillet, og hvordan de skal komme seg videre når de står fast. De har ikke i forkant spurt spillpedagogen om hjelp. Denne, og en annen gruppe har ikke forstått kråkens funksjon i spillet og sliter dermed med å forstå når de har gått feil. En annen gruppe sjekker også YouTube istedenfor å spørre spillpedagogen om hjelp. Elevene bytter selv på hvem som skal spille, noen velger å spille halve timen hver og andre annenhver time.

Observerer at når en gruppe sitter fast, kommer de som sitter ved siden av dem til hjelp. Elevene hjelper hverandre, diskuterer og samarbeider godt. Spillpedagogen hjelper elevene som spør, og når han ser at elever sitter fast i spillet. Avslutningsvis tar spillpedagogen ordet og viser dem på storskjerm hvordan de skal overføre skjermbildene fra datamaskinen de er på til google drive. Lærer avslutter med noen ord om hva som skal skje neste time, elevene rydder og spriter plassene sine før de går ut til friminutt.

Vedlegg 4: Observasjon 4

Antall i klasserommet inkludert observatør: 27.

Antall elever: 25.

Antall lærere: 1.

Andre voksne: 2.

Beskrivelse av rommet: Klasserommet, rektangulært 5 ned langs vindu, fire ned i midten og langs veggen. Elevene sitter i par, nå ikke i klasseromspar, men sammen med dem de spilte med.

Rammeverk	Registreringer	Notater
Beskrivelse av aktiviteter i klasserommet	Læringsprosesser for pedagogisk bruk av dataspill i undervisningen (refleksjon, diskusjon og aktivitet)	<ul style="list-style-type: none">- Diskuterer hva som er blitt gjort til nå i spillet (de fleste har kommet omtrent likt, noen ligger litt bak i fortellingen og noen ligger foran).- Repetisjon fra <i>Draugen</i> universet (lærer)- Knytter novelle opp til dataspillet- Elevene får en novelle-mal til å bruke når de skal skrive novelle som et hjelpemiddel.- Læreren forklarer at det er en kreativ tekst de skal skrive.- To elever bruker læreboken som hjelpemiddel.
Teknologi	Dataspill og annen teknologi i klasserommet (når blir det brukt, hva som blir brukt)	<ul style="list-style-type: none">- Bruk av storskjerm til å vise ung.no «hvordan skrive en novelle».- Mal lagt ut på teams (internett) til elevene- Elevene bruker en Chromebook å skrive på
Organisering av elever	Felles, gruppearbeid og samarbeid	<ul style="list-style-type: none">- Elevene sitter på de vanlige plassene sine- Elevene sitter sammen med de dem spilte med- Diskusjoner mellom ulike elevgrupper om spillet- Elevene diskuterer med sidemannen mens de begynner å skrive- Lærer går rundt i klasserommet til dem som har spørsmål
Holdninger til dataspill i klasserommet	Engasjement (uttrykk over glede for å spille),	<ul style="list-style-type: none">- Elevene stiller spørsmål om de ikke skal spille ferdig.

	forståelse i forb. Med spillbasert læring (spørsmål om spillet i forbindelse med oppgave) og problem (negative holdninger, tekniske problemer, klage over måten spillet blir brukt	Læreren forklarer hva som skal skje videre, det vil si skrive novelle så spille ferdig. - Diskusjon om oppgaven - Diskusjon om spillet - Mister fokus de 10 siste minuttene
Struktur		- Start av time: Forklare hva som skal skje denne timen - Går igjennom «hvordan skrive en novelle» ung.no - Går igjennom novelle-malen - Knytter novelle og <i>Draugen</i> sammen - Elevene jobber alene om å skrive oppgaven, men diskuterer med sidemannen/de rundt om oppgaven og spillet - Felles forklaring fra lærer om spørsmål som går igjen - Uro 10 siste minutt - De fleste har skrevet innledning ferdig - Slutt

Oppsummering:

Timen starter med at læreren får elevene til ro, for deretter å forklare hva han og de skal gjøre denne timen. Det vil si han forklarer at han skal repetere novellesjangeren. Elevene stiller spørsmål, for eksempel om de ikke skal spille ferdig først også om de skal spille ferdig i det hele tatt. Lærer svarer på spørsmålet ved å forklare at det har ingenting å si hvor langt de er kommet i spillet, de skal likevel få lov til å spille ferdig. Det som betyr noe er at de har spilt, og at novellen de skal skrive baserer seg på hvor langt de har kommet i spillet. Det skal altså fortsette spillets historie før de faktisk får kjennskap til den ved å spille spillet ferdig.

Læreren går videre og repeterer litt om *Draugen* universet, hvordan det så ut og hvilke figurer elevene ble kjent med. Går inn på hovedpersoner og bipersoner. Understreker at når de skal skrive novellen, at de ikke skal og ikke trenger å referere det som har skjedd til nå i spillet. De skal begynne «in medias res», og skal ta utgangspunkt i sin egen historie om hva som kommer til å skje videre. Læreren bruker storskjerm for å gå igjennom viktige punkter og tips om novellesjangeren, som de har litt kunnskap fra før. Bruker ung.no sin side «hvordan skrive en novelle», knytter denne informasjonen opp til spillet som for eksempel at dersom de skal skrive i 1. person må de enten være Teddy, Lizzie, Betty eller en ny person som de introduserer – dersom de skal skrive i 3. person må de skrive som en allvitende forteller, spesielt dersom de skal reflektere tilbake til hva som har skjedd tidligere i spillet for å binde informasjonen sammen. Læreren har valgt å ta i bruk en mal for novelleskriving, og har før timen startet lagt denne inn i elevenes informasjonsboks på nett. Lærer går igjennom malen og forklarer hvert steg, men understreker at det er ikke viktig å ta med alt som har skjedd tidligere (det vil si det de har spilt).

Noen elever sliter med å forstå oppgaven, det de ikke helt forstår er hvor de skal begynne. Da tar læreren dette opp høyt i klasserommet og forklarer at de skal skrive fra det øyeblikket de avsluttet spillet. Samme elevene, en gruppe gutter, som slet med å forstå oppgaven ender opp i diskusjon med medelevene i nærheten, og diskuterer hvordan de kan arbeide med oppgaven og gir hverandre tips. Etter hvert kan jeg observere at også noen av jentegjengene sliter med å forstå oppgaven, og spør lærer om nærmere forklaring. Guttene er dem jeg observerer er raskest med å begynne å skrive, og virker engasjerte når de skriver mens de diskuterer plottet i spillet og hva de tror skjer videre.

Læreren avbryter, og ser seg nødt til å forklare felles igjen at elevene ikke skal skrive et referat av hva som har skjedd i spillet, men at de skal skrive en novelle om hva som skjer videre. Forklarer at det de skal skrive nå er en kreativ tekst, noe de har arbeidet med før når de skrev fortelling (de har også jobbet med saktekster tidligere). Observerer at en elev henter en lærebok, men usikker om den brukes eller ikke. Igjen observerer jeg at det er flere diskusjoner mellom ulike elevgrupper, hvor de er opphengt i hvem de skal ta med i fortellingen av Lizzie, Alice, Elizabeth og Betty og om disse er samme person eller ulike personer. Læreren følger med på diskusjonen, mens læreren følger med begynner en av gruppene som diskuterer å diskutere hvor langt dem har kommet. Noe læreren setter en stopper for, fordi elevene skal helst prøve å skrive selv hva som skjer videre. Og ikke skrive det de har hørt fra andre at kommer til å skje. Andre elever diskuterer Teddy, hovedpersonens bakgrunn (om han er norsk eller ikke) og om det kan være en måte å vinkle novellen på.

De fleste har begynt å skrive, og roen senker seg selv om det ennå er lavmælte diskusjoner mellom elevene i klasserommet. Observerer at noen av jentene ikke holder på med oppgaven, men snakker om andre ting. Læreren merker dette og går bort for å forklare oppgaven igjen, og viser til mer støtte som de kan finne i læreboken, han viser eksempler på noveller i læreboken og gir tips. Snakker med læreren og han virker positiv over at alle nå har begynt å skrive innledning, han nevner også slik jeg har observert at de fleste har samme type spørsmål. Han nevnte også at han var redd for a malen til novellen kunne bli for skjematisk, men at etter hvert som han har fått spørsmål fra elevene – tror han at det kommer til å være et godt og trygt hjelpemiddel. Han tror også at det vil hjelpe elevene å ikke bare referere når dem får bokser (innledning, beskrivelse, hoveddel, spenningstopp og avslutning) å skrive teksten inn i. Jeg observerer at mange har begynt å fine frem skjerm bildene fra spillet, og antar at de da er kommet til boksen hvor de skal beskrive.

Timen er snart slutt, er 10 minutter igjen, og observerer at flere av elevene begynner å miste fokus. Elevene snakker om andre ting enn oppgaven og det er litt uro. Når jeg ser utover klasserommet så ser jeg at de fleste har blitt ferdige med å skrive innledningen sin, flere er på boks to med beskrivelse. Timen avsluttes.

Vedlegg 5: Observasjon 5

Antall i klasserommet inkludert observatør: 26.

Antall elever: 23.

Antall lærere: 1.

Andre voksne: 2.

Beskrivelse av rommet: Rektangulært klasserom.

Rammeverk	Registreringer	Notater
Beskrivelse av aktiviteter i klasserommet	Læringsprosesser for pedagogisk bruk av dataspill i undervisningen (refleksjon, diskusjon og aktivitet)	<ul style="list-style-type: none">- Knytter novelleskriving opp mot spillet <i>Draugen</i>- Gir eksempler på hvordan skrive innledning, personer og beskrivelse med eksempler fra spillet
Teknologi	Dataspill og annen teknologi i klasserommet (når blir det brukt, hva som blir brukt)	<ul style="list-style-type: none">- Tradisjonell bruk – tavle og tankekart- Elevene skriver på Chromebook- Noen elever bruker internett (og YouTube) for å søke opp informasjon om <i>Draugen</i>
Organisering av elever	Felles, gruppearbeid og samarbeid	<ul style="list-style-type: none">- Lærer snakker i oppstart av timen, ca. når halvparten av timen er gått og ved slutten av timen- Elevene jobber 1 og 1, men diskuterer med sidemannen og de som ellers sitter rundt.
Holdninger til dataspill i klasserommet	Engasjement (uttrykk over glede for å spille), forståelse i forb. Med spillbasert læring (spørsmål om spillet i forbindelse med oppgave) og problem (negative holdninger, tekniske problemer, klage over måten spillet blir brukt	<ul style="list-style-type: none">- En elev virker negativ til å skrive, samme elev har kommet kort i spillet sammenlignet med de andre. Denne eleven klager over at han ikke klarer å gjøre oppgaven når de har kommet så lite i spillet.- En gruppe elever sitter og spiller kortspill istedenfor å jobbe med oppgaven
Struktur		<ul style="list-style-type: none">- Oppstart: Går igjennom oppgaven igjen og forenkler.- Arbeid: «alene», men lov til å snakke med sidemannen/de rundt- Avklaring: Læreren snakker ca. når halvparten av tiden er

		gått for å gi tips, og minne dem på å ikke skrive referat. - Oppsummering før timen avsluttes
--	--	--

Oppsummering:

Timen starter med at lærer oppklarer noen spørsmål som ble stilt om oppgaven, flere av elevene har slitt, og sliter enda med å forstå at de ikke skal/trenger å ramse opp hva som har skjedd i spillet, men at oppgaven ber dem om å fortsette handlingen i spillet i novellen sin. Lærer går på ny gjennom malen, bruker tankekart med kritt på tavlen. Forklarer hvordan de kan skrive innledning, og kommer også med tips. Tar opp begrepet konflikt, og legger til at de ikke trenger å finne på noe eget å skrive om. Bare fortsette spillets konflikt og narrativ fra der de sluttet å spille. Bruker igjen begrepet kreativ skrivning, og forteller at han er klar over at skjemaet over novelleskriving som de har fått utdelt kan virke skjematisk. Forklarer at han likevel ønsker at elevene skal bruke det som et verktøy, og forklarer at det kan fungere som et godt hjelpemiddel – men også at elevene når de setter sammen novellen, ikke trenger å følge skjemaets oppsett 100%. Kobler de ulike boksene i skjemaet opp mot eksempler fra tidlig i spillet, for å så avslutte seksjonen med å fortelle hva som skal skje etter de er ferdig med å skrive novellen. Det vil si å spille ferdig å skrive en spillanalyse.

Elevene begynner å jobbe og har funnet frem Chromebookene sine. Læreren går rundt i klasserommet og hjelper elever som rekker opp hånden. Observerer at noen elever bruker nettbaserte hjelpemidler som å søke opp spillet å lese om det og se på YouTube om spillet. Noen av elevene som er ferdig med innledning ber om tilbakemelding fra lærer. Observerer at flere bruker skjermbildene fra spillet mens de skriver. Elevene jobber alene om å skrive novellen, men flere diskuterer om oppgaven med dem de sitter sammen med og de rundt. Noen elever gjør helt andre ting enn å jobbe med oppgaven.

Læreren plukker opp at flere og flere begynner å snakke om andre ting enn oppgaven, og gjør ting de ikke skal på pc og snakker høyt til hele elevforsamlingen. Minner dem på at de ikke må sitte å vente på inspirasjon, men at de vil bli inspirert og få ideer mens de jobber med å skrive novellen. De kan når som helst endre ting de har skrevet om det ikke passer inn. Rundt halvparten av klassen kan observeres å jobbe konsentrert med oppgaven, andre halvparten snakker enten med sidemann eller gjør helt andre ting. En elev har søkt opp Lizzie på nett, selv om det ikke er viktig for oppgaven, og diskuterer det han har funnet ut med flere andre (5 stykker). Kanskje et tegn på interesse for spillets narrativ? En elev viser at hun ikke er interessert i å jobbe med oppgaven, og klager på hvor kort hun og hennes partner har kommet i spillet. Dette gjorde hun også dagen før. Læreren snakker med henne, og forklarer at det ikke hindrer dem i å gjøre oppgaven de har fått.

Lærer har oppsummering før timen avsluttes. Han har gått til nesten alle elever og sitt at flere har fått kommet godt i gang, og oppmuntrer elevene til å skrive hjemme også. Gir dem i lekse til å ha ferdig innledning før torsdag (om to dager). Repeterer at innledningen skal begynne «in medias res» og gir generelle skrivetips om hvordan skrive en novelle mens han knytter flere av tipsene opp mot *Draugen*.

Generelt kan jeg si at jeg observerer at guttene er dem som jobber mest konsentrert om oppgaven, og er dem som har skrevet mest. Jeg kan ikke si noe om det de har skrevet er bra eller ikke. Halvparten av jentene, som er like mye som alle guttene, jobbet også konsentrert om oppgaven gjent gjennom hele økten.

Vedlegg 6: Observasjon 6

Antall i klasserommet inkludert observatør: 28.

Antall elever: 26.

Antall lærere: 1.

Andre voksne: 1.

Beskrivelse av rommet: Tradisjonelt klasserom, rektangulært. Elever sitter to og to med fem pulter nedover langs vinduet, fem pulter nedover i resten av klasserommet, og tre pulter bortover.

Rammeverk	Registreringer	Notater
Beskrivelse av aktiviteter i klasserommet	Læringsprosesser for pedagogisk bruk av dataspill i undervisningen (refleksjon, diskusjon og aktivitet)	<ul style="list-style-type: none"> - Oppstart - Elevarbeid to og to - PowerPoint - Får beskjed om å jobbe alene, men ender opp med elevarbeid to og to - Beskjed fra lærer - Elevarbeid - Oppsummering
Teknologi	Dataspill og annen teknologi i klasserommet (når blir det brukt, hva som blir brukt)	<ul style="list-style-type: none"> - Storskjerm PowerPoint - Elever bruker Chromebook
Organisering av elever	Felles, gruppearbeid og samarbeid	<ul style="list-style-type: none"> - To og to - Alene - Felles diskusjon - Diskusjon mellom elever - PowerPoint - Arbeid to og to, men blir felles - Beskjed fra lærer - Arbeid to og to, men blir felles
Holdninger til dataspill i klasserommet	Engasjement (uttrykk over glede for å spille), forståelse i forb. Med spillbasert læring (spørsmål om spillet i forbindelse med oppgave) og problem (negative holdninger, tekniske problemer, klage over måten spillet blir brukt	<ul style="list-style-type: none"> - De fleste jobber og diskuterer om oppgave 1a. Hele timen. Noen få gjør andre ting.
Struktur		<ul style="list-style-type: none"> - Lærer monolog, påminnelse om tidsfrist for å ferdigstille novellen. Forklarer hva som skal skje etter denne timen,

		<p>dvs. at de skal begynne å spille igjen.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elever får i oppgave å lese hverandres noveller, og gi tilbakemeldinger. - Lærer monolog, PowerPoint om litterære virkemidler. - Elevarbeid, enten alene eller fortsette å gi tilbakemeldinger. Diskusjoner mellom elevene. - Lærer monolog, forklaring av novelle-skjemaet. <p>Oppsummering før friminutt.</p>
--	--	---

Oppsummering:

Timen starter med at læreren minner på at elevene må huske å være ferdige, eller i hvert fall, nesten ferdige med novellen de skriver før mandag. For på mandag skal de begynne å spille, og han ønsker ikke at novellen skal bli preget av det som skjer videre. Han snakker om hva som skal skje i dag. Lærer oppmuntrer elevene til å gi tilbakemelding til side.

Mens elevene skal gi tilbakemelding til hverandre, er det mye støy og uro i klasserommet. Men de mest høylytte diskusjonene omhandler oppgaven, noen elever gjør helt andre ting enn å jobbe med oppgaven. En av guttene er allerede ferdig med oppgaven, men ønsker tilbakemelding fra flere en sidemannen. Noen av elevene som bare var kommet til innledningen, ser jeg nå har skrevet en del hjemme og er kommet lengre ned i skjemaet.

Læreren har gått rundt og sett på arbeidet til elevene, bemerker at de fleste er kommet til presentasjonsdelen. Noen lengre, og noen kortere. Læreren tar i bruk storskjerm og viser Powerpointen «Litterære virkemiddel: knep som kan gjøre teksten kjekkere å lese». Går inn på hvorfor det var viktig å lese andres tekster og gi/få tilbakemeldinger (det er en god øvelse, og kan gi inspirasjon. Knyttet temaet atter en gang til tekster de har jobbet med tidligere, noe elevene ser ut til å huske. Elevene har mens læreren snakker skrivepause. Mens læreren går igjennom de ulike litterære virkemidlene, kommer han med eksempler fra bøker de har jobbet med tidligere og *Draugen*. Elevene får også tips om hvordan bruke virkemidlene.

Elevene får jobbe igjen, flere fortsetter å lese hverandres tekster og diskuterer, selv om læreren avslutningsvis av monologen nevnte at de skulle jobbe selvstendig resten av timen. Observerer at elevene som har kommet langt med oppgaven hjelper andre medelever, og svarer på spørsmål de måtte ha. Diskusjonene i klasserommet om oppgaven bli høylytte, og læreren ser seg nødt til å stoppe bråket, men understreker at det er fint at de hjelper hverandre.

Ny monolog fra læreren. Går inn på at han har forståelse for at novelle-skjemaet (med bokser de skal fylle inn) kan være vanskelige å følge. Spør en av elevene som er ferdig med oppgaven om hvordan han tok i bruk boksene, hvor han sier han fylte ut boksene, men skrev ikke direkte inn i dem. Læreren gir deretter tips knyttet til spillet, om hvordan de kan beskrive personene og stedet i novellen.

Oppsummering før friminutt, vanskelig for lærer å få elevens oppmerksomhet når de jobber og diskuterer. Går igjennom konkret hva de skal skrive om, for ikke alle har forstått det. De skal ta utgangspunkt i plottet i spillet, Betty sin forsvinning og folkene i Graavik sin forsvinning.

Vedlegg 7: Observasjon 7

Antall i klasserommet inkludert observatør:

Antall elever: 23.

Antall lærere: 1.

Andre voksne:

Beskrivelse av rommet: Gamingrom, rektangulært, pulter langs veggene og i en gruppe i midten. De i midten blir ikke brukt.

Rammeverk	Registreringer	Notater
Beskrivelse av aktiviteter i klasserommet	Læringsprosesser for pedagogisk bruk av dataspill i undervisningen (refleksjon, diskusjon og aktivitet)	<ul style="list-style-type: none">- Gjennomgang av novelle-skjemaet, og hvordan skrive en novelle. Viser novelle-skjemaet på storskjerm. Lærer går igjennom del for del.- Elevene leser hverandres tekster og gir tilbakemeldinger, samt diskuterer.- To skriveøkter på rundt 15 minutter hver i løpet av timen
Teknologi	Dataspill og annen teknologi i klasserommet (når blir det brukt, hva som blir brukt)	<ul style="list-style-type: none">- Chromebook- Storskjerm
Organisering av elever	Felles, gruppearbeid og samarbeid	<ul style="list-style-type: none">- Felles- Skriveøkt- Samarbeid mellom elevene- Felles- Skriveøkt- Felles
Holdninger til dataspill i klasserommet	Engasjement (uttrykk over glede for å spille), forståelse i forb. Med spillbasert læring (spørsmål om spillet i forbindelse med oppgave) og problem (negative holdninger, tekniske problemer, klage over måten spillet blir brukt	<ul style="list-style-type: none">- Flere elever begynner nå å forstå hvordan de skal skrive novellen.- Elevene arbeider tilsynelatende godt med oppgaven i skriveøktene- Noe bråk blant elevene, men det er ofte samme grupperinger som er bråkete
Struktur		<ul style="list-style-type: none">- Lærer monolog, går gjennom novelle-skjemaet- Skriveøkt, elevene skriver på novellen sin alene- Oppstår uro, skriveøkten avsluttes og elevene får arbeide med hverandre.

		<ul style="list-style-type: none"> - Elever leser gjennom hverandres tekster og gir tilbakemeldinger. - Avslutning, lærer gir noen korte beskjeder og informerer om planen videre.
--	--	--

Oppsummering:

Timen starter og læreren går igjennom novelle-skjemaet igjen. Understreker at novellen skal være en sammenhengende fortelling. Mens læreren holder monolog begynner noen av elevene å arbeide, noe de ikke får lov til. Dette sannsynligvis for at læreren vil at alle skal få med seg beskjedene og forklaringen han går igjennom av novelle-skjemaet. Etter læreren har snakket får elevene beskjed om å arbeide alene om novellen sin uten å diskutere med noen andre. Setter klokkeslett for når skriveøkten er ferdig. Arbeidsroen varer en kort stund, og elevene begynner fort med lavmælte diskusjoner. Men etter beskjed fra lærer stopper dette og alle arbeider tilsynelatende rolig og konsentrert rundt novelleskrivingen. Fem minutter før skriveøkten var ferdig opphører arbeidsroen, men de aller fleste fortsetter å arbeide.

Etter skriveøkten får elevene lov å arbeide med hverandre, og blir oppmuntret av læreren til å lese igjennom hverandres noveller og gi tilbakemeldinger. Etter en stund avbryter lærer diskusjonene i klasserommet og informerer elevene om hva som er planen videre, og at de siste ti minuttene skal brukes til å skrive på sin egen novelle. Timen avsluttes etter dette med noen få korte beskjeder.

Vedlegg 8: Observasjon 8

Antall i klasserommet inkludert observatør: 28.

Antall elever: 25.

Antall lærere: 1.

Andre voksne: 2.

Beskrivelse av rommet: Gamingrom, rektangulært, pulter langs veggene og i en gruppe i midten. De i midten blir ikke brukt.

Rammeverk	Registreringer	Notater
Beskrivelse av aktiviteter i klasserommet	Læringsprosesser for pedagogisk bruk av dataspill i undervisningen (refleksjon, diskusjon og aktivitet)	<ul style="list-style-type: none">- Elevene diskuterer seg innimellom om spillet og hjelper hverandre når det trengs.- Når jeg hjelper elevene som står fast, diskuterer vi hvor de er i spillet.- Elever diskuterer spillets narrativ.
Teknologi	Dataspill og annen teknologi i klasserommet (når blir det brukt, hva som blir brukt)	<ul style="list-style-type: none">- Datamaskin- Steam (Draugen)- Chromebook- Word
Organisering av elever	Felles, gruppearbeid og samarbeid	<ul style="list-style-type: none">- Arbeider to og to, tre av elevene får i oppgave å hjelpe andre elever om det trengs
Holdninger til dataspill i klasserommet	Engasjement (uttrykk over glede for å spille), forståelse i forb. Med spillbasert læring (spørsmål om spillet i forbindelse med oppgave) og problem (negative holdninger, tekniske problemer, klage over måten spillet blir brukt	<ul style="list-style-type: none">- Elevene er flinke og hjelper hverandre- God diskusjon mellom elevene- Ene gruppen var lei av å stå fast, ville gi opp. Elever prøvde å hjelpe, fikk ikke til. Jeg hjalp elevene som stod fast, de begynte ivrig å spille igjen.- Elevene «glemmer tiden», vil ikke avslutte når det ringer inn.
Struktur		<ul style="list-style-type: none">- Elevene møter opp i klasserommet og går samlet til gamingrommet, på veien bort gir læreren tre av elevene i oppgave å være med å hjelpe dersom det skulle oppstå trøbbel med spillet eller maskinene. Spillpedagogen hadde ikke mulighet til å være til stede under spilleøkten i dag.

		<ul style="list-style-type: none"> - Elevene finner plassene sine selv, og starter å spille uten videre problemer. - Et par av elevene har trøbbel, medelever prøver å hjelpe uten suksess. Etter hvert blir jeg spurt om å hjelpe, og hjelper selvfølgelig. Får dem videre i spillet. En spillpedagog ble tilkalt, men da trengte ikke elevene hjelp lengre. - Elevene virker oppslukte i spillet, og «glemmer» tiden. Flere av elevene er treige med å avslutte spillingen, og de fleste elevene er sent ute av klasserommet.
--	--	--

Oppsummering:

I dag begynner timen i klasserommet, hvor elevene møter læreren for å gå samlet til gamingrommet. I dag er vi uten spillpedagog på gamingrommet, og læreren har gitt tre av de elevene som er sterkest innen gaming i oppgave å hjelpe medelevene sine. Når de har kommet til gamingrommet, finner elevene frem til plassene sine selv og alle får startet programmet uten noen problemer. Et par av elevene trenger hjelp, de samme som har slitt tidligere og er kommet betraktelig mindre enn de andre elevene. De kontakter elevene som har fått i oppgave å hjelpe, og de prøver å finne ut av problemet. Læreren nevner også til elevene at dersom de ikke klarer å hjelpe seg selv, kan jeg også tilby hjelp. Jeg og lærer diskuterer spillets slutt, og hvordan det er som en novelle med den åpne slutten. Noen av elevene snakker med hverandre, og det er litt støy. De snakker om spillet, mange av dem har kommet til hvor Lizzie «forsvinner» og de begynner å forstå at Lizzie ikke er ekte. Det ender til slutt opp med at jeg er med og hjelper, etter elevene har prøvd å hjelpe det paret med elever som har sittet fast en god stund. Jeg stiller spørsmål om hva de har gjort. Vi går rundt i spillet sammen med butikken. Til slutt gir elevene opp, og blir lei av å sitte fast. Jeg spør om jeg kan få spille for dem, og ender opp med å få dem ut av loopen hvor de ikke kan gå videre i spillet. De har enten ikke gjort alt de sa de hadde gjort, eller så fant jeg noe mer interessant. Mens jeg hjalp hadde en av ekstralærerne gått for å finne en spillpedagog, men når han kom hadde jeg allerede hjulpet elevene. Jeg trodde ikke det skulle være så lett, og tenkte at det var noe galt inne i spillet. Men det var bare elevene som ikke hadde spilt slik de skulle.

Elever og lærer er så oppslukt i spillingen at de ikke enser at det bare er ett minutt igjen av timen. To av gruppene har bare noen minutter igjen av hele spillet, noen er i historiens spenningstopp og andre var der i historien det begynte å bli skikkelig spennende. Det ringer ut, og lærer gir beskjed om å avslutte. Dette tar litt tid, noen er raske å avslutte. Andre vil fortsette å spille (de fleste faktisk). Vi får elevene ut av gamingrommet etter litt mas.

Vedlegg 9: Observasjon 9

Antall i klasserommet inkludert observatør: 26.

Antall elever: 23.

Antall lærere: 2.

Andre voksne: 1.

Beskrivelse av rommet: Gamingrom, rektangulært, pulter langs veggene og i en gruppe i midten. De i midten blir ikke brukt.

Rammeverk	Registreringer	Notater
Beskrivelse av aktiviteter i klasserommet	Læringsprosesser for pedagogisk bruk av dataspill i undervisningen (refleksjon, diskusjon og aktivitet)	
Teknologi	Dataspill og annen teknologi i klasserommet (når blir det brukt, hva som blir brukt)	<ul style="list-style-type: none">- Datamaskin til spilling.- Datamaskin for å ta skjermbilder mens de spiller.- Chromebook til notater og for å arbeide med spillanalysen
Organisering av elever	Felles, gruppearbeid og samarbeid	<ul style="list-style-type: none">- Møtes samlet ved klasserom.- Går samlet til gamingrom.- Elevene setter seg på plassene sine og spiller i par på to og to.- Elevene går til klasserommet for å diskutere og arbeide med spillanalysen når de har spilt igjennom spillet.
Holdninger til dataspill i klasserommet	Engasjement (uttrykk over glede for å spille), forståelse i forb. Med spillbasert læring (spørsmål om spillet i forbindelse med oppgave) og problem (negative holdninger, tekniske problemer, klage over måten spillet blir brukt	<ul style="list-style-type: none">- Noen grupper uttrykker seg negativt om spilloppet fordi de ikke er blitt ferdige, spesielt en av gruppene er veldig negative.- Flere diskusjoner rundt spillets slutt, engasjement rundt spillets narrativ.
Struktur		<ul style="list-style-type: none">- Går samlet opp til gamingrommet, elevene finner plassene sine og starter å spille.- En gruppe elever hadde problemer med selve datamaskinen og fikk ikke logget på. En utenforstående spillpedagog ble tilkalt.- Dette er siste spilleøkt, og elevene har etter hvert blitt

		<p>ferdige med spillet. Elevene får etter hvert som de blir ferdige beskjed om å gå til klasserommet for å diskutere spilllets narrativ, og gjerne skrive ned stikkord fra det som diskuteres for å bruke det i spillanalysen de skal jobbe med etter hvert. De får også lov til å begynne på spillanalysen om de ønsker.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elevene diskuterer handlingen i spillet, flere elever virker positive til spillopplevelsen. - Elevene må etter de er ferdige med å spille laste opp skjermbildene de har tatt, for å ta dem i bruk når de skal skrive spillanalysen. - Timen avsluttes, og det er to par som ikke blir helt ferdige med spillet.
--	--	--

Oppsummering:

Klassen og lærer går samlet til gamingrommet fra klasserommet, det er første time. Elevene møtte læreren i klasserommet for å gå opp samlet. Når de ankommer finner de seg fort til rette, finner stoler og headset og klarer å starte opp spillet på egenhånd. I dag stod vi også uten spillpedagogen, men hadde avtale med en annen spillpedagog som hadde time i klasserommet ved siden av om at han kunne komme og hjelpe dersom det skulle være nødvendig. Elevene husker likevel fra dagen før at de også kunne spørre noen av elevene i klasserommet om hjelp, noe et par av elevene gjorde når de ikke fikk til å skru på pcen. Etter noen minutter ble tilkallet spillpedagogen, og han fikk på pcen. Litt problemer med påloggingen på steam. I løpet av det første kvarteret av timen har to par blitt ferdige med spillet, deretter blir et til par ferdige kort tid etter. Elevene som har spilt ferdig får beskjed om at de kan gå til klasserommet for å diskutere, og skrive ned det de diskuterer rundt noen spørsmål til spillanalysen de skal jobbe med etter vinterferien.

Spillet får skryt av noen elever (gutter), om at det er godt laget. Hører også at flere og flere er overrasket over plottvisten i handlingen, og de som har spilt igjennom klager over manglende slutt på spillet. Flere synes spillet er spennende til tider, mange er kommet til den siste spenningstoppen som også kan være litt skummel. Et par bestående av gutter ønsker å bli ferdige med spillet, og prøver å «jukse» seg til slutten. Men det går ikke. Hele 9 par (18 elever) blir ferdige med spillet i løpet av timen. De som har kommet minst klager, men spiller videre. Er to par som enda ikke er ferdige. Elevene har enten gjort feil og misforstått spillet, eller så har det vært tekniske problemer som har gjort at de er såpass langt bak. Elevene som er ferdige med spillet måtte komme tilbake til gamingrommet for å laste ned skjermbildene de trenger til analysen. Når timen ringer ut er det 10 par (20 elever) som er ferdige, og to par

igjen. Jeg tilbyr meg å sitte å vente i gamingrommet til alle bildene er lastet opp, rydde og sprite ned rommet slik at elever og lærer får ha friminutt. Det tok lengre tid enn forventet å laste opp bilder.

Vedlegg 10: Observasjon 10

Antall i klasserommet inkludert observatør: 26

Antall elever: 24

Antall lærere: 1

Andre voksne: 2

Beskrivelse av rommet: Gamingrom rektangulært, pulter langs veggene og i en gruppe i midten. De i midten blir ikke brukt. Tradisjonelt klasserom, rektangulært. Elever sitter to og to med fem pulter nedover langs vinduet, fem pulter nedover i resten av klasserommet, og tre pulter bortover. Elevene får i denne timen velge helt fritt hvor de skal sitte og arbeide.

Rammeverk	Registreringer	Notater
Beskrivelse av aktiviteter i klasserommet	Læringsprosesser for pedagogisk bruk av dataspill i undervisningen (refleksjon, diskusjon og aktivitet)	<ul style="list-style-type: none">- Påminnelser fra lærer om innleveringsfrister.- Samtykkeskjema som lærer tidligere delte ut ble samlet inn, mange som har glemt å levere, og har dermed ikke godkjennelse fra foreldre til å delta i intervju.- Diskusjoner mellom elevene, en elev diskuterer spillanalysen og får en nærmere forklaring fra lærer. Spillets narrativ blir også mye diskutert.- Lærer minner elevene på hvor lang tid de har hatt på de ulike arbeidskravene.
Teknologi	Dataspill og annen teknologi i klasserommet (når blir det brukt, hva som blir brukt)	<ul style="list-style-type: none">- Chromebook- Lærebok
Organisering av elever	Felles, gruppearbeid og samarbeid	<ul style="list-style-type: none">- Hovedsakelig arbeid med egen spillanalyse, men er en del diskusjoner rundt spillanalysen og spillets narrativ.- Lærer kommer med monologer når det er behov, enten for å minne elevene på noe eller for å gi beskjeder
Holdninger til dataspill i klasserommet	Engasjement (uttrykk over glede for å spille), forståelse i forb. Med spillbasert læring (spørsmål om spillet i forbindelse med oppgave)	<ul style="list-style-type: none">- I begynnelsen observerer jeg mange «positive» diskusjoner rundt dataspillet og oppgavene, men etter hvert handler diskusjonene om andre ting enn skole.

	og problem (negative holdninger, tekniske problemer, klage over måten spillet blir brukt	<ul style="list-style-type: none"> - Flere elever klager på mengden arbeidskrav, lærer stopper all aktivitet i klasserommet og minner dem på hvor god tid de har hatt på alt. - Noen elever er uinteresserte i å holde på med skolearbeid og spiller mobilspill eller er på sosiale medier.
Struktur		<ul style="list-style-type: none"> - Læreren starter timen med å minne på elevene om at denne og neste økt er de siste timene de får på skolen til å arbeide med novellen og spillanalysen. - Elevene får jobbe med det de trenger av oppgavene, og flere diskuterer mens de arbeider. - Lærer minner elever om samtykkeskjema som skal inn. - En elev får en grundigere forklaring av spillanalysen. - Flere ulike diskusjoner i klasserommet foregår mellom elevene, de fleste om skolearbeidet. Men noen snakker om fritiden også. - Elever klager på mengden arbeidskrav, lærer forklarer hvor god tid de har hatt til alt. - Observerer at flere elever gjør ting de «ikke skal» på slutten av timen. Lærer avslutter timen med noen beskjeder.

Oppsummering:

Siste økt med observasjoner, alle elevene med unntak av en gruppe har fått spilt ferdig. De som ikke har silt ferdig har fått beskjed, og får igjen i løpet av denne timen, beskjed om at dersom de ønsker å vite slutten så kan de se siste sekvens av spillet på YouTube. Læreren starter timen med å minne på elevene at denne og neste økt, er siste norskøkt som vil bli brukt til å arbeide med novellen og spillanalysen. Lærer minner også på elever på å levere inn samtykkeskjema, de som har mistet skjemaet får en ny kopi. Flere elever har fått underskrift, men glemte å levere inn. Dette går det noe tid på. Etter dette er avklart (ca. 10 min) arbeider elevene med oppgavene, og de får lov til å velge hvordan de skal sitte. Flere elever diskuterer seg imellom, noen snakker om helt andre ting og lærer går rundt å se hvordan elevene ligger an. En av guttene i klassen spør om spillanalyse, og ønsker å få dypere forklaring. Forstår ikke helt hvordan, lærer gir eleven tips til hvordan han kan forstå de veiledende spørsmålene de har fått som hjelpemiddel til dataspillanalysen.

Det foregår flere diskusjoner rundt spillet i klasserommet, elevene diskuterer blant annet spilllets narrativ - og hvordan de skal bruke det i sin novelle. Tre av guttene diskuterer spillanalyse-oppgaven sammen, flere av jentene snakker om vinterferien fremfor oppgavene. Lærer stopper elevene i sitt arbeid, for å minne på elevene om de formelle kravene til hver enkelt oppgave. Elevene begynner igjen å jobbe 09.45.

Elevene jobber med oppgavene sammen og/eller alene. Tre av guttene diskuterer et av spilllets figurer, Lizzie. Diskuterer hvilken rolle hun har i spillet, og om hun er ekte eller bare en hallusinasjon Edward har. De vet engelen ikke er ekte, men er usikre på Lizzie. Det som gjør Lizzie til en «ikke ekte» person er hennes evne til å kunne forflytte seg fra sted til sted, og hoppe fra store høyder uten å dø. Diskusjonen konkluderer med at Lizzie sannsynligvis ikke er ekte, men er en del av Edwards indre konflikt om hvorvidt han skal innse at Betty er død eller ikke. Flere av de andre elevene har sluttet å arbeide med oppgavene, og snakker om vinterferien.

Rett før 10 stopper læreren arbeidet igjen, dette fordi flere av elevene klager om mengden arbeidskrav. Han minner dem på hvor lang tid de har hatt til rådighet, og sier at han ønsker at de skal jobbe konsentrert og helst alene de siste 30 minuttene. Elevene arbeider rolig helt til lærer forlater klasserommet for å skrive noe ut, når dette skjer begynner rundt halvparten av elevene å snakke om vinterferien – igjen. Flere jobber godt når lærer igjen er kommet inn i klasserommet, men når det nærmer seg de siste 10 minuttene av timen glir konsentrasjonen til elevene bort. Da tar lærer og stopper uroen, og minner dem på å jobbe selvstendig til timen er slutt.

Flere elever stopper å jobbe, observerer at to elever spiller mobilspill. Andre er på Facebook eller andre plattformer. En gruppe diskuterer spillanalysen med lærer, ca. halvparten (11) jobber konsentrert med oppgaven. Lærer avslutter arbeidsøkten for å gi noen beskjeder før matfriminutt. Minner på å få underskrift på samtykkeskjemaet, og oppfordrer elevene til å arbeide med oppgavene hjemme.

Vedlegg 11: Intervjuguide lærer 1 og lærer 2

Innledende:

- Hva fikk deg interessert i spillbasert læring?
- Hvilke reaksjoner får du fra elevene ved å bruke denne metoden for undervisning?
- Hvorfor setter skolen spillbasert læring i fokus?

Spillbasert læring. Hoveddel:

- Hva er det som er spesielt med spillbasert læring kontra tradisjonell læring?
- Synes dere elevene lærer likt, mer eller mindre ved å ta i bruk dataspill som et verktøy i undervisningen?
- Hvilke undervisningspraksiser er knyttet til spillbasert læring i norskfaget?
- Positive sider ved å bruke dataspill som et verktøy i undervisningen.
- Negative sider ved å bruke dataspill som et verktøy i undervisningen.
- Hvilken annen støtte synes dere var mest nyttig før dere setter klassen i gang med å spille i klasserommet? (felles forklaring, snakke med andre elever i klassen, lærer, PowerPoint som en kan se på, veiledningsark osv.).
- Kan dere gi et eksempel på hvordan dataspill fungerer som et verktøy i undervisningen?
- Er noe du synes er vanskelig med å ta i bruk dataspill som et verktøy i undervisningen?

Avsluttende:

- Helt til slutt, er det noe dere vil si, som jeg ikke har spurt dere om?

Vedlegg 12: Intervju lærer 1

INTERVJUER: Hva fikk deg interessert i spillbasert læring, hvorfor valgte du å si ja til å bruke spill i undervisningen?

LÆRER 1: Det var nok fordi at spillpedagogen har holdt på med en del spilling i sine timer og promotert opplegget litt. Også vet jeg at det var en annen lærer som hadde brukt det samme spillet, Draugen, han hadde sagt at det hadde vært ganske vellykket. Sånn at da spillpedagogen kom og spurte om jeg hadde lyst å prøve det, tenkte jeg sånn: jaja, da tar jeg bare sjansen. Da var jo han den som tok ansvar for alt det tekniske, så jeg behøvde ikke å tenke på det. Også er det jo det med at det blir mer variert undervisning.

INTERVJUER: Ja.

LÆRER 1: Sånn at det var litt derfor jeg hoppet på det da.

INTERVJUER: Hvilke reaksjoner får du, eller fikk du, fra elevene når du presenterte at dere skulle bruke et spill. Liksom i forhold til bok eller film, ja.

LÆRER 1: De var ganske positive til at det var spilling. Så det, det tenkte jeg nok også at de var. Spesielt guttene kanskje. Vertfall de jeg vet spiller mye. De var liksom sånn: Ja, da får vi spille. Men så vet jeg ikke om noen ble litt, kanskje sånn overrasket over type spill eller om det var greit, det vet jeg ikke. Men reaksjonen var i hvert fall at det var greit å gjøre noe annet også. Vi har snakket mye om at, ja i hvert fall under korona, at det ble det veldig mye lesing og å gjøre oppgaver. Fordi det var så greit å gjøre på egenhånd. Når vi har snakket om motivasjon og hva som gjør undervisning god, så er det ofte nevnt at variasjon er viktig. For hvis du bare gjør det samme om igjen og om igjen så.. Så derfor tenkte jeg med at det å game var noe helt annet, og reaksjonen var deretter. Liksom «yes vi skal game».

INTERVJUER: Ja, det var kanskje litt det de (elevene) sa tidligere. Hvorfor tror du at skolen har valgt å sette dataspill litt mer i fokus enn det andre skoler har? Med at dere har gamingrom og spillpedagoger?

LÆRER 1: Det tror jeg skyldes den rektoren vi hadde før. Han var veldig interessert i alt sånn datatekniske ting, sånn at han. Han hadde jo et veldig søkelys på alt det digitale at vi skulle ha, alle skulle ha hver sin Chromebook. Selv om alle skolene har det også etter hvert da. Men han innførte i hvert fall det, også at vi skal ha en time IKT i uka. Vi skulle lære mye av det han anså som viktig da. Så han var vel med på å ansette han spillpedagogen, og det også har jo ført til at denne skolen er jo kanskje mer digital enn andre skoler vil jeg tro. Men ja..

INTERVJUER: Hvis du skal klare å plukke ut noe, hva syns du har vært spesielt med denne type form for læring. Altså å bruke spill som et verktøy i undervisningen, kontra det mer tradisjonelle som f.eks. bøker. Det går jo litt i det samme, men er det noe som trekker det frem. Er det det med at det er helt nytt kanskje.

LÆRER 1: Ja, også tenkte jeg også på at. Det som også gjorde det litt spennende var jo det at, når de skriver en novelle at de fikk jo veldig mange faktorer med en gang slik de ikke behøve å tenke ut personer, sted og plott. Sånn at, jeg tror det var en sånn ekstra start for dem. Det gjorde det kanskje lettere å komme i gang med skrivingen. Man kunne jo kanskje brukt film på en måte og da. Da ville de jo fått noe av det, men det at de spilte en stund og så stoppet tror jeg var veldig smart. Da ble de nysgjerrige og lurte på hvordan det kom til å gå, også måtte de dikte litt selv også videre. Så det er jo noe eget med spill, kanskje i forhold til andre typer.

Altså hvis du hadde gitt de en bok eller tekst, hadde noen kanskje bare lest ferdig med en gang. Altså da å ta en tekst også ta den tilbake og sånt ja.. Men slik som med dette spillet her, så tror jeg ikke mange kom videre enn så langt så det vi gjorde når vi var sammen. Sånn at da fikk du liksom mer, ja. Mer felles opplevelse, det var lettere å stoppe underveis kanskje.

INTERVJUER: Det gir mening. Av det du har sitt til nå, syns du elevene har lært likt, altså har de samme progresjon med tanke på forståelsen når du har brukt dataspill kontra tradisjonell undervisning?

LÆRER 1: Ja. Nå har jeg jo ikke fått inn resultatene enda, så det er ikke så godt å si enda kanskje.

INTERVJUER: Med tanke på diskusjoner kanskje, eller andre ting?

LÆRER 1: Om måten, når jeg har sett slik de har holdt på nå. Så virker det som om det har fungert bra. De skriver jo i vei, og den spillanalysen er de jo også godt i gang med. Så jeg tror de har fått masse med.

INTERVJUER: Hvis du skal nevne det du ser på som positive sider ved å bruke dataspill som et verktøy i undervisningen, kan du trekke frem det positive?

LÆRER 1: Jeg tror de kanskje blir litt mer engasjerte, fordi at innholdet kommer tydeligere frem. Hvis du leser en tekst, må du på en måte lage bildene i hode helt selv. På en skjerm så får du de ferdig presentert. I hvert fall for de lesesvake og de som kanskje ikke orker. For alt i alt kommer en nærmere, det er hvert fall positivt. Også tror jeg jo at det er bra at det er ja.. Det med variasjon slik jeg har nevnt flere ganger. Også hva mer.. Ja, at det er noe annerledes liksom. Men spørsmålet igjen?

INTERVJUER: De positive sidene ved å bruke.

LÆRER 1: Lettere, mer variert, og ja.. At det hvert fall.. Jeg tenker at det er et supplement til tekster, bøker, som er liksom skrevne ord. Også er det en ting til og, i den nye læreplanen er det jo noe som heter sammensatte tekster. Det skal de jo lære om nå. Det nevnte jeg jo helt i starten av undervisningen, der de skal se hvordan. Altså lyd, lys, sammen med tekst fungerer. Og.. Gaming er jo typisk det det altså, film er også det. Det er jo i aller høyeste grad sammensatte tekster.

INTERVJUER: Negative sider med dataspill, fra ditt perspektiv og kanskje skolens? Negativt ved å bruke det, eller f.eks. at det er vanskelig å ta det i bruk. Økonomi..

LÆRER 1: Altså, for meg da som er en voksen dame som ikke akkurat spiller så mye selv. Så er det klart at.. at jeg aldri hadde gjort dette her uten en spillpedagog som veiledet meg gjennom. Å kunne hjelpe. Så jeg tenker at en skole som ikke har en spillpedagog, eller som ikke har den tekniske hjelper som kan være med som en støtte. Det vil nok kanskje gjøre det litt vanskelig hvert fall, for enkelte lærere som ikke har erfaring og har holdt på med det selv. Også tenker jeg at det er klart at man må jo ha utstyr til det. Nå har vi tilfeldigvis det rommet der da, men å bare sitte med vanlige sånne. En ting var det lille spillet, *Lonliness* fungerte jo fordi det var så enkelt. Men ellers å spille Draugen med sånt tastatur.

INTERVJUER: Det fungerte jo dårlig på min PC.

LÆRER 1: Ja, du må jo ha utstyr til det. Sånn at.. Ja, jeg tror jo at for å ha skikkelig utbytte av det må du ha en som kan det, som kan være sånn ekspert og hjelpe til teknisk osv. Og den som gjør det må jo være litt villig til, for det tar jo litt tid også da tenker jeg. Det tar jo ekstra tid med at du skal forflytte deg fysisk, gjøre en del ting som.. du sparer jo den tiden om du bare er i klasserommet og bruker en tekst liksom. Mens her er det jo gå opp, sprit, finn utstyr,

hent øretelefoner, sett i gang. Det går mye mer tid. Og.. hvis du ikke har et slikt rom, så tror jeg heller ikke det er så enkelt altså. Det jo ikke sånn at alle bare kan sette i gang.

INTERVJUER: Visse ting må ligge til rette for at det skal være suksessfullt?

LÆRER 1: Jeg tenker jo at et slikt rom er hvert fall en forutsetning altså. Ellers må du bare ha de enkleste spill som..

INTERVJUER: Sånn typ læringsspill?

LÆRER 1: Ja.

INTERVJUER: Hvilken annen støtte syns du det har vært nyttig å bruke? PowerPoint, felles diskusjon osv. Hva syns du har vært mest nyttig å bruke? Tenkte du over det på noen måte?

LÆRER 1: Nei. Egentlig ikke. Men jeg tenkte at jeg skulle forklare de forskjellige bitene før vi startet siden vi hadde hatt om novelle og den slags, novelleanalyse først. Sånn at da var det greit å vise litt på PowerPoint ja. Men.. Nei ellers så er det jo selvfølgelig jo, hvis de skal lære noe nytt må de ha. De må ha tilgang til det nye. Altså, nå blir jo veldig mye lagt i Class Room så de har det jo tilgjengelig der inne. Så det er jo greit.

INTERVJUER: Ja. Dette blir veldig enkelt da, hvis du skal gi eksempel på hvordan du skal bruke/kan bruke dataspill i klasserommet. For nå har du jo brukt dataspill som en inngang til novellen deres, og som en ting å analysere. Er det andre måter du tenker at du kunne brukt dataspill i undervisningen som et verktøy?

LÆRER 1: Ja.. Jeg har ikke tenkt så veldig mye på det må jeg innrømme.

INTERVJUER: Det går helt fint, det er jo ditt perspektiv jeg vil ha.

LÆRER 1: Jeg hadde jo ikke tenkt på det før han andre kollegaen min hadde brukt det, og tipset meg om det og Spillpedagogen spurte. Jeg har ikke kommet lengre enn at jeg kan tenke, å ja, jeg kan bruke et spill, så ja.

INTERVJUER: Fra toppen av hode, kan du tenke på noe du kunne brukt dataspill til?

LÆRER 1: I samfunnsfag da, i fjor brukte jeg jo i franske revolusjonen. Da brukte jeg jo..

INTERVJUER: Assasins Creed?

LÆRER 1: Ja.. Det syns jeg var veldig sånn, tenkte at ja. Det var bra å få et innblikk i historien, men det jeg nok tror er at det som er smart er jo å ha en på en måte ekspert på en skole. Om du kaller det for spillpedagog, eller hva som helst, en som kan en del spill og klarer å se og tenke: å ja, disse spillene passer til det faget og dette til det. Liksom. Akkurat sånn som jeg har hodet fullt av tekster, så når folk snakker om vi skal ha det og det - så kan jeg jo, å ja, men da kan du bruke den og den teksten, og den boka. Liksom sånt noe. Men jeg har jo ikke de spillene i hodet, så for meg er det jo ikke slik at jeg kan tenke: det spillet var kult, det vil jeg bruke. Det er jo en hel verden der ute som jeg ikke forholder meg til, liksom. Derfor så må jeg på en måte ha en som kan gi det til meg, si at det finnes disse spillene og du kan bruke de sånn og sånn. Så kan jeg godt gjøre det. Men jeg har ikke noe forhold til de spillene selv, så jeg ville ikke finne på å plutselig bruke et spill. For jeg vet jo ikke hvilke typer spill som finnes.

INTERVJUER: Det var et godt svar. Også er det noe du syns har vært vanskelig? Det var jo to dager vi ikke hadde spillpedagog.

LÆRER 1: Ja, da var det jo typisk sånn tekniske ting da. Og da var det jo du kunne jo litt, også spurte de hverandre og han andre som da kom fra det andre rommet kom jo og hjalp. Jeg

kommer jo helt til kort, for eneste trikset mitt er jo å slå av og på maskinen. Så utfordringen er jo det tekniske. Der må du være noen som kan. Og det er også en grunn til at det er mye enklere å ta en tekst, for den krever jo ingenting. Den er jo på papir, den har du fysisk, den er trygg og god liksom. Ingenting som går galt med det.

INTERVJUER: Det er sant..

LÆRER 1: Det er helst det tekniske som er utfordringen.

INTERVJUER: Er det noe som du vil si som jeg ikke har spurt om?

LÆRER 1: Det [dataspill] er liksom et supplement til det vi holder på med til vanlig. Sånn at jeg tenker at det skal ikke være sånn at man bytter ut, bøker og tekster, med bare sånne gøyale ting. Spill, film.. sånt noe, som de opplever i sin egen hverdag veldig mye uansett. Det må være litt både og, man kan ikke ta bort noe og innfører noe annet. Men at man beholder tekster, også tar man kanskje spilling i tillegg til. Slik at man kan variere og ha begge deler. Det er ikke sånn at nå, nå er bøker, og liksom papir og slikt gammeldags, de tar vi bort. Og bare tar det bort.

INTERVJUER: For du tenker at det kan leve side om side?

LÆRER 1: Ja, jeg tenker at det går an å ha begge deler. At de leser på papir, leser tekster, samtidig som en prøver og tester ut det tekniske og slikt. For det finnes jo veldig mye flott der ute som kan brukes, men at vi gjør begge deler da. Sånn vi ikke slutter med det ene, selv om man begynner med noe annet.

INTERVJUER: Jeg er egentlig enig.

LÆRER 1: Men jeg syns det var en spennende opplevelse da. Det fungerer jo bra sånn som jeg ser det nå hvert fall, de er jo. Jeg er jo veldig opptatt av at det skal være variasjon, engasjement. At de skal ha lyst til å holde på med ting, og det virker det jo som om det var.

INTERVJUER: Det er min opplevelse også. Jeg kjenner de jo ikke, men de virket jo giret på å komme i gang med ting.

LÆRER 1: Og at de liksom frivillig diskuterer hva de tror har skjedd. De er jo litt med, og det er jo det vi ønsker de skal.

INTERVJUER: Ja, for det ble jo endel diskusjon i klasserommet.

LÆRER 1: Også følte jeg at, det ble ganske elevstyrt. Det tok jo bare innimellom, nå må jeg si litt felles. Og nå må jeg ta litt. Jeg lot jo de på en måte få veldig mye tid selv til egen spilling, skriving, til egen.. De jobber veldig mye alene da, så det tavleundervisningen den har det jo ikke vært så mye av. Og det, i denne klassen her, de liker jo veldig godt å jobbe selv. De fikser du.

INTERVJUER: Du må kanskje se det litt an klasse til klasse

LÆRER 1: Ja, jeg syns det fungerte. Det var hvert fall ja, respondert godt på det. Det er ikke umulig at vi gjør det igjen.

Vedlegg 13: Intervju lærer 2

INTERVJUER: Hva var det som fikk deg interessert i å bruke spill som et verktøy i undervisningen? Hvordan ble det til at du ble spillpedagog?

LÆRER 2: Det begynte vel veldig tidlig med at jeg alltid har spilt, har hatt en storebror som har vist meg spill og den verdenen der. I ganske tidlig alder syns det var veldig gøy da, og holdt på med det som en hobby og interesse. Når jeg kom på videregående hadde vi historie som fag. Da var det jo samtidig som de gav ut forskjellige titler i et spill som heter Assassins Creed. Jeg hadde typisk om, hadde om, den amerikanske revolusjonen. Så kom Assassins Creed 3 ut da, som handler om den amerikanske revolusjonen da. Kjemppegøy. Det var jo den personen vi lærte om i går som jeg så der, det samme skjedde når vi hadde om den franske revolusjonen og her var det noe da som gjorde at jeg ble skikkelig interessert i historie.

LÆRER 2: Etter videregående gikk jeg på historie lektor da, og da merket jeg at mye av det som handler om vinkling av historie her er jo relevant i forhold til hvordan du vinkler historie i dataspill. Så begynte jeg å studere det da, så skrev jeg bacheloren om det og et par masterfagoppgaver om det. Og til slutt master om hvordan du kan bruke dataspillet i den serien Assassins Creed inn mot undervisning. Det begynte vel som en hobby og utviklet seg mer mot en faglig interesse for jeg hadde jo sitt at det var noe der, og hadde lyst å undersøke potensialet. Når jeg begynte på universitetet på fjerde året mitt så åpnet det digitale verkstedet, DDV, på universitetet. Der var det jo gamingmaskiner og selvsagt at vi skulle bruke dataspill i undervisning. Da fikk jeg hovedansvar for det da. Det var jo ganske gøy da, for da kunne jeg prøve det litt ut i praksis og lærte opp både universitetslektorer og lærte opp andre lærere fra andre skoler og hadde undervisning med ungdommer som kom der til for å vise dem der.

LÆRER 2: Når jeg søkte på jobber til spillpedagog så var det en del sånn utbredte IKT- folk i 40-50-60 årene sine som bare: jaja, men jeg har opprettholdt en maskinpark ganske lenge. Men det var jo ikke det rektor lette etter, han var ganske klar på at vi skulle ha spill. Og det skulle bli vinklet slik og slik. Så kom jeg inn på intervju, og sa vi skal vinkle intervju sånn og sånn.

INTERVJUER: Det er ganske interessant at noe du alltid har hatt interesse av, nå liksom er jobben din. Det er litt spesielt.

LÆRER 2: Det er det jo. Men samtidig ser jeg jo når jeg møter ungdom som sitter og spiller, får jeg litt aha opplevelse. Alltid hatt interesse for å spille og plutselig så er det endel av deres undervisning, det er jo det som er litt gøy da fordi du. Vi snakker mye om, om mestring og sånn innenfor dataspill og alt de greiene der da. Samtidig er det jo det å inkludere deres kulturelle sfære da, inkludere det de aktivt engasjerer seg med. Å bruke det i undervisning er at undervisning blir mer meningsfull, så det er jo litt gøy.

INTERVJUER: Det henger jo litt sammen med neste spørsmål, som er hvilke reaksjoner du får av elever? Du møter jo mange forskjellige elever som ikke spiller, og ikke har noen interesse for å spille. Også de som er gamere fra før av, hvilke forskjellige reaksjoner får du når du introduserer dem til dataspill? Uansett hvilket fag.

LÆRER 2: Hvilke reaksjoner jeg får? Jeg får jo litt sånn varierte reaksjoner da. For det er jo de som syns det er kjemppegøy, blir skikkelig giret fordi det er typisk.. Det er noen lærere som bruker det som en slags belønning da. Ja, nå har vi jobbet nokk nå skal vi endelig få lov til å gjøre noe litt mer spennende da. Også er det noen som er veldig giret når de kommer inn da, også er det samtidig en, en elevgruppe er ikke homogen.

LÆRER 2: Det er liksom ikke at alle er helt like, alle liker ikke samme tingen. Noen syns det er helt pyton og, og skjønner ikke hvorfor de skal gjøre dette. Hva som er vitsen med å sitte på en pc, litt sånn trangt å jobbe med oppgaver og sånt. Syns dette er kjedelig. Men det, altså, de altså fleste godt utover linjen gjør det selv om de kanskje ikke syns det er det kjekkeste de gjør. For på slutten av dagen er det jo skole, noe de skal igjennom uansett om eleven liker det eller ikke. Det er ikke bare alltid for at det skal være gøy, og det er ikke slik at de alltid skal ha en forventning om at spillet de skal spille, ikke alltid skal være gøy heller. Sånn som Draugen da, det er jo egentlig bare et spill der du bare går og uansett hva du gjør i spillet selv om det er noen valg. Så vil ikke spillet være nødvendigvis, det vil ikke gi spillerne en følelse av: åh, jeg har faktisk påvirket historien kjempemasse. For hvis de tenker seg om, vil de tenke at det som skjedde ville skjedd uansett hvilke valg liksom. Det er jo egentlig et litt dårlig spill i den forstand, at du ikke kan ta noen valg som har betydning for historien. Og at de som er på et videregående nivå med spill, så blir det fort kjedelig når du ikke kan gjøre noe for å påvirke historien. Men likevel er det jo, men det er jo en annen måte å lese en novelle på eller hente ut et kulturuttrykk og analysere noe. Det kan bidra til endel i undervisning. Selv de som syns at engelsk eller norsk eller, disse språkfagene og analyse er kjempevanskelig eller kjempekjedelig. De kan plutselig syns at dette er litt annerledes, og at når en vinkler det på denne måten så ble det kanskje litt gøy.

INTERVJUER: Det er jeg selv også sitter litt igjen med, altså etter intervjuene. At de syns det, er greit å gjøre ting på en litt annen måte. Å få se det, istedenfor å lese det. At det var et godt avbrekk.

LÆRER 2: Det er jo klart at elever begynner å bli litt mer multimodale, og litt mer vant med at det er mye ting på en gang. Syns jo at det er en god oppgave å lære dem å analysere noe som er multimodalt. Kanskje merker og når de begynte å spille, så er det ganske mange som bare er helt blanke for hva som skjer. De får med seg den ene tingen, men så forteller egentlig bildet ti ting. Da er det sånn: Åja, er det sånn at en person hadde dødd? Nei, det fikk jeg ikke med meg. De fortalte det jo? Ja, men jeg fulgte ikke med, jeg så bare på hva som skjedde. Da er det jo klart at de trenger opptrening i å analysere den type ting da. Men jeg snakker meg bort, beklager.

INTERVJUER: Nei, det går fint å få det perspektivet også. Hvorfor, du har jo vært litt inne på det, satt skolen du er på spillbasert læring i fokus? Hva tror du er grunnen. Du har jo snakket litt med han som var rektor tidligere, hva var målet?

LÆRER 2: Heilt siden han gamle rektoren ble ansatt så var det et ganske intensivt digitaliseringsprosjekt på skolen. Han satte det på dagsplanen, for skolen var egentlig ikke kjent for noe som helst. Det var bare en av alle skoler, og han hadde en del erfaring med digital undervisning og bruke digitale verktøy. Så han var ganske giret på å få dette inn på en eller annen måte, så ble vi med i et prosjekt.

LÆRER 2: I dette prosjektet så er det et mål om å produsere et slags dataspill som kan manipuleres av en lærer da. Prosjektet i seg selv høres ganske lovende ut da, problemet er at det er mer en gamifisert quiz. Så en Kahoot egentlig.

(Dårlig internettforbindelse, mistet rundt 10 sekunder med lyd).

LÆRER 2: Men poenget er at de skal undersøke det med å bruke spill i undervisningen da, det var litt gøy. Det som skjedde var at vi ble akseptert til det, og da fikk rektor lønnsmidler som kunne brukes til å ansette en person som kunne holde på med dette her. Da ble det omgjort til en spillpedagogstilling da, av rektoren som sa at: ok, vi kjører på med dette her og får mulighet til å ha en spillpedagog som har som jobb å bruke spill i undervisning i tillegg til

å holde på med prosjektet som er satt opp sekundær ting. Når han fikk lønnsmidler til å ansette noen til å holde på med det, så er jo det konge for han fikk ansette meg. Men han hadde ikke maskiner til å holde på med dette da, så da fikk han i gang et samarbeid med e-sportslaget som jeg har laget da. Fikk inn maskiner og alt sånn som det, han har liksom alltid vært veldig klar på at han ville holde på med digitalisering og anså det som neste steg. Bruk av spill i undervisningen, han er jo litt som meg at han hadde spilt endel Civilication og forskjellige spill med historisk innhold, og alltid interessert seg i historie på bakgrunn av det. Mente at der lå det endel potensiale. Han hadde tidligere hatt andre prosjektet med dataspill, og skrevet et forskningsprosjekt på det da. Han har tatt en master i IKT også, så han har vært inni dette en god stund hold jeg på å si.

INTERVJUER: Ok.

LÆRER 2: Det var nok slik hele greiene begynte, har hørt det endel ganger så håper jeg har klart å avbilde det på rett måte.

INTERVJUER: Det tror jeg, du har forklart det ganske godt. Hva, altså jeg henger meg veldig opp i det begrepet spillbasert læring akkurat nå, for jeg står og diskuterer med meg selv om jeg skal bruke eller ikke. Så jeg kan jo spørre, hvis du skulle brukt et begrep som ikke er spillbasert læring, hva ville du brukt?

LÆRER 2: Det er et godt spørsmål. Jeg kan jo introdusere et annet begrep til deg da, som omhandler det med literacy. Det å forstå spill som et språk. Det syns jeg er veldig fint for å diskutere spill i en setting hvor du, på en måte, lærer et spill og lære en spillkultur. Så må du forstå at det er tre forskjellige sfærer av et spill da. Innenfor de tre sfærene har du, jeg kan finne det. Jeg har det rett her. Poenget med det, er at en må forstå at det ikke er. Det handler ikke nødvendigvis om at du bare skal forstå spillet, hvordan spillet fungerer og hvordan det ser ut. Må også forstå at det finnes en kulturell bit, noen spiller Minecraft og noen spiller FIFA. Det er en stor forskjell på den personen som for eksempel bare har spilt FIFA i sitt liv og den personen som kun har spilt Minecraft i sitt liv. Og at det å sette disse to sammen, f.eks. når de skal spille. Det er, det er litt annerledes. Du, de har en helt annen forståelse for hva som er spill. Hvordan spill fungerer.

INTERVJUER: Ja, blir det litt som infinity spaces som Gee snakker om? Han er jo veldig inni literacy, og du har jo noe som heter game literacy.

LÆRER 2: Ja, det blir det.

LÆRER 2: Du har den operasjonelle, den kulturelle og den kritiske delen. Hvis du snakker om spillpedagogikk, syns jeg dette burde være med.

INTERVJUER: Ja, jeg har vært inne å sitt på dette.

LÆRER 2: Ok, når jeg skrev masteroppgave så jeg litt på dette. Deres måte å håndtere spill på var veldig avhengig av deres operasjonelle forståelse, altså en elev som hadde spilt ganske mye klarte fint å bevege seg i verdenen vi var i. Hadde det vi kaller grammatikken og semiotikken på plass da, leser spillet og forstår f.eks. når det er en hylle der. Så skal jeg klatre opp det. De som ikke har spilt så mye, klarte ikke å mestre spillet og forstå at dette er den neste tingen jeg må gjøre. Også det med teknikk da, hvordan skal du bevege mus, tastatur og kontrollen. Hvordan skal du manipulere kontrollen her for å få ønsket utfall. De som hadde spilt mye klarte det ganske fort, mens de som kanskje ikke har spilt så mye brukte kanskje 20 minutter på å prøve å finne det ut. De klarte ikke komme over den humpen der. Nå er ikke Draugen så veldig komplisert, det er jo en av tingene som er kjempepositivt.

LÆRER 2: I bruk i undervisning krever det ikke en god forståelse for grammatikk og semiotikk for å kunne spille det. Samtidig har du kanskje den kulturelle delen, at ja. Du har de som har bare spilt FIFA som skal komme og spille dette her, for deres del så handler gaming og spill om noe helt annet enn det dette spillet handler om. Det er litt gøy syns jeg da, de får litt sånn kulturkræsje. Deres forståelse av et spill er, ja det skal være at du spiller mot noen andre for eksempel. Her spiller du ikke mot noen, men utforsker og utforsker. Også har du selvsagt den kritiske delen som kanskje er den mest viktige delen som vi som lærere har inn mot bruken av spill. Det er å analysere det de holder på med da, er du lærer så vet du at uansett hva jeg gjør og hva elevene ser og hører og produserer så vil de uansett skape seg en forståelse om hvordan ting henger sammen. Ser på deres refleksjoner og ser på hva de ser og opplever. Om du bruker bare en liten lek i undervisningen din, kan det hende det er med på å produsere en forståelse om hvordan de skal samhandle med andre. Om du viser dem lydklipp er det kanskje noe de husker veldig lenge, de får liksom et perspektiv som sitter ganske godt. Hvis du da gir de et spill, men ikke et redskap til å analysere spillet kan det hende de sitter og konstruert et eller annet. En forståelse av dette spillet, som kanskje ikke samsvarer med det som faktisk har skjedd. At de spiller Draugen og ikke skjønner hva som har skjedd på slutten og: nei, spillet var drit jeg vil ikke spillet det igjen. Eller ja, men, spillet handler jo egentlig om en person som leter etter søsteren sin. Ikke noe annet skjedde egentlig i spillet.

INTERVJUER: Ja, jeg kjenner meg igjen. Har hørt på eleven om hvordan de har snakket om spill, og sitt at noen har mye større forståelse enn andre.

LÆRER 2: Det er nok et begrep som er veldig lurt å ha med i denne sammenhengen, det handler jo om. Literacy er jo å forstå et språk, og hvis du da ser på spill som et språk så er det de perspektivene her som må bli med da.

INTERVJUER: Du forklarte det bedre enn hvordan jeg selv kunne klart å forklare det, så takk.

LÆRER 2: Tror det er en del av jobben min.

INTERVJUER: Haha, men kanskje ikke til meg. Men jeg tror det viktig å få med.

LÆRER 2: Spill er annerledes, spill krever endel for å forstå det og det handler ikke bare om å gi de det og det verktøyet for å forstå sånn og sånn. Du ser på det som en helhet. Har lært et ord, kommer til England bruker det ordet også reiser du til USA. Men der betyr det noe helt annet, så helt forskjellig betydning. Handler ikke om at du ikke kan engelsk, men at du ikke forstår literacy.

INTERVJUER: Ok, ja. Hva tenker du er, du har vært innpå det. Hva tenker du er spesielt med å bruke dataspill som et verktøy kontra tradisjonell læring?

LÆRER 2: Det var jo litt som jeg var innpå da, for at du skal gjøre undervisningen din relevant må du ta i bruk noe av det de bruker hver eneste dag. Når de bruker mye spill, når du har norsk forskning eller norsk statistikk som viser. Hva er det du har, 98% eller 96% av alle gutter spiller, og en 76% eller noe av jentene som spiller.

INTERVJUER: Ja, og det blir jo bare høyere og høyere hvert år.

LÆRER 2: Det øker jo, og da er det plutselig noe du må ta høyde for og det er faktisk nesten nødvendig vil jeg si. At en lærer har kompetanse innenfor dataspill, er ikke nødvendigvis bare fordi at dataspill skal brukes. Men at læreren har kompetanse nok i dataspill for å kunne relatere til sine elever, ha forståelse for det som skjer i deres hverdag da. Du vil plutselig ha elever som sier at de har lest Hamsund, eller gjort det og det. Istedenfor en elev som kommer

og sier jeg har faktisk spilt Draugen, jeg har spilt ett eller annet fra Red Thread Games fra før av. Så jeg vet de lager engasjerende historier, og det er liksom. Da skal du ikke bare: "Åja, du har gjort det du ja".

INTERVJUER: Ja, det er jo ganske sant.

LÆRER 2: Det er jo et veldig sånn viktig tema syns jeg da. Som jeg har en følelse for at kanskje blir litt oversett.

INTERVJUER: Jeg er vel enig.

LÆRER 2: Så har du også at dataspill som medium er kjempekult, i den forstand at det er en sammensatt tekst som har lyd, bilde og tekst. Du har liksom ting som eksisterer fra før av. Du har jo film og tekster fra før av, men å sette disse sammen og koble det opp mot at du også har en interaktivitet. Det er noe med interaktivitet, dataspill er enestående der. Dataspill har alle elementene, og det i seg selv er såpass unikt at det er verdt å bruke det i mange tilfeller. For du kan vise en film, bruke en bok, men du vil ikke kunne gi samme inntrykkene som når du bruker dataspill. Du skal velge ut noen gode dataspill som faktisk kan ta å bruke alle elementene godt og elevene burde bli utsatt for det. Så kan de utvikle en kulturell forståelse for dataspill da. Om de ikke spiller selv, eller innrømmer at de ikke spiller aktivt, så vil de i løpet av sitt liv møte andre som gjør det. Det er ganske teit hvis du har en generasjon som bare "nei, dataspill er teit fordi jeg har aldri fått det til". Også er det at de aldri har prøvd det, eller aldri blitt utsatt for et bra dataspill. Eller ikke har hatt en maskin å spille på hjemme, og da er det jo litt av skolens oppgave. Skolens oppgave er jo å utsette dem for nye digitale duppeditter. Odin Nøsen sa det, før var skolens oppgave å utsette elevene for så mye forskjellige inntrykk av nye ting som mulig. Ikke alle hadde råd til PC før, ikke alle hadde råd til en spillmaskin før. Så skolene kjøpte inn eksemplarer, slik elevene kunne bli utsatt for det. Plutselig hadde du elever som aldri hadde vært borti det før som bare "oi, dette er det kjekkeste jeg har lyst å jobbe med dette". Og da har du plutselig en haug med personer som jobber innenfor IKT i dag, som har under det ene tilfelle av at de spilte en gang. "Ja, jeg spilte Comodore 64 på skolen. Det var kjempegøy". Da er det litt sånn, jeg og tenker på det, det er ikke alle som har mulighet til å ha gaming PC hjemme, selv om vi bor i Norge og et rikt land er det ganske mange som ikke har det som et valg. Enten på grunn av foreldre eller økonomi.

INTERVJUER: Også er det jo så mye forskjellig også.

LÆRER 2: Ja, og da er det. Hvilke andre sosiale arenaer er det de skal få mest mulig grunnlag i livet? Jo, det er på skolen. Og da må skoler ha midlene og verktøyene til å kunne gjøre det tenker jeg. Også er det som jeg sa, du må kunne lære å analysere spill. For det lærer du ikke noen andre plasser, jeg lærte å analysere film på skolen. Og nå hver gang jeg ser en film, så analyserer jeg den både bevisst og ubevisst. Jeg syns jo det er kjempegøy, mamma hater det jo. For jeg sitter og overanalyserer jo, og skjønner slutten på dårlige filmer da. Det er litt slik i spill også, du ser jo. Draugen for eksempel er et fantastisk verk av litterære kvaliteter. Da er det jo slik, ingen har lært deg å lese et dataspill. Men siden du har studert norsk, har du fått med deg at det er mange kvaliteter. Men om du skjønner at det er en kobling mellom det du har lært i norsken og det som skjer i spillet, så er det litt kjedelig.

INTERVJUER: Ja, også så jeg at det ble veldige diskusjoner i klasserommet jeg var og observerte i. Læreren var litt innpå at det var ganske mye, det er en diskuterende klasse, denne gangen var det ganske mye diskusjon rundt karakterene og plottet. Det var så overraskende. De satt hele tiden og analyserte og diskuterte.

LÆRER 2: Det vil jeg jo, uten at jeg skal legge or mye i det, så vil jeg påstå at mye av diskusjonen oppstår fordi de har spilt. De fysisk har gjort det. De har liksom vært inni det, og

på en måte opplevd det i en annen forstand da. Noe som gjør det lettere å diskutere det, for de føler de har opplevd det selv liksom.

LÆRER 2: En jeg kjenner skrev master om spillet *Gone Home*, det handler om ei som kommer hjem fra ferie også er huset tomt. Hun går rundt og plukker opp lapper, og finner ut at lillesøsteren har rømt hjemmefra fordi hun bor i et veldig religiøst hjem. Det å diskutere den situasjonen, er noe som du sliter å gjøre med elevene. Fordi de har kanskje ikke så mye relasjoner til hvordan det er å være lesbisk, eller ikke forstår hvordan det er å bo i et religiøst hjem eller hvordan USA så ut på 90-tallet, hvilke verdier og sånt. Men med en gang de hadde spilt, så hadde diskusjon etterpå. De hadde kjent det på kroppen liksom, de engasjerte seg mye mer i diskusjonene da. Det var nok fordi de hadde spilt, og følte de hadde opplevd det. Når de hadde opplevd det, hadde de faktisk noe å komme med. Det var ikke bare noe som bare den flinkeste eleven i klassen kunne komme med, fordi alle hadde sett og opplevd det samme.

LÆRER 2: Jeg antar at det er det som har skjedd nå og, de får en følelse av at det er noe de kan og har gjort og føler de kan bidra i en diskusjon.

INTERVJUER: Ja, for dataspill kan sette deg inn i en annen kontekst? Du blir jo satt inn i narratives kontekst.

LÆRER 2: Absolutt.

INTERVJUER: Jeg føler du har sagt mye positivt, men hvis du skulle plukket ut noe negativt om dataspill som verktøy. Hva ville det vært?

LÆRER 2: Først av alt er det jo et lite hopp da, det krever endel å hoppe i det. Krever endel kunnskap og forkunnskap, og det er derfor jeg har jobben min som spillpedagog. Jeg skal jo være med på å legge til rette. Den læreren du var med hadde nok ikke brukt dataspill om jeg ikke var med på å lage opplegg, testet det ut og var der og passet på det tekniske. Det føler jeg er kanskje en av svakhetene med dataspill, på lærerutdanningen og ellers i skolen, en får ikke nok kompetanse med dataspill til å kunne være komfortabel nok til å bruke det i egen undervisning. Med mindre du har en slik som meg som er med på å tilrettelegge. Det er veldig kjedelig da. Du skal jo alltid utfordre oss, og være utenfor komfortsonen. Det får de fleste lære til, men du har likevel de få lærerne som syns det er for ukomfortabelt til at de ikke tør da det skrittet.

LÆRER 2: Du har elever også som syns det er kjempeubehagelig å bevege en karakter f.eks., og syns det er noe de ikke mestrer. Føler det er noe de ikke vil delta i. Hvis du da gjør feilen å bruke et spill som er veldig komplekst i forhold til det tekniske, da mister du fort noen elever. Fordi de føler liksom at den grammatikken, det å lese og forstå spillet, det er nei. Så, det er jo mange fallgruver da. Du kan plutselig finne et opplegg som du tror er kjempebra, så viser det seg at klassen har veldig lite spillkompetanse fra før av. Får ikke til å spille spillet da, selv om du har laget verdens beste opplegg. Det jeg kanskje legger merke til også, er at det er veldig tidkrevende. Jeg spiller jo på fritiden, og syns spill er kjempebra og det er ingen problem å legge inn 40-60-80 timer på et spill og føle at nå har jeg brukt mye tid i f.eks. renessansen. Føler jeg kan veldig mye, som gjør at jeg har lyst å lese meg opp på artikler og dypdykket meg inn i temaet da. Også kommer jeg på skolen så skal vi ha samme temaet da, også tenker du at det spillet er perfekt. Så ser jeg på timer spilt, og ja.. Vi kan ikke bruke så mye tid.

Det er litt kjedelig da, for det er vanlig at vi kan se en film på 2-3 timer. En del av en serie, også. Det krever enda mer enn film og 1:1. Slik som nå også, var det jo 3-4 timer for å spille *Draugen*. Det krever endel tilrettelegging, rommet skal være booket osv. Det krever. Når det plutselig blir litt for omfattende da, så blir det veldig fort til at folk ikke orker. Det må planlegges litt da, så det kan være endel slike barrierer sånn rent teknisk og

planleggingsmessig som gjør at de ikke ser nytten i det eller ikke orker å ta det steget da. Men det handler litt om hvordan du gjør det på skolenivå da, om du faktisk kjøper noen fri for å hjelpe å bistå eller om du har kursing i det. F.eks. at alle skal lære å bruke dette spillet, neste måned er det et nytt et. Gjør det på denne måten da. For elevene handler det om de føler de klarer å mestre dette her, om de ikke klarer det da. Så er det jo, som sagt, de skal lære det på ett eller annet tidspunkt. Da burde skolen være en av plassene de lærer å spille. For mange er det satt som mål i en undervisningstime, kanskje ikke lære å analysere Draugen, men å lære seg å bli vant med å spille et spill. Lære seg å få tak i noen inntrykk her og der. At det kan være mål nok. Det tror jeg vi som lærere bør være obs på, kunne differensiere slikt. For elevene får jo en opplevelse uansett, de lærer jo noe. Men alle kan ikke lære akkurat det samme. Det er veldig vanskelig om du ikke har noen erfaring med spillet fra før av, det er jo litt derfor jobb som spillpedagog. Mye av dette har jeg satt meg inn i da, en lærer som ikke har noe spillerfaring kan tro dette er litt skummelt. Noe som er litt kjedelig.

INTERVJUER: Hvilken annen støtte syns du er mest nyttig å bruke før du setter i gang med å bruke dataspill som et verktøy?

LÆRER 2: Det kommer veldig an på hva du skal gjøre da, jeg er kontaktlærer utenom og har noen andre fag da. Har brukt veldig mye spill i mine fag, jeg merker at f.eks. vi skal bruke World Builder spill. Som er veldig komplisert, utliggende, hvor du spiller, og det er meningen at du skal dø etter dag 4. Det for en elev å sette dem inn i at det er dritvanskelig på forhånd, var viktig for at de ikke skulle gi opp når de dør. Må preppe litt da, litt det jeg sa til læreren også da. Hvis du skal bruke Draugen, så bruk det lille spillet da (Lonliness) for å få dem til å starte å. Her skjedde det noe, må dra frem virkemiddel og analysere det da. Gi de en liten tekstopp-gave. At de ikke plutselig sitter der da og ikke vet. Glemmer litt alt andre du har gått igjennom, ja har andre oppgaver, men det er så spennende. Sitter bare og tuller for eksempel, for det er liksom en lekeplass hvor jeg kan gjøre akkurat hva jeg vil i. Det krever endel forarbeid i forhold til det da. Det spørres hvilken klasse du har da, men jeg vet jeg har brukt ganske mye tid på å si at "dere har tre timer, spillet tar to og en halv time når jeg spiller igjennom det. Jeg har spilt mye, dere har spilt litt og dere må fokusere. Eller "Nå har dere disse og disse oppgavene, husk det". Bruke en del tid på forarbeid. Se for deg du skal bruke en film i undervisningen, hvis du setter på filmen og bare sier "nå har vi lært om 1. verdenskrig". Gitt de på forhånd, jeg vil dere skal se dette og dette. Skrive ned stikkord, fordi det skal vi bruke videre. Forarbeidet er like viktig det som skjer under og etter tenker jeg. Jeg vil jo si at det viktigste forarbeidet er jo å gå igjennom oppgavene, og gå igjennom spillet å forklare hensikten med det.

LÆRER 2: Men jeg har også brukt spill hvor jeg ikke har gitt de noen hensikt, så har de sittet der da. Har brukt et spill som handler om programmering og algoritmisk tenkning. Så sitter de og jobber og jobber, noen detter av med en gang for de klarer ikke å tenke slik de bør for å komme til neste steg. Noen seiler bare av sted, fordi de forstår hvordan spillet fungerer. Etterpå har vi en ganske interessant diskusjon rundt det da. Når de sitter og spiller i fire timer, så spiller de kanskje en halvtime og bruker det som et utgangspunkt i en diskusjon.

INTERVJUER: Så det er rett og slett basert på hvilken type spill det er, på hvilken støtte en bruker?

LÆRER 2: Absolutt, du er jo lærer. En må jo bruke det for det det er verdt. Må kjenne til det mediet at du selv klarer å sette deg inn i hva som er den mest pedagogiske måten å gjennomføre det på. Noen ganger vil det være pedagogisk å bare la dem spille, andre ganger vil det være å sette dem inn i ganske strukturert nettverk av oppgaver de skal gjøre som kobles opp med det de jobber med. Nå sitter de og jobber to og to, så har nesten alltid oppgaver de

skal gjøre. Slik den ene ikke bare er passivt med. Hvis du gir de en grunn. Det er jo, ja. Det er ikke noe hokus pokus, det er noe. Det er basic pedagogikk, mest mulig læringsutbytte bør ha klare mål med undervisningstimen.

INTERVJUER: Ja. Nå har vi jo, med Draugen, brukte vi det som et medium for analyse og for å utvikle en novelle. Men hvilke andre måter kan en bruke dataspill som et verktøy i undervisningen? Forstår du hva ...?

LÆRER 2: Ja. Du får jo til å bruke, hvis jeg tar fra min egen erfaring da, jeg snakket om dette world builder spillet. Du skal bygge en by da, i den byen der så er det satt i en post apokalyptisk verden. Hvor verden fryser over, det blir kaldere og kaldere. Når du kommer der til har du 80 mennesker du skal styre. Det er -20 grader, 3 dager vil det bli -40. Du har så og så mye tre, stål og kull. Så har du et bål i midten som brenner kull, for å holde varmen. Sender folk ut for å hente ressurser, så må du bygge ting og et tre koster 10 trær. Du begynner med 30 trær, som vil si 3 telt. Da er det mange som er hjemløse. Det er veldig mange ressurser en må styre, også har du aspektet ved at du kan vedta lover som f.eks. sier at det er jobb å jobbe 8-16, men nå signerer jeg en lov som sier dere kan jobbe 24 timers skift hvis det er krise. Da går håp og populariteten ned, og hvis populariteten eller håpet blir for lavt så taper du spillet. Det er masse slike kule mekanikker som plutselig plasserer det å være en leder inn i en kontekst. Hvis vi skal diskutere demokrati, og de har opplevd å være en diktator ved å bare vedta alle lovene og sette folk i arbeid. Så kan du plutselig få en veldig nyansert forståelse om hvordan det er å leve i et diktatur. Plutselig er det en elev som sier du kan jo være en god diktator. Du ønsker jo det beste for folket ditt, du ønsker jo at de skal fortsette å leve. Du vil ikke at folk skal dø, du vil jo sånn og sånn. Ja, ok Det er hvis du er god diktator. Var du en god diktator? Du satt jo der og heiv sagspon i maten bare for gøy. Da sier de at de ikke tok utgangspunkt i seg selv, men når andre spiller. Det å ha den lekekassen hvor du bare kan hive de inn, og si de nå skal prøve ut forskjellige ting og strategier.

LÆRER 2: Se at de utvikler en forståelse for hvordan det er, og prøve å løse situasjonen er ganske gøy. Det som er litt av fordelene, det som er fordelene med spill er at du kan prøve på nytt og på nytt. Men om du tar for eksempel en matteprøve, du tok matteprøven og fikk 4+. Du får ikke tatt den prøven på nytt. Du får ikke vist at du har lært av egne feil, det gjør du i spill. Lærer du ikke av egne feil vil du ikke komme til neste nivå. Det er litt kult sånn sett da. Det er lov å gjøre feil, det er ikke meningen å se hvor mange ganger du har dødd. Men at du skal komme deg videre.

LÆRER 2: Bruke et spill som heter Limbo eller Inside, setter dem sammen to og to. Gir de en Post-it-lapp, og sier at denne kan dere bruke for å spørre om hjelp. Så setter de seg ned da, så spør de hvordan de beveger seg. Så spør jeg om de ønsker å bruke opp Post-it lappen allerede, så sitter de og tester for de vil ikke bruke den. Så skal de f.eks. ha tak i en kjerre, men da er det en annen knapp for å ta tak i ting. Vil du bruke den gule Post-it lappen på dette da? Nei svarer de. Så er det en som bruker lappen da, så svarer jeg. Også bare kan hele klassen det, fordi det sprer seg. Plutselig ha du en kjempegod oppgave i samarbeid, spør hverandre og spør om hvordan de gjorde forskjellige ting og løste ulike ting. Istedenfor at jeg sier alt. De har plutselig en kjempegod samtale, for de skal jo prøve å komme til neste steg hele tiden. Aktivt diskuterer. De er skikkelig på det da. Da er det målet i seg selv handler ikke om at de nå skal lære seg avansert engelsk, men kanskje bare samarbeide? Målet er kanskje bare å bli komfortabel med å snakke engelsk med hverandre. Eller i dag skal vi prøve å snakke så mye spansk som mulig.

LÆRER 2: Du finner jo spill med forskjellige utforminger som gjør at du kan vinkle det inn mot forskjellige måter. Du kan bruke samme spillet, enten som analyseverktøy. Men så

merker du at denne klassen her går i 8. Kanskje litt tidlig å begynne å analysere historien som foregår i bakgrunnen her? Kanskje nok å se om de klarer å snakke engelsk, og diskutere? Kanskje det er godt nok. Det er litt. Ja, litt hva du selv gjør det til da. Litt av fordelene min er at jeg har spilt en del, jeg har kjent endel med hva jeg har sittet igjen med når jeg har spilt. Når du selv er lærer da, så. Når du ser en film f.eks. da, så ser du liksom "åh, denne kan jeg bruke i undervisning". Slik er det med spill også. Det ligger litt i det å være lærer da. Du bruker jo pedagogikk. Det, det er litt viktig. Mange som tenker, han der, han gjør noe jeg aldri kommer til å forstå. Men det handler jo egentlig å sette deg ned å se på det i fire minutter, så hadde du kanskje sitt hva du ville gjort med det. Så er det jo min jobb å dra inn spilling. Når du skal drive med analyse av spill, kan du gjøre det samme som i novellen.

LÆRER 2: Men må huske at du har et interaktivitetsprinsipp som du må analysere. Hva har det å si for Draugen om at de får et valg i snakkeboblene. Gir det falsk forhåpning om at de kan endre slutten? Eller er det en enkelt slutt? Å diskutere dette er kanskje noe ikke alle lærere ville kommet på da, at det er noe unikt. Noe du ikke ellers ville gjort med mindre du har choose your own adventure bok.

INTERVJUER: Haha, da tror jeg kanskje det er bedre med dataspill enn de bøkene for å oppleve det. Er det noe du tror kan være relevant som jeg ikke har spurt om?

LÆRER 2: Det vil jo være oppimot det for eksempel, gaming literacy, å prøve å se om du kan bruke det inn mot hvordan elevene har tolket sin opplevelse da. Jeg vet ikke hvor mange elever du har intervjuet, eller hvem. Men vil påstå at utfra det de har svar, kan du si ett eller annet om deres gaming literacy. Det vil mest sannsynligvis være en stor forskjell på de som har god utviklet spillkompetanse, og de som har lite spillkompetanse fra før av. Du har veldig ofte de som heller seg veldig mot det akademiske, som ikke har så mye spillkompetanse.

LÆRER 2: Jeg vil kanskje tenke at, kan de ikke bare lese en bok istedenfor eller noe annet. Så har de kanskje gått glipp av en del også da. Kanskje ikke fått med seg noe da, det å utforske er en del av å forstå dette her. Det å se nasjonalromantikken i all sin prakt. Jeg vil jo påstå at det er mye bedre å spille Draugen enn å se igjennom mange bilder å lese et par dikt, men hvis du spiller Draugen og lese dikt og ser maleriene. Så får du plutselig en tankevekker, liksom "oi dette her er jo kjempefint". De som satt og skrev i den tiden, om de hadde sitt Draugen ville de kanskje sagt det var perfekt liksom. Det tror jeg er veldig avhengig av deres spillkompetanse. Kompetanse innenfor norsk også. Klare å se den sammenhengen, hvis det er for vanskelig for dem. Bare å spill i seg selv, kan det hende de har gått glipp av ganske mye da. En stor pekepinn på at vi ikke har brukt dataspill nokk, for at ungdommen får utbytte av det vi holder på med nå. Litt interessant å diskutere.

INTERVJUER: Ja, alle er jo forskjellige.

LÆRER 2: Ja, jeg tror det er viktig å få frem. Noen vil jo kunne si at "hvorfor skal vi bruke det dersom det er vanskelig? Bør vi ikke bruke noe som alle får til?". Alle synes det er engasjerende, alle synes det er kjekt. De glemmer at det er ikke alltid så lett for alle.

INTERVJUER: Takk.

Vedlegg 14: Intervju elever

Gruppe 1:

I: Da er det gruppe 1 som skal intervjues, da begynner jeg bare rett på. Er det greit?

E1: Ja.

I: Jeg begynner bare med å spørre om det er noen av dere som spiller videospill på fritiden?

E1: Jeg spiller litt.

E2: Jeg spiller egentlig ikke.

E3: Jeg spiller.

I: Du spiller? Hva er det dere spiller for noe?

E3: Forskjellig, veldig forskjellig. Jeg spiller av og til kanskje skytespill. Alt egentlig.

I: Hva er det du liker best å spille da?

E3: Multiplayerspill.

I: Ja, ja.

E3: Slike du spiller med venner.

I: Fordi?

E3: Da er en sosial, en snakker med venner, du kan samarbeide med andre. Det er mye kjekkere enn å spille alene.

I: Ja, og du da?

E1: Jeg spiller VR.

I: Å, så kjekt. Hva pleier du å spille da?

E1: Litt forskjellige ting.

I: Ja. Jeg er ikke så kjent med VR, er det sånn.. Eneste jeg selv har spilt av VR spill er dansespill, når du slår på ting for å danse vet du, er det noe slikt du også spiller?

E1: Ja. Ja, og litt andre ting.

Pause for å se om eleven ønsker å utdype, eleven utdyper ikke noe mer.

I: Da lurer jeg på om dere har spilt i klasserommet tidligere? Før vi begynte med Draugen, og det med prikken. Husker dere spillet med prikken?

Får bekreftende nikk.

I: Ja, utenom det. Har dere brukt spill i klasserommet før?

E2: Ikke i klasserommet, men vi har spilt andre spill.

I: Ja, hvordan tenker du?

E2: Det er ganske kjekt, for det er liksom annerledes på en måte. Ja.

I: Er det dataspill, brettspill?

E2: Ja.

I: Er det i IKT fag, eller andre fag?

E2: Ja, men vi har gjort det mer i samfunn og.

I: Åja, vet dere. Husker dere hva det spillet heter? Eller hvilken type spill det var?

E3: Ja, det var Assasins Creed.

I: Så kjekt, og det er det dere har spilt før? Som dere kommer på?

Elevene nikker.

I: Tidligere når dere var helt små, spilte dere noe spesielt da? Sann type mattespill, eller noe?

E2: Jo, jeg tror vi brukte noe slikt når vi var små. Men ikke så veldig ofte.

I: Ja. Nå når dere spilte Draugen og det andre, hvordan opplevde dere at det var? Altså, for nå har dere jo brukt videospill i et fag hvor dere ikke før har brukt videospill. Så det jeg lurer på, er hvordan opplevde dere å bruke spillet sammen med oppgavene dere fikk. Å spille halve spillet, for så å jobbe med novellen. Deretter å begynne på spillanalysen når dere hadde spilt ferdig.

E1: Det var en grei ordning synes jeg egentlig. Ganske kjekt å få noe nytt og variert i undervisningen. Jeg synes det var kjekt når det var så mange bilder, det var enkelt å skrive novellen når det var så mange bilder. Det ble enklere.

E3: Ja, når vi liksom spilte spillene på en måte. Når vi opplevde det, var det mye enklere å lage en historie ut av det.

I: Du som ikke har spilt så mange spill før (ser på elev E2), synes du det var enkelt å bruke det?

E2: Ja, jeg har jo spilt før. Men jeg pleier ikke å gjøre det. Det var ikke, det var ikke vanskelig.

I: Hvilke holdninger har dere til å bruke videospill på den måten dere gjorde nå, trenger jeg å forklare begrepet holdninger? Når jeg mener holdning mener jeg, hvis skolen hadde sagt «nå skal dere bruke videospill i norsken igjen». Hvordan hadde dere opplevd det, og sett på det? Ville det vært irriterende siden dere nettopp gjorde det, eller hva hadde dere følt?

E2: Jeg tror jeg hadde synes det var kjekt, mye kjekkere enn å sitte å spille og gjøre oppgaver. Det har vi gjort mye.

I: Dere har jo oppgaver nå også.

E2: Ja, men jeg synes det er kjekkere enn å lese en bok eller se film.

E1: Det blir også litt lettere, fordi du har spill pluss vurdering. Alt går liksom sammen, du har litt kontroll på hva som skjer.

E3: Det hjelper å engasjere deg i begynnelsen, når du spiller. Hjelper deg også med spørsmålene etterpå.

I: Ja, er det noe dere har tenkt over eller opplevd selv eller sett at dere eller noen har hatt det vanskelig når dere har spilt nå? Er det noe som popper opp i hodet om det er noe som er vanskelig ved å bruke videospill i klasserommet.

E3: Hvis de ikke kommer seg videre, men det er jo ikke er stort problem for det er jo bare å komme å hjelpe dem da. Men hvis de ikke kommer seg videre, og ikke får hjelp så er det litt problematisk.

I: Hva er det kjekkeste med å spille videospill i klasserommet? Kan dere utdype det enda mer? Du har sagt engasjement, og dere har sagt det er gøy. Er det noe dere tenker vi burde ha med?

Elevene svarer ikke, virker som om de ikke forstår spørsmålet. Endrer spørsmålet til å handle om rangering for å få et innblikk i hvor på listen videospill ligger.

I: I forhold til andre typer, altså bøker og film. Hvis dere skulle rangert det, hvordan ville dere rangert det?

E1: Film, videospill, bøker

E2: Videospill, film og bøker

E3: Videospill, film og bøker

I: Er det noe dere vil si som jeg ikke har spurt om, eller noe dere tenker kan være relevant? Kan det være noen problem for skolen å bruke videospill?

E2: Det kan jo bli ganske dyrt.

I: Dere er jo ganske heldige som har gamingrom her, ikke alle skoler har så gode PCer.

Pause

I: Da tror jeg egentlig vi er ferdige.

Gruppe 2:

I: Gruppe 2. Hvem av dere spiller videospill på fritiden? Bruker tid hjemme på å spille

E4: Jeg gjør.

E5 og E6: Nei.

I: Hvilke typer spill spiller du på fritiden?

E4: Litt forskjellig, vet du hva FIFA er?

I: Ja.

E4: Ja litt sånn, og sånn basketballspill og litt sånn sportslige spill.

I: Ja

E4: Jeg har jo også prøvd litt sånn våpenspill, og sånn du skyter på hverandre.

I: Ja, det er fint. Har dere brukt videospill i klasserommet før nå når vi brukte Draugen?

E5: Vi brukte litt videospill i samfunnsfag i åttende tror jeg, når vi hadde om første verdenskrig tror jeg.

E4: Ja, vi spilte et spill som het Assasins Creed. Vi skulle få en følelse om hvordan det var i Versailles og Frankrike.

I: Så dere brukte videospill på en annen måte enn nå?

E4: Ja, da brukte vi videospill for å sette bilde på hvordan det var der og få følelsen om hvordan det var.

I: Hvordan føler dere det var å bruke videospill i klasserommet, eller ja, i norskfaget?

E5: Det var gøyere enn å sitte å skrive liksom. Får en annen opplevelse av faget.

I: I forhold til bøker eller film da. Dere som ikke spiller så mye da, hvordan var det for dere å få det introdusert? Er det kjekt for dere selv om dere ikke har noen interesse av å spille det på fritiden?

E2 og E6: Ja.

I: Jeg lurer på hvordan dere forholder dere til å bruke videospill? For eksempel hvis noen hadde sagt at dere skulle bruke videospill senere, hva hadde dere tenkt da?

E5: At det hadde vært gøy, og kjekt å prøve det igjen.

E4: Ja, for det er jo noe vi har gjort før og.. Har litt peiling på, ja. Vi har jo vært borti det tidligere. Så vi vet liksom litt hvordan det kommer til å bli.

I: Ja, for dere har jo gjort litt forskjellige oppgaver knyttet å bruke spill.

E5: Ja.

E4: Ja, også er det jo kanskje en spesiell ting på vår skole også. Vi har jo venner på andre skoler, de har det ikke slik. Ja, vi har vært og spilt og brukt det i læringen og det er litt kult syns jeg.

I: Du opplever ikke at andre får lov til å bruke til det? Ikke på den måten hvert fall.

E4: Nei nei.

E5: Også tror jeg kanskje vi ikke hadde gjort det så mye heller hvis vi ikke hadde hatt det gamingrommet på skolen.

I: Nei, det er sant. Hvis dere tenker dere litt godt om, er det noe som har vært vanskelig eller problematisk med å bruke videospill i norskfaget eller andre fag?

E4: At det er ulikt nivå kan kanskje være problematisk. Men vi hjelper jo hverandre. Vi er jo på ulike nivå, og noen løser dermed spillet raskere enn andre. Slik kan jo skje i andre fag også. Hvis vi i gym skulle løpt en distanse, så ville jo noen blitt ferdige først. Da ville de stått og sitt på, og kanskje heiet de andre videre.

I: Noe annet dere tenker på?

E5: Nei.

I: Det var bra sagt, for det var jo noen som var veldig tidlig ferdige og noen som ikke ble helt ferdige. Det er jo, jeg holdt på å si, noe som kan gjøre det litt vanskelig. Hvis du klarer, klarer du å forklare hvorfor du tro det er vanskelig, det du nettopp sa, at det er forskjellig nivå på de som spiller.

E4: Fordi noen spiller mer enn andre, og noen hva skal jeg si. Noen bryr seg litt mer, noen ser for eksempel på det som en konkurranse og noen syns det er kjekt å bli ferdig fortest mulig. Ja, det er vel egentlig bare det.

I: Tror du de som ser på det som en konkurranse får med seg så mye som de burde få med seg i forhold til oppgaver?

E4: Nei.

I: Har dere opplevd det, kanskje ikke de som er raskest, kanskje ikke fikk med seg alt?

E5: Det spørres jo litt på hvem det er, noen av de som ble ferdig først er jo sånne gamere. Så de får kanskje med seg det meste, men de som tar det som en konkurranse bare gjør det for å bli ferdig og kanskje ikke får med seg hva som skjer.

I: For når dere gjør de type oppgavene dere gjør, med novelle og spillanalyse, så er det jo ganske viktig å få med seg ting. Det var jo derfor dere stoppet opp og tok skjermbilder hele tiden.

E4 og E5: Ja, jo.

I: Hva har dere opplevd er det kjekkeste? Er det kjekt å for eksempel diskutere, dere er jo veldig flinke til det i klassen deres.

E4: Ja, nei. Det å spille er det som er kjekt.

E5: Jeg liker best å spille istedenfor å lese. For du får en annen opplevelse av hvordan det er. Du har liksom noen som lager et bilde for deg, istedenfor å lage bilder selv sånn som du gjør når du leser. Også er det gøyere å spille.

I: Ja, men du må jo fortsette bilde når en skal skrive novellen. Men går det fint?

E5: Ja, men da går det fint for da har vi et utgangspunkt.

E6: Det er mye gøyere å spille enn å lese, jeg føler du lærer mye mer da.

I: Ja, ok. Når du kobler det opp, dere tok jo mye notater, følte dere at dere husket historien bedre.

E5 og E6: Ja.

I: Er det noe annet dere vil si som jeg ikke har spurt om?

E5: Nei.

Gruppe 3:

I: Gruppe 3. Ja, da begynner vi bare rett på. Er det noen av dere som spiller videospill på fritiden?

E7: Nei.

E8: Litt.

En elev velger å ikke svare.

I: Hvilke typer spill?

E8: Jeg vet ikke, litt skytespill kanskje.

I: Ok, litt av alt?

E8: Ja.

I: Har dere brukt videospill i klasserommet før?

E7: Ja.

I: Vett dere hvilket?

E7: Det var sånn krigspill liksom.

E8: Battlefield tror jeg, jeg husker ikke helt.

I: I hvilket fag brukte dere det spillet i da?

E7: Samfunn, for å lære om krig. Ja og sånt. 1. verdenskrig tror jeg det var.

E9: Ja, hm. Fikk liksom litt opplevelse av, ja, opplevde det. Å være der.

I: Ja. Hvordan er det dere opplever å bruke videospill i klasserommet. Altså hvordan er det i forhold til andre ting?

E7: Vi blir jo litt mer engasjert.

I: Hvorfor tror du det?

E7: Fordi det er liksom, noe med også gjør på fritiden, det er litt annerledes enn å skrive på pc.

E9: Mhm, ja.

I: Ja. Hvilke holdninger har dere til å bruke videospill? Altså hvordan hadde dere reagert og fått beskjed om å bruke videospill i et fag? Hvordan?

E7: Jeg tror det kanskje har med hvilket spill det er, altså hvis vi vet det er et spill som er ganske kjedelig. Så ja. Så er det ikke sikkert vi hadde vært like positive?

I: Det er et godt poeng. Er det noe dere andre vil legge til?

E9: Nei, jeg er egentlig enig med nummer E7.

I: Ja, ok. Det er greit.

E8: Ja.

I: Hvis dere tenker dere om, er det noe som har vært, eller er, problematisk med å bruke spill i klasserommet?

E7: Alle kom ikke like langt, og ikke alle ble ferdige.

I: Det er et godt poeng, noe annet?

E9: Det er ikke sikkert det er folk som det er folk som spiller like mye, så det er sikkert litt forskjell på hvem som får spilt mest.

I: Er det noe du tenker på?

E8: Det samme, siden ja, det er litt forskjell på tid.

I: Ja, noen er jo veldig raske å spille. Hva tror dere det kommer av?

E8: Kanskje de ikke alltid følger storyen.

I: Mener du at de forstår kanskje ikke hvordan spillet er bygd opp? Tror du det kan være et problem hvis en bruker et type spill en ikke har møtt på før? Forstår jeg hva du mente? F.eks. draugen er et klikkespill, et narrativt spill. Så hvis folk ikke har spilt det før, kan det være at folk ikke vet hvordan de skal gjøre det.

E7: Ja, også hvis noen er flinke og har spilt det før klarer de kanskje gjøre det kjapt. De som ikke er så flinke klarer det ikke sånn, sånn kjapt og klarer kanskje ikke sånn tekniske ting. Bruker veldig lang tid på det.

I: Hvordan følte dere det gikk.

E7: Fint.

I: Dere hadde ingen problemer?

E9: Nei

E7 og E9 ler.

I: Det er lov å le. Hva er det som har vært kjekkest med å spille i norsken? Dere har jo brukt spillet i samarbeid med andre oppgaver, hvordan har det vært? Dere spilte jo for eksempel halve spillet, for så å skrive en novelle.

E7: Ja, du får jo. Hvis du spiller, får jo mer informasjon enn når du leser en fortelling fra bok siden du får bildet fra spillet. Så det er lettere, kanskje å skrive videre siden du vet hvordan ting ser ut.

I: Er det dere andres opplevelse også?

E9: Ja.

I: Er det noe annet dere har lyst å si om videospill som jeg ikke har spurt om?

E9: Nei
E8: Nei
E7: Nei.

Vedlegg 15: Samtykkeskjema elever

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Elever og læreres opplevelse om bruken av videospill i norskklasserommet»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan elever og lærere opplever bruken av videospill i norskklasserommet. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å undersøke hvordan elever og lærere opplever bruken av videospill i norskklasserommet, og vurdere effekten av spillbasert læring fra et teoretisk og praktisk standpunkt. Prosjektet skal kaste lys over spillbasert læring i norskfaget. Det er relevant å få en bedre forståelse av elevperspektivet når det gjelder spillbasert læring i norskklasserommet. Dette er en masteroppgave. I forbindelse med prosjektet vil jeg observere klassen i noen uker, uten å skrive ned noen form for personopplysninger. Det jeg i dette skrevet ber om tillatelse om, er om du som elev vil tenke deg å stille til gruppeintervju dersom det blir aktuelt.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

May Lise Livastøl, i samarbeid med Universitetet i Stavanger, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Grunnen til at du blir spurt om å delta er fordi du er en elev i [REDACTED] og har undervisning hvor spillbasert læring blir praktisert i norskklasserommet. Din lærer har sagt at jeg gjerne kan observere i [REDACTED] norsktimer, derfor er det denne klassen som blir spurt om de vil samtykke til å delta i intervju dersom det blir aktuelt.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du samtykker til at du kan bli trukket ut til å delta i et kort gruppeintervju om spillbasert læring i norskfaget. Intervjuet vil ta rundt 30 minutter og vil foregå i skoletiden.
- Intervjuet vil være en samtale om hvordan du som elev opplever spillbasert læring i norskfaget, det vil si bruken av videospill i undervisningen.
- Jeg tar lydopptak og noterer under intervjuet. Lydopptaket vil bli tatt opp med ekstern båndopptaker. Etter intervjuet vil lydopptaket transkriberes, anonymiseres og slettet etter det er ferdig transkribert. Det er kun jeg (May Lise Livastøl) som vil høre på lydopptaket. Du og svarene dine vil bli anonymisert i masteroppgaven så ingen kan kjenne igjen dine svar i intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen eller læreren din.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun jeg (May Lise Livastøl) som har tilgang til dine svar fra intervjuet. All bruk av dine svar vil bli anonymisert i masteroppgaven.
- Jeg vil anonymisere intervjuet når lydopptaket transkriberes, for deretter å slette lydopptaket når det er ferdig transkribert.
- Du kan når som helst ta kontakt om du har noen spørsmål eller ønsker å trekke deg.
- Du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i en eventuell publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 11. mai 2021. Lydopptakene vil bli slettet etter de er transkribert.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Stavanger ved May Lise Livastøl (masterstudent) på telefon: 986 22 661 eller e-post ml.livastol@stud.uis.no. Eller Morten Bergsten Njå (veileder) på telefon: 411 40 639 eller e-post morten.nja@uis.no.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

May Lise Livastøl
(masterstudent)

Morten Bergsten Njå
(veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet: «*Elever og læreres opplevelse om bruken av videospill i norskklasserommet*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i eventuelle intervjuer

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 16: Samtykkeskjema lærere

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Elever og læreres opplevelse om bruken av videospill i norskklasserommet»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan elever og lærere opplever bruken av videospill i norskklasserommet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å undersøke hvordan elever og lærere opplever bruken av videospill i norskklasserommet, og vurdere effekten av spillbasert læring fra et teoretisk og praktisk standpunkt. Prosjektet skal kaste lys over spillbasert læring i norskfaget. Det er relevant å få en bedre forståelse av det pedagogenes perspektiv når det gjelder spillbasert læring i norskklasserommet. Dette er en masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

May Lise Livastøl, i samarbeid med Universitetet i Stavanger, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Grunnen til at du blir spurt om å delta er fordi du er en pedagog tilknyttet til [REDACTED] og har undervisning (eller er tilknyttet undervisningen) hvor spillbasert læring blir praktisert i norskklasserommet. Rektor ved skolen har gitt med tillatelse til å gjennomføre prosjektet her på skolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Du vil bli spurt om å kunne intervjues. Intervjuet vil ta rundt 30-60 minutter og skje i arbeidstiden.

Intervjuet vil være en samtale om hvordan du som pedagog opplever spillbasert læring i norskfaget, det vil si bruken av videospill i undervisningen.

Jeg tar lydopptak og noterer under intervjuet. Lydopptaket vil bli tatt opp med ekstern båndopptaker. Etter intervjuet vil lydopptaket transkriberes, anonymiseres og slettet etter det er ferdig transkribert. Det er kun jeg (May Lise Livastøl) som vil høre på lydopptaket. Du og svarene dine vil bli anonymisert i masteroppgaven så ingen kan kjenne igjen dine svar i intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen eller Universitetet i Stavanger.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun jeg (May Lise Livastøl) som har tilgang til dine svar fra intervjuet. All bruk av dine svar vil bli anonymisert i masteroppgaven.

- Jeg vil anonymisere intervjuet når lydopptaket transkriberes, for deretter å slette lydopptaket når det er ferdig transkribert.
- Du kan når som helst ta kontakt om du har noen spørsmål eller ønsker å trekke deg.
- Du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i en eventuell publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 11. mai 2021. Lydopptakene vil bli slettet etter de er transkribert.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Universitetet i Stavanger ved May Lise Livastøl (masterstudent) på telefon: 986 22 661 eller e-post ml.livastol@stud.uis.no. Eller Morten Bergsten Njå (veileder) på telefon: 411 40 639 eller e-post morten.nja@uis.no.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

May Lise Livastøl
(masterstudent)

Morten Bergsten Njå
(veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet: «*Elever og læreres opplevelse om bruken av videospill i norskklasserommet*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 17: Vurdering fra NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Elever og læreres opplevelse om bruken av videospill i norskklasserommet

Referansenummer

171696

Registrert

22.01.2021 av May Lise Livastøl - ml.livastol@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for kultur- og språkvitenskap

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Morten Bergsten Njå, morten.nja@uis.no, tlf: 41140639

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

May Lise Livastøl, 237417@uis.no, tlf: 98622661

Prosjektperiode

25.01.2021 - 11.05.2021

Status

22.02.2021 – Vurdert

Vurdering (1)

22.02.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 22.2.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut->

meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 11.5.2021.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om elevene. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som foresatte kan trekke tilbake. Elevene vil også samtykke til deltakelse. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Vedlegg 18: Undervisningsopplegg

Undervisningsopplegget er anonymisert, under er en kort gjengivelse av det som står i det opprinnelige undervisningsopplegget observasjonene tok utgangspunkt i.

Økt	Felles	Individuelt
1 & 2	<p>Jobbe med motiv, tema og budskap ifm.: tekst, bilder, <i>Lonlieness</i>.</p> <p>Spille <i>Lonlieness</i> sammen på storskjerm, og parvis diskutere motiv, tema og budskap.</p> <p>Oppsummering av tekstanalyse og novellesjangeren.</p> <p>Tekst vs. S sammensatt tekst.</p>	<p>Repetere «Motiv, tema og budskap» om sammensatte tekster.</p> <p>Undersøke hva en spillanalyse er, og kan være.</p> <p>Sette seg inn i hva oppgavene innebærer.</p>
2 & 3	<p>Begynne å spille <i>Draugen</i>. Ta notater underveis, starte på analysen allerede nå.</p>	<p>Hver enkelt elev har ansvar for å ta notater underveis, spillanalysen skal være ferdig i løpet av uke x.</p>
4,5,6 & 7	<p>Spille og begynne å skrive på novellen</p>	<p>Novellen skal ta utgangspunkt i opplevelser hittil i spillet <i>Draugen</i>. Når du er ferdig med å skrive novellen kan du fortsette å spille, og jobbe med spillanalysen. Novellen skal være ferdig i løpet av uke x.</p>
8 & 9	<p>Fortsette å spille <i>Draugen</i>. 4-5 spilletimer bør være nok til at de fleste er ferdig med hele spillet</p>	<p>Hver enkelt elev har ansvar for å ta notater underveis, og å fullføre manus til spillanalysen i løpet av uke x.</p>
10 & 11	<p>Skrive- og filmeuke. Skriv ferdig manus til spillanalysen du har foretatt deg, evt. fullføre novellen.</p>	<p>Hver enkelt elev har ansvar for å spille inn (og evt. Redigere) muntlig presentasjon av spillanalyse innen slutten av uke x. Leveres i Classroom.</p>

Oversikt over figurer

Figur 1: Hentet fra Bourgonjon (2014) s. 6.....	24
Figur 2: Hentet fra Plass et al (2020), s. 88.....	30
Figur 3: Skjerm bilde av Loneliness.	50
Figur 4: Skjerm bilde fra Draugen. Viser Edwards følgesvenn Lissie.....	51
Figur 5: Skjerm bilde fra Draugen som viser et eksempel på valg bokser en møter i spillet.....	51
Figur 6: Skjerm bilde fra Draugen, som viser utklipp fra en cutscene.....	54
Figur 7: Skjerm bilde fra Draugen, viser hovedkarakteren Edward.....	55
Figur 8: Skjerm bilde fra Draugen som viser en spillfunksjon, denne viser spilleren hvordan en navigere seg i spillet.	60

Oversikt over tabeller

Tabell 1. Oversikt over Gee sine 13 læringsprinsipper i spill.	20
Tabell 2: Oversikt over pseudonym.	46