

Joacim Oxum

Dataspill i samfunnsfag



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for kultur, religion og samfunnsfag
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Joacim Oxum

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Temaet for denne oppgaven er bruken av dataspill til historieundervisning på ungdomsskolen. Problemstillingen lyder som følger: «Hvordan kan dataspill brukes som didaktisk metode i samfunnsfag innenfor historieundervisning?». Problemstillingen blir etterfulgt av et forskningsspørsmål som lyder slik: «Hva er fordelene og ulempene med å bruke dataspill som undervisningsmetode?». Problemstillingen tar for seg den praktiske implementeringen av spillpedagogikk i klasserommet, mens forskningsspørsmålet går nærmere inn på lærernes refleksjoner og tanker rundt bruken av spillpedagogikk. Dataspillene som blir presentert i denne oppgaven er Valiant Hearts, Minecraft Education Edition, og diverse spill i Assassin's Creed-serien som Assassin's Creed 3, Assassin's Creed Unity, og Assassin's Creed Syndicate.

Oppgaven ønsker å se nærmere på hvordan dataspill kan bli brukt som undervisningsmetode for historiedelen av samfunnsfag, og hvilke fordeler og ulemper metoden kan tilby. Forskningens empiri baserer seg på et kvalitativt studie med fenomenologiske intervju, der tre ungdomsskolelærere har blitt intervjuet om deres bruk av spillpedagogikk, samt erfaringene og refleksjonene de har fått av spillpedagogikk. Analysen og drøftingen i oppgaven er da basert på empirien sett i lys av oppgavens teorigrunnlag. De sentrale teoretikerne i denne oppgaven er James Paul Gee, Jeremiah McCall, og Adam Chapman, som alle skriver om dataspill sitt potensial som undervisende verktøy. Det nye kunnskapsløftet for 2020, samt PfdK vil også være sentrale temaer i denne oppgaven.

Denne oppgaven har ikke mål å gi generaliserbare funn som alle lærere kan følge. Derimot kommer det frem lignende slutninger fra flere av lærerne om mange temaer. Minecraft og Assassin's Creed ble brukt primært som visuell læring, mens Valiant Hearts bli brukt for å utdype første verdenskrig, samt å skape empati til menneskene på begge sidene av konflikten. Fordelene med spillpedagogikk som lærerne trekker frem er at elevene blir delaktige og engasjerte når dataspill blir tatt i bruk. Spill sin mulighet å virkeliggjøre historie er også noe alle lærerne trekker frem til en viss grad. Ulempene med spillpedagogikk som lærerne har opplevd er at elevene kan risikere å glemme læringsmålene av spillingen, og spiller for underholdningens skyld. Praktiske problemer som passord, PC-ytelse, internett, og skolens tilgang på spill og konsoller kommer også frem som sentrale utfordringer og hinder med spillpedagogikk.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Innholdsfortegnelse	3
Forord	6
1 Innledning	7
1.1 Bakgrunn	7
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	8
1.3 Ungdommers bruk av dataspill.....	9
1.4 Digitale ferdigheter og LK20	10
1.5 Dataspill og historie	11
1.6 Tidligere forskning	12
1.7 Begrepsavklaring.....	16
1.8 Prosjektets karakter	18
1.9 Oppgavens struktur	18
2 Teori	20
2.1 Kort introduksjon til teorikapittelet	20
2.2 Serious Games	20
2.3 Balansen mellom dataspill, bruker og læring.....	21
2.4 Dataspill som lærende verktøy: Gee, læringsteorier og LK20	23
2.5 Dataspill som historisk form	26
2.6 Historie representert i populærkultur.....	28
2.7 Spill som digital gjenfortelling	31
3 Metode	33
3.1 Kort introduksjon til metodekapittelet	33
3.2 Forskjell på kvantitativ og kvalitativ forskning	33
3.3 Intervju som kvalitativ metode.....	34
3.4 Fenomenologisk intervju	35
3.5 Utvalg og rekruttering	36
3.6 Gjennomføring.....	37
3.7 Utelate intervjudeltakernes kjønn og alder	38
3.8 Etiske vurderinger.....	39
3.9 Transkribering, koding og kategorisering.....	40

3.10	Forskerrolle	41
3.11	Reliabilitet, validitet og generalisering	42
4	Analyse og drøfting.....	47
4.1	Kort introduksjon til analysekapittelet	47
4.2	Grunnlag	48
4.2.1	Personlig erfaring.....	48
4.2.2	Valg av spill.....	49
4.2.3	Grunner for å starte med spillpedagogikk	53
4.3	Dataspill som didaktisk metode	54
4.3.1	For, - under, - og etterarbeid.....	54
4.3.2	Målet med undervisningen	57
4.3.3	Lærerrolle.....	60
4.4	Fordelene og ulempene med spillpedagogikk	62
4.4.1	Positive sider med spillpedagogikk.....	62
4.4.2	Negative sider med spillpedagogikk.....	65
4.4.3	For mye spillpedagogikk?	68
4.4.4	Spillpedagogikk etter LK20	69
4.4.5	Spillpedagogikk sin særegenhet?	70
5	Konklusjon.....	72
5.1	Kort introduksjon til konklusjonskapittelet	72
5.2	«Hvordan kan dataspill brukes som didaktisk metode i samfunnsfag innenfor historieundervisning?»	72
5.3	«Hva er fordelene og ulempene med å bruke dataspill som undervisningsmetode?» ...	74
5.3.1	Fordelene med dataspill som undervisningsmetode.....	74
5.3.2	Ulempene med dataspill som undervisningsmetode	76
5.4	Veien videre	77
	Referanser/litteraturliste.....	78
	Oversikt over tabeller og figurer	83
	Vedlegg	84
	Vedlegg 1: Intervjuanalyse av intervjudeltaker A	84
	Vedlegg 2: Intervjuanalyse av intervjudeltaker B	102
	Vedlegg 3: Intervjuanalyse av intervjudeltaker C	115

Vedlegg 4: Vurdering av NSD	128
Vedlegg 5: Samtykkeerklæring og informasjonsskriv.....	130
Vedlegg 6: Intervjuinvitasjoner	133
Vedlegg 7: Intervjuguide	135

Forord

Etter fem år er den nye masterintegrerte lærerutdanningen til slutt over. En drøy 50/50-blanding som fysisk skole-student og digital Corona-student har både vært både morsomt, rart og annerledes. Jeg både tror og håper på at det jeg har lært under denne masterskrivingen vil komme til nytte i mitt fremtidige yrke som spillinteressert lærer.

Først vil jeg takke intervjudeltakerne mine for å stille opp til intervju under en travel spurt mot juleferien. Jeg kunne absolutt ikke fullført denne oppgaven uten alle deres hjelp. Nær familie og vennekretsen vil jeg også gi en stor takk. Dere ga meg både støtte og omtanke under skriveprosessen, og det har kommet godt med. Til slutt vil jeg også takke veilederen min som kom med mye god hjelp og råd helt fra jeg startet med oppgaven på starten av forrige semester.

Porsgrunn - Mai 2022

Joacim Oxum

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

Helt siden min tidlige barndom har jeg alltid vært fascinert av dataspill. Som yngste av tre søsken vokste jeg opp i tidlig alder med å se på dem spille Nintendo 64, og dataspill har etter det alltid vært en del av min identitet. Under lærerutdanningen har jeg ikke tatt i bruk denne personlige interessen inn i klasserommet. Ikke fordi jeg mangler vilje eller ønske, men mer på et manglende kunnskapsgrunnlag og spørsmål rundt praktisk implementering. Da jeg selv gikk på ungdomsskolen var lærerne mine sin bruk av dataspill som undervisningsmetode, uansett fag, tilnærmet null. Jeg prøver absolutt ikke å hinte til at disse lærerne ikke underviste godt. Lærerne tok i bruk flere varierte undervisningsmetoder som jeg trivdes godt å jobbe med. Men hvis noen fortalte meg som elev i 8. klasse at i neste undervisningstime kommer et dataspill til å bli brukt, hadde jeg telt ned minuttene til friminuttet var over. Ønsket om å skrive denne masteroppgaven basert på personlig interesse, er det Maxwell kaller for personlige mål (Maxwell, 2013, s. 24). Professor emeritus Joseph Maxwell kommer fra George Mason University, og spesialiserte seg i kvalitative og mixed forskningsdesign (George Mason University, u.å.). Ikke alle har interesse for dataspill, og det er ingen universal enighet om hvor godt dataspill passer inn i klasserommet. Maxwell introduserer også flere mål som jeg kommer tilbake til etter problemstillingen og forskningsspørsmålet mitt er presentert.

Å koble dataspill til alle fag i skolen er et veldig stort og ambisiøst prosjekt. Derfor skal jeg rette denne masteroppgaven mot samfunnsfag, mer presist historiedelen av samfunnsfag. Under praksisperiodene på lærerutdanningen har jeg undervist i flere historiske perioder som blant annet første og andre verdenskrig. Det at det finnes dataspill som kan plasseres innenfor disse to verdenskrigene er verken ingen overraskelse eller hemmelighet, og i løpet av denne masteroppgaven vil vi se nærmere på spill som direkte eller indirekte kan kobles til historie, og som har blitt brukt i klasserommet. Både under og etter praksisperiodene tenkte jeg på hvordan jeg kunne tatt i bruk dataspill i undervisningen, men jeg slet med å komme med faglige begrunnelser for implementeringen av dataspillmetodene mine, og jeg støttet på problemer med hvordan jeg kunne bruke spillene med tanke på ressursene jeg hadde tilgjengelig i klasserommet.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg ønsker derfor å dedikere denne masteroppgaven til å utforske og reflektere over hvor godt egnet dataspill kan være til å bli inkludert i en lærer sin verktøykasse av metoder. Oppgaven vil forholde seg både til det praktiske aspektet med å bruke dataspill i klasserommet, samt å se både muligheter og utfordringer som kan dukke opp ved å bruke dataspill som undervisningsmetode.

Problemstillingen min lyder derfor som følger:

- «Hvordan kan dataspill brukes som didaktisk metode i samfunnsfag innenfor historieundervisning?»

Denne problemstillingen blir etterfulgt av et forskningsspørsmål som lyder slik:

- «Hva er fordelene og ulempene med å bruke dataspill som undervisningsmetode?»

Disse to spørsmålene retter seg tydelig mot klasseromssituasjoner, og særlig mot lærerens perspektiver, metoder og vurderinger. Målet med masteroppgaven er å reflektere over dataspill sin evne til å være en undervisningsmetode i historie. Oppgaven er like interessert i å se på de negative konsekvensene og problemene som kan oppstå når et spill blir brukt i klasserommet, som de positive mulighetene dataspill kan gi for elevenes læring. Denne oppgaven er også spesifikt rettet mot ungdomsskolen. Empirien min vil være basert på 3 ungdomsskolelærere sine refleksjoner, noe jeg vil utdype i metodekapittelet

Hvis personlige mål er koblet til mine egne interesser, sier Maxwell at praktiske og intellektuelle mål er koblet til hva andre synes er interessant (Maxwell, 2013, s. 28). Praktiske mål blir beskrevet som noe du som forsker ønsker å oppnå, og å oppnå noe som er ønsket, mens intellektuelle mål dreier seg om å få en dypere forståelse av et tema (Maxwell, 2013, s. 28). Praktiske mål presenterer Maxwell som et normativt perspektiv, hvor en ser på hva som *kan* og *bør* bli gjort. Hva som bør og kan gjøre er ikke noe som kan direkte forskes på, og er åpen i dens form (Maxwell, 2013, s. 29). På den andre siden er intellektuelle mål mer deskriptiv, hvor en for eksempel ser på effekten av noe, eller hvordan noe har blitt tatt imot (Maxwell, 2013, s. 29). Maxwell fortsetter med å si at slike intellektuelle mål er med på å videreutvikle de praktiske målene.

Problemstillingen og forskningsspørsmålet mitt representerer både praktiske og intellektuelle mål. Problemstillingen min er rettet mot det normative og praktiske, hvor jeg ønsker å se på hvordan dataspill *kan* brukes som undervisningsmetode. Forskningsspørsmålet har derimot et intellektuelt mål å bygge opp og begrunne den praktiske implementeringen. Forskningsspørsmålet kan derfor få rolle som teori og refleksjon til problemstillingens praksis. Jeg er også bevisst på at selv om min

personlige interesse for dataspill er et personlig mål, er det liten sannsynlighet for at jeg er alene med denne interessen i klasserommet.

1.3 Ungdommers bruk av dataspill

En viktig faktor til hvorfor jeg ønsket å se nærmere på spill sin plass i klasserommet, er det faktum at dataspill er en fritidsaktivitet hos majoriteten av norske barn og ungdommer. Medietilsynet har annethvert år siden 2006 kartlagt barn og unges medievaner (Medietilsynet, u.å). Undersøkelsen ser blant annet på bruken av sosiale medier, nettbrett og spillkonsoller i aldersgruppen 9-18 år, og hvordan den fordeler seg på kjønn (Medietilsynet, 2020, s. 93). I den siste undersøkelsen ser vi en stor majoritet av gutter i alle alderskategorier som spiller spill. Den største andelen er i alderskategorien 9-10-år med hele 98%, og den laveste er 92% i alderskategorien 17-18 år. Hos jenter er både høyeste og laveste prosentandel lavere enn gutter. Alderskategorien 9-10 år har høyeste andel som spiller spill med 91%, og andelen går ned for hver alderskategori. Den laveste andelen er 62% i alderskategorien 17-18 år (Medietilsynet, 2020, s. 93). Denne statistikken viser at hos gutter på ungdomsskolen er dataspill en stor del av deres hverdag på alle tre klassetrinn. Hos jenter spiller majoriteten dataspill på alle klassetrinn, men prosentandelen er lavere enn guttene, og synker med alderen. Nøyaktig hvilke spill som blir spilt varierer fra kjønn og alderskategori (Medietilsynet, 2020, s. 98), og er noe som kan endre seg etterhvert nye spill og trender kommer og går. Men det statistikken viser oss, er at hvis en lærer skulle trekt inn et spill i klasserommet, hadde det å spille et spill vært en kjent aktivitet for majoriteten av elevene.

Globalt sett er dataspill også et gigantisk marked. Analyseselskapet Newzoo skriver det ble omsatt 180,3 milliarder amerikanske dollar i spillindustrien i 2021 (Wiljam, 2021). Mobile plattformer som nettbrett og smarttelefoner står for 52% av den totale summen, mens tradisjonelle måter å spille spill på, som spillkonsoller og datamaskiner, står for de andre 48% av totalen (Wiljam, 2021). Et eksempel er Minecraft, et av de mest solgte spillene i verden, som fra april 2021 har solgt til sammen 238 millioner eksemplarer over alle plattformer og spillenheter, i følge Microsoft sine egne tall (Microsoft, 2021, s. 3).

Når en person finner det naturlig å engasjere seg med og bruke et dataspill, kan vi beskrive denne personen som «spillkyndig» (Skaug et al., 2020, s. 29). Spillkyndighet kommer fra det engelske begrepet «gaming literacy». Literacy blir tradisjonelt oversatt til «lese- og skriveferdighet», men det kan også bety egenskapen til å tolke, kommunisere, skape, uttrykke og orientere seg (Skaug et al., 2020, s. 29). En persons «leseevne» ovenfor et dataspill, kan da være å for eksempel vite hvordan

man kontrollerer karakterene i spillet, hva målet med spillet er, og kunne tolke hva spillet dreier seg om, både i forhold til spilllets historie, tema og budskap. James Paul Gee, som er en svært kjent figur innenfor forholdet mellom dataspill og læring, støtter seg opp til literacy-begrepet, og skriver at når en person lærer å spille et spill, lærer de en ny form for «literacy» (Gee, 2007, s. 17), som vil bli oversatt til spillkyndighet fra nå av. Kyndighet i blant annet bruk av teknologi er også noe vi kan finne i læreplanen, mer spesifikt innenfor digitale ferdigheter som en grunnleggende ferdighet.

1.4 Digitale ferdigheter og LK20

Kunnskapsløftet for 2020 har nå blitt implementert i ungdomsskolen, og vi ser et større fokus på at elevene skal føle skaperglede, engasjement og utforskertrang (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 2). Dette blir begrunnet med at det fører til bedre læring og økt motivasjon hos elevene, noe som også krever at elevene kan sterkere påvirke valg av innhold og metoder (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 2). Begrepene skaperglede, engasjement og utforskertrang har blitt et tema i opplæringens verdigrunnlag som setter kreative og skapende evner på lik linje med de andre verdiene som menneskeverd, identitet, kritisk tenkning, respekt for naturen, og demokrati. Disse verdiene er ment for å være grunnlaget for det norske samfunnet, og skal hjelpe oss både i vår egen samtid, men også i fremtiden (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 3). Å utforske og eksperimentere har også blitt et viktig redskap for å oppnå dybdelæring, et sentralt begrep i det nye kunnskapsløftet ment for å utvikle bedre forståelse og sammenhenger i et fag (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 7, 11). Elevrollens overgang fra læring basert på regler og prosedyrer, til utforskende og skapende deltakere er noe av det Bernie Trilling og Paul Hood skriver i WestEd som overgangen fra den industrielle tidsalderen, til den kunnskapsbaserte tidsalderen. Ved siden av elevene får læreren også en ny rolle, fra den styrende og kunnskapsbærende rollen, til den mer veiledende og samlærende rollen (Trilling & Hood, 1999, s. 10).

Innenfor læreplanen jobber vi med fem grunnleggende ferdigheter: digitale ferdigheter, muntlige ferdigheter, å kunne lese, å kunne regne, og å kunne skrive (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 2). Innenfor digitale ferdigheter blir evner som informasjonsinnhenting, kreativitet, kommunikasjon og samarbeid fremhevet som viktige egenskaper (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 3). Ved å bruke det utvidete kyndighets-begrepet, kan vi se noen koblinger mellom det Kunnskapsdepartementet sier, og det Skaug et al. har tidligere nevnt om kyndighet. «Informasjonsinnhenting» kan knyttes til egenskapen å tolke og orientere, «kreativitet» kan sammenlignes med å skape og uttrykke, mens «kommunikasjon» blir brukt som begrep både hos Kunnskapsdepartementet og Skaug.

For at elever skal få denne digitale kompetansen, blir det også stilt krav til lærerens digitale kompetanse. Senter for IKT i utdanningen har laget et rammeverk av flere kompetanseområder som læreren trenger for å bli kompetent i profesjonsfaglig digital kompetanse, eller PfdK (Kelentrić et al., 2017, s. 6). Innenfor bruk av spillpedagogikk kan vi trekke frem flere relevante kompetanseområder som står i rammeverket for lærerens PfdK. Fra området *fag og grunnleggende ferdigheter* står det at læreren “kan anvende digital teknologi, læremidler og læringsressurser for å oppnå fagenes kompetansemål og sikre faglig progresjon” (Kelentrić et al., 2017, s. 7). Innenfor *Skolen i samfunnet* kan læreren kunne bruke digitale læremidler for å blant annet utvikle elevens kreativitet, innovasjon og problemløsningsevne (Kelentrić et al., 2017, s. 8). Til slutt står det i kategorien *pedagogikk og fagdidaktikk*, at læreren har som mål at dem “kan kombinere ulike didaktiske metoder med digital teknologi, digitale læremidler og læringsressurser på en nyskapende og kreativ måte for å skape varierte og tilpassede læringsaktiviteter” (Kelentrić et al., 2017, s. 10). Vi ser at det å kunne bruke digitale ressurser i undervisningen er en viktig egenskap læreren trenger for å både utvikle elevenes digitale kompetanse, og læring i fagene. Ferdighetene og ferdighetsområdene læreren skal kunne vil vi se nærmere på, og i en mer praktisk kontekst når vi kommer til forskningsmaterialet og i analysen. Siden denne oppgaven dreier seg om bruken av dataspill til historieundervisning, lønner det seg å se nærmere på historien og forholdet mellom spill og historie.

1.5 Dataspill og historie

Dataspill som tar sted i en historisk periode er ikke et nytt fenomen. En av det mest kjente og tidligste historiespillet, ihvertfall i USA, er *The Oregon Trail*, som ble publisert i 1971 (World Video Game Hall of Fame, u.å.). Spillet var ment som et undervisningsverktøy for å undervise skoleelever om hvordan det var for vestlige nybyggere å krysse det amerikanske kontinentet, og problemene en kunne møte på veien (World Video Game Hall of Fame, u.å.). I dagens spillomgivelser er historie og historiske trekk fortsatt en viktig del av dataspill. Spillserien *Assassin's Creed* er komponert av flere spill som tar sted i ulike historiske settinger som den franske revolusjon, den industrielle revolusjonen, eller vikingtiden (Ubisoft, u.å.a). Den populære skytespillserien *Call of Duty* har en rekke med spill som baserer seg på sci-fi, men har også spill med et historisk bakteppe innenfor både andre verdenskrig og den kalde krigen (GAME, 2017). Adam Chapman ser nærmere på dataspill og historiespill i boken «*Digital Games as History*», og skriver at dette er et felt som bør studeres på grunn av disse spillenes utrolige popularitet. Han skriver at disse spillene med historisk bakteppe er en viktig faktor i samfunnets økte interesse for historie (Chapman, 2016, s. 14). Chapman vil bli en viktig figur i denne masteroppgaven, sammen

med Gee, og McCall. I teorikapittelet vil disse forfatterne komme tydeligere frem. Både *The Oregon Trail*, samt *Assassin's Creed* og *Call of Duty* viser oss at historiske hendelser kan være et viktig bakteppe i både eldre og nyere spill, på samme måte som filmer, TV-serier og bøker med historisk inspirasjon. Disse spillene trenger heller ikke å være primært ment for historisk undervisning, men historie kan også være en del av spill som blir solgt som underholdning. I begrepsavklaringen i denne oppgaven vil vi navngi og skille mellom spill som er primært ment for undervisning eller underholdning.

1.6 Tidligere forskning

Når jeg skriver om bruken av dataspill som undervisningsmetode i samfunnsfag, trår jeg ikke i ukjent farvann. Det har blitt gjort flere masteroppgaver og forskningsarbeid som prøver å se hvordan og hvorfor dataspill kan bli brukt i samfunnsfag, og de fordelene og ulempene som kan oppstå. Jeg har kommet frem til masteroppgavene ved å bruke et avansert søk i søkemotoren ORIA. Tittelen på teksten måtte inkludere enten «spill», «dataspill», «gaming» eller «tv-spill». Det første underfeltet måtte inkludere skolerrelevante begreper som «didakti*», «undervisning*», «pedagogi*» og/eller «opplæring*». Det siste underfeltet var mer spisset innenfor skolefaget oppgaven min handler om, og måtte inkludere «samfunnsfag*» og/eller «histor*». Dette søket ga meg en ganske presis oversikt over andre masteroppgaver som har forsket på lignende felt, og videre vil relevante masteroppgaver bli introdusert.

Iselin Julie Steinbråten skrev i 2019 en masteroppgave som så på fordelene og ulempene med dataspill til historieundervisning innenfor oldtiden og antikken, og sammenlignet innholdet i spillene med hvordan historien ble representert i læreboken (Steinbråten, 2019, s. 89).

Hovedfunnene var at spillene gir mer og grundigere innhold enn lærebøkene, men det kan dukke opp tekniske og praktiske problemer som tidsbruk, organisering og riktig utstyr (Steinbråten, 2019, s. 90). Hvordan spillene ble brukt i praksis varierer også. *Discovery Tour*, en separat modus i *Assassin's Creed Origins* og *Assassin's Creed Odyssey* ment for undervisning, ble brukt mer som et visuelt hjelpemiddel siden læreren som tok spillet i bruk følte elevene slet med å skjønne hvordan den historiske tiden så ut (Steinbråten, 2019, s. 78). *Assassin's Creed* ble brukt mer som en digital ekskursjon en kan interagere med (Steinbråten, 2019, s. 79).

Oppgavens empiri baserte seg på tre lærere på videregående skole med erfaring om dataspill i historieundervisningen. Spillene som ble brukt var *Discovery Tour*, *Assassin's Creed Odyssey*, *Civilization IV*, og *Total War: Rome 2*, og disse ble brukt til å undervise temaer som antikkens

Athen og Delfi, overgangen fra jeger- og sankersamfunnet til jordbrukssamfunnet, og det andre triumvirat (Steinbråten, 2019, s. 86). Intervjudeltakerne til Steinbråten er ganske enige at spill har muligheten til å visualisere historie på en måte en tradisjonell lærebok ikke har muligheten til å gjøre (Steinbråten, 2019, s. 86). To sentrale begreper knyttet til spillpedagogikk ble også introdusert i oppgaven: interaksjon og engasjement. Interaksjon med spill kunne gi elevene en opplevelse og noe å knytte informasjon til, og Steinbråten trekker frem at spill hadde egenskapen til å dyrke frem en interesse hos elevene (Steinbråten, 2019, s. 86-87). Den første intervjudeltakeren, som brukte *Discovery Tour*, påsto at spill setter i gang andre prosesser enn det å passivt ta i mot bilder eller filmer gjør, og at engasjementet blir økt (Steinbråten, 2019, s. 78). Denne læreren delte også ut anonyme spørreskjemaer til elevene angående undervisningstimen der *Discovery Tour* var i fokus, og resulterte med at 42,9% mente undervisningen var engasjerende, mens 33,3% syntes det var kjedelig (Steinbråten, 2019, s. 73). Læreren reflekterte over denne svarprosenten, og mente at hvis elevene hadde mer frihet i hva de opplevde i spillet, kunne dette føre til mer engasjement (Steinbråten, 2019, s. 84-85). En konsekvens Steinbråten trekker frem med bruk av dataspill som historieundervisning, er spilllets egenskap til å skape et falskt bilde av historien, og at både læreren og elevene må være kildekritiske til spillet på samme måte som andre kilder (Steinbråten, 2019, s. 87).

Jeremiah McCall er en av de tre primære teoretikerne i denne masteroppgaven. McCall er også kritisk til spill som prøver å gi en objektiv fremstilling av fortiden. McCall skriver at historieforskning handler om å konstruere meningsfulle, kritisk forsket og validerte fortolkninger av fortiden (McCall, 2011, s. 20). Spill som *Discovery Tour* kan derfor risikere å presentere en objektiv forestilling av fortiden, noe McCall påstår er umulig (McCall, 2011, s. 21). I teorikapittelet vil McCall sin teori bli grundigere introdusert.

Espen Urkegjerde har også skrevet en masteroppgave knyttet til læreres erfaringer om dataspill, der empirien var semistrukturerte intervjuer av en lærer på en videregående skole, samt en lærer og en rektor på en ungdomsskole (Urkegjerde, 2015, s. 44). Urkegjerde konkluderer med flere slutninger basert på de intervjuene og drøftingene som har blitt gjort. I følge Urkegjerde kan dataspill føre til motivasjon, kritisk tenkning og demokratiopplæring i samfunnsfag, men dette krever at læreren er godt kjent med spillet de bruker, har et godt planlagt undervisningsopplegg, og at læringen i spillet må være tett knyttet til læringen i faget (Urkegjerde, 2015, s. 75-77).

Læreren på videregående tok i bruk *Grand Theft Auto V* til å undervise om temaer som midtlivskrise, sosial mobilitet og psykisk helse, der undervisningen gikk ut på å se videosnuttene i spillet, og det å faktisk spille spillet var mindre i fokus (Urkegjerde, 2015, s. 44). Urkegjerde kategoriserte bruken av *Grand Theft Auto V* som «bruk av dataspill som rammeverk». Læreren på ungdomsskolen tok i bruk *Civilization IV* til å undervise om andre verdenskrig, der de prøvde å etterligne krigen i spillet (Urkegjerde, 2015, s. 59). *Civilization*-serien er eksempler på «simuleringsspill», som prøver å gi troverdige simulasjoner av hendelser eller situasjoner, noe som gjør at Urkegjerde definerer slik bruk av dataspill som «bruk av spill som simuleringsverktøy» (Urkegjerde, 2015, s. 58-59). Den siste kategorien blir referert som «bruk av spill som fri-spill-arena», der *Minecraft* ble brukt som eksempel. Dette innebar at alle elevene var samlet i en felles spillserver, hvor problemene som oppsto måtte løses med klassesamarbeid (Urkegjerde, 2015, s. 60).

Når det kommer til hvordan elevene reagerte på disse måtene å bruke spill på, kom Urkegjerde frem til både positive og negative aspekter. Positive begreper som entusiasme og motivasjon kommer tydelig frem, men en lærer opplevde at jentene i klassen hadde større tendens til å reagere mindre positivt på undervisningsmetoden, og læreren påsto at grunnen kunne være at spillet var vanskelig å forstå for disse elevene (Urkegjerde, 2015, s. 61). Her kan vi trekke frem begrepet spill-kyndighet, hvor det var noen elever som slet med å tolke og orientere seg i spillet. Rektoren som tok i bruk dataspill mente også at skoleflinke elever hadde større tendens til å mislike spill i undervisningen fordi det ikke samsvarte med deres tanker om hva skole skal være (Urkegjerde, 2015, s. 62). Derimot følger rektoren dette opp med å si at dataspill er ofte viktigere for gutters identitet enn jenter, og at gutter som ikke passet så godt inn i skolen fikk muligheten til å blomstre opp i spillundervisningen, og fikk en mye større følelse av mestring.

Ved siden av de pedagogiske utfordringene, kommer det også frem tekniske utfordringer med implementeringen av dataspill. En av informantene til Urkegjerde nevnte problemer med dårlig tilgang til både maskiner og programvare (Urkegjerde, 2015, s. 63). Informanten fortsetter med å si at bruken av nyere spill i undervisningen blir vanskelig på grunn av høye priser på nye spill, samt krav for kraftig nok maskiner for å spille spillet. Tilgang og kostnad kan være et problem uansett hvilke undervisningsverktøy og hjelpemidler en ønsker å bruke i klasserommet. De alle største spillene kan lanseres til over 600 kroner, og det er ofte urealistisk å tenke at alle elevene i en klasse skal ha hvert sitt eksemplar av spillet. Andre spill kan lansere gratis, men kan også inkludere

muligheten for å gjøre mindre kjøp innad i spillet. Månedlig eller årlig abonnement for enkelte spill er også en mulighet, der *Final Fantasy XIV* og *World of Warcraft* er eksempler på slike spill.

Hvis vi vender oss mot den internasjonale bruken av spillpedagogikk, har Cristyne Hébert og Jennifer Jenson utført et forskningsarbeid over hvordan kanadiske lærere kan ta i bruk Minecraft til å fremme «21st century competency development» som innebærer ferdigheter som kreativitet, innovasjon og entreprenørskap, kritisk tenkning, samarbeid, kommunikasjon, og kulturelt og etisk medborgerskap (Hébert & Jenson, 2020, s. 1-2). De to observerte klasserom og intervjuet lærere som tok i bruk Minecraft, og utvalget var på tolv lærere og elleve klasserom (Hébert & Jenson, 2020, s. 7). Aktivitetene elevene utførte var varierte, og noen eksempler som ble presentert var bygging av en utvidet parkeringsplass til skolen, og hvordan de kunne frakte vann til skolehagen. Videre ble elevenes konstruksjoner presentert foran klassen, der de presenterte hva de lagde (Hébert & Jenson, 2020, s. 12). Gjennom intervjuene konkluderte Hébert og Jenson med å si at *samarbeid* var kjerneferdigheten som ble utviklet gjennom spillingen (Hébert & Jenson, 2020, s. 16), men dette innebærer at Minecraft ble spilt i flerspillsmodus der elevene er i samme spillverden, og at læreren fremmer viktigheten av samarbeid under spillingen (Hébert & Jenson, 2020, s. 15-16).

Gjennom observasjon grupperer Hébert og Jenson undervisningsmetoder som utvikler kritisk tenkning, kreativitet og innovasjon med Minecraft i tre grupper som kan oversettes til: *rettet og guidet spilling*, *spilling med stillas*, og *åpen spilling* (Hébert & Jenson, 2020, s. 16). Gruppene skiller seg fra hverandre basert på grad av frihet elevene kunne uttrykke. Rettet og guidet spilling fokuserer mindre på å gi elevene rom for fri spilling, men heller på å utvikle konkrete ferdigheter, eller forståelse om et bestemt tema (Hébert & Jenson, 2020, s. 10). Spilling med stillas gir mer kreativ frihet til elevene hvor de kan ta i bruk problemløsning og kritisk tenkning (Hébert & Jenson, 2020, s. 12), mens åpen spilling gir elevene nesten fullstendig kreativ kontroll over hva de velger å gjøre i spillet (Hébert & Jenson, 2020, s. 14). De konkluderer med å si at lærerne klarte å legge til rette for at Minecraft fremmet «21st century competency development», men læreren er en viktig faktor over hvor godt Minecraft er egnet i klasserommet i forhold til spillingens orden, mål og form (Hébert & Jenson, 2020, s. 16). Læreren får også en rolle som en deltaker i et samarbeidende klassemiljø, istedenfor en foreleser av fagpensum (Hébert & Jenson, 2020, s. 16).

1.7 Begrepsavklaring

I denne masteroppgaven kommer jeg til å bruke, og har allerede brukt, diverse begreper som definerer ulike sjangere av dataspill. Her vil jeg bruke noen avsnitt på å forklare de mest sentrale begrepene vi vil møte på i denne oppgaven.

Det første og kanskje viktigste begrepet å forklare i denne oppgaven er *dataspill*. Store Norske Leksikon definerer dataspill som «spill og andre interaktive opplevelser som spilles av ved hjelp av elektronisk utstyr» (Eilertsen & Holm, 2020). Det elektroniske aspektet innebærer at dataspillet blir engasjert med gjennom en skjerm eller projektor. Interaksjon er et annet viktig begrep som vil bli utdypet i dette underkapittelet, og er det som primært skiller dataspill fra for eksempel film. Ved å bruke ordet *data* foran *spill*, unngår man å bli misforstått med brettspill eller andre former for lek. Som sett i underkapittelet «Dataspill og historie», har spill ikke nølt med å inkludere historiske perioder og hendelser. Disse spillene ønsker jeg i denne oppgaven å referere til som *historiespill*.

Historiespill er noe jeg vil komme nærmere på i teorikapittelet, mer spesifikt i hvordan det historiske i spillet kommer frem, men her vil en mulig forklaring av begrepet bli presentert. Alle historiespill er dataspill, men ikke alle dataspill er historiespill. Historiespill trenger ikke å ha hovedfokus om å undervise spilleren om noe historisk, men spillet må inkludere elementer av historie. Dette kan være alt fra kjente eller ukjente historiske personer, perioder, hendelser, steder eller arkitektur. Målet med *historiespill* er heller ikke bestemt. Disse spillene kan på samme måte som den større kategorien *dataspill* være laget for underholdning eller undervisning. En kan tro at hvis en ønsker å bruke dataspill i klasserommet for å undervise om historie, har en ikke noe valg enn å ta i bruk historiespill, men vi kommer til å se at dette trenger ikke å være tilfelle. Ut ifra hvordan en tar i bruk dataspill i klasserommet sitt, kan dataspill som ikke inkluderer historiske trekk fortsatt brukes som historiedidaktikk, og vi kommer til å møte en intervjudeltaker som akkurat har gjort dette. Vi har tidligere i masteroppgaven sett på hvordan Minecraft ble bruk i kanadiske klasserom for å undervise om vanntransport og parkeringsplasser. Dette er ikke noe Minecraft er spesifikt rettet mot, men som har potensialet til å bli brukt til det. Det kan være vanskelig å definere Minecraft som et *historiespill*, men som sett er Minecraft fleksibelt nok til å inkludere det aller meste av innhold hvis en er kreativ nok.

Det kan være vanskelig å skille mellom *dataspill* og *historiespill* til tider. Noen spill kan være vanskelig å definere som historiespill, selv om spillet tydelig inkluderer historiske preg. Et eksempel kan være enkelte spill i Call of Duty-serien, som vi har sett kan ha andre verdenskrig eller

den kalde krigen som historisk bakteppe, men som sjeldent selger seg selv som en historisk kilde. I teorikapittelet kommer begrepet *historiespill* til å bli tydeligere delt opp og utdypet, og vi vil se eksempler på spill som passer innenfor disse delingene.

En av dataspill sine viktigste særegenheter er interaktivitet. Store Norske Leksikon definerer interaktivitet som «interaksjon, vekselspill, samspill med noe eller noen» (Nilstun, 2018).

Interaktivitet i forhold til dataspill blir da samspillet mellom spillet og spilleren. Et dataspill krever noe av spilleren, enten det er strategisk tenkning, rask reaksjonstid eller løsning av en gåte. Dette skilles seg fra andre former for underholdning som filmer, bøker eller tv-serier, hvor publikumet blir en passiv mottaker av innholdet. I dataspill har du en mulighet for å «tape» og «vinne», og ut ifra spillet kan spillets historie ta ulike retninger basert på avgjørelsene du tar. Følelsen av å kunne påvirke spillopplevelsen er det Skaug et al. beskriver som «handlefrihet» (Skaug et al., 2020, s. 16).

Alexander R. Galloway har et ulikt syn på dataspill sin interaktivitet. Han foretrekker å kategorisere dataspill som et «action-based» medium, eller handlingsbasert medium (Galloway, 2006, s. 3).

Dette begrunner han med å si at uten en handling fra spilleren, er et dataspill bare statisk programmeringskode. Dataspill blir kun da til når spilleren og maskinen samarbeider med hverandre (Galloway, 2006, s. 2). Galloway ønsker å se bort i fra begrepet interaktivitet, og heller sier at et handlingsbasert medium dreier seg om å gjøre materielle endringer. Det vil si at det er deltakerne som bestemmer når piksler skrur seg på og av, når CD'en spinner opp, og når data blir plassert i konsollens RAM (Galloway, 2006, s. 3-4). Galloway sin definisjon ligner på definisjonen av interaktivitet fra Store Norske Leksikon hvor det er et samspill mellom bruker og maskin, men hvor resultatet av samspillet dreier seg mer om det materielle eller objektive i Galloway sine øyne.

Dataspill kan ha ulike mål basert på målgruppe og markedsposisjon. Et dataspill kan bli laget for å undervise matematikk til 4. klassinger på iPader, eller det kan være laget for moderne spillkonsoller med mål om underholdning. Her kan vi skille mellom «kommersielle spill» og «læringsspill».

Læringsspill er primært utviklet med utdanning som formål, og har mindre fokus på underholdning. The Oregon Trail er et spill vi har tidligere sett på, og som kan trygt plasseres innenfor kategorien læringsspill. Kommersielle spill er utviklet for underholdning, hvor innholdet i spillet har begrenset overlapp med læringsmålene i skolefag (Skaug et al., 2017, s. 9). Call of Duty-serien og Assassin's Creed-serien kan vi plassere i denne kategorien.

Dette betyr ikke at kommersielle spill ikke kan brukes som læringsressurs. Skaug et al. refererer til spill som «This War of Mine» og «Monument Valley» som kommersielle spill som kan tilpasses

faglige aktiviteter og læringsmål (Skaug et al., 2017, s. 9), og som vi kommer til å se har alle lærerne i mine intervjuer tatt i bruk kommersielle spill til undervisningen sin.

1.8 Prosjektets karakter

Denne masteroppgaven vil bli bygget på forskningsmetoden semistrukturert intervju. Dette gjør at mitt forskningsarbeid er mer rettet mot det empiriske, mer spesifikt gjennom læreres erfaringer.

Men disse intervjuene vil ikke bli sett på i isolasjon. Oppgaven kommer til å inkludere teorier som ser på hvordan dataspill kan knyttes til både læring, historie og klasserommet. Disse teoriene vil bli brukt som sammenligningsmateriale mot de resultatene jeg får fra intervjuene. Teorien vil ikke bli brukt som fasit som empirien skal dømmes ut ifra, men heller som rammeverk og strukturingshjelp.

1.9 Oppgavens struktur

Denne oppgaven er delt inn i fem hovedkapitler hvor de neste kapitlene vil starte med en kort introduksjon med hva kapitlet dreier seg om.

Kapittel 1 er introduksjonskapitlet. Den inkluderer problemstillingen og forskningsspørsmålet, tidligere forskning, og dataspill sin plass i både klasserommet, historiekulturen, og ungdomskulturen generelt.

Kapittel 2 er teorikapitlet. Her vil jeg ta for meg de teoretiske rammeverkene oppgaven min vil bygge seg på. Dette innebærer teori om dataspill sitt forhold til historie, historieundervisning, og forskjellen mellom akademisk historie og «populærhistorie». Teoriene vil bli sett ut ifra problemstillingen og forskningsspørsmålet mitt, og vil bli drøftet både i dette kapitlet, samt i senere kapitler.

Kapittel 3 er metodekapitlet. Den vil beskrive og drøfte metodevalget, utvalget, og forskerrollen min. Det vil bli presentert både fordeler og eventuelle ulemper, samt risikoer ved disse valgene, som vil være med på å bedømme oppgavens reliabilitet, validitet og generaliserings-potensiale.

Kapittel 4 er analyse- og drøftingskapitlet. Her vil resultatene av intervjuene bli presentert, og de vil bli drøftet ut ifra den tidligere forskningen og teoriene som har blitt tatt i bruk. Drøftingen vil være basert på problemstillingen og forskningsspørsmålet.

Kapittel 5 er konklusjonskapittelet. Her vil jeg forsøke å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålet basert på empirien og teorien jeg har tatt i bruk. Kapittelet vil også inkludere veien videre når det kommer til dataspill og historiespill sin fremtid og potensial i klasserommet.

2 Teori

2.1 Kort introduksjon til teorikapittelet

Dette kapittelet vil introdusere diverse teorier om dataspill og historiespill sin plass i klasserommet, og i læringsprosesser generelt. Teoriene vil bli valgt ut ifra deres relevanse for problemstillingen og/eller forskningsspørsmålet. Det kan være teorier som tar for seg kategorier av historiespill, eksempler på spillpedagogikk, eller potensielle muligheter og konsekvenser av å implementere et dataspill i klasserommet. Det vil også være teorier som mer grunnleggende ser på læring i dataspill, og hvordan et dataspill kan lære noe bort.

2.2 Serious Games

Dataspill som har mål å undervise et tema, kan bli kalt for *serious games* (Catalano et al., 2014, s. 1). Anderson et al. har kategorisert diverse serious games for å sortere hvordan spill kan undervise om kulturarv. Selv om kulturarv og historie har fellestrekk, er de ikke like. Derimot er kategoriene åpne nok til at de tydelig fanger hvordan dataspill kan bli brukt til å undervise om blant annet historie.

Den første kategorien kan bli oversatt til *prototyper og demonstrasjoner*, og tar for seg spill som prøver å realistisk rekonstruere historiske steder (Anderson et al., 2010, s. 4). Disse spillene blir presentert mer som visuelle hjelpemidler enn underholdning. Mange av disse spillene kommer ikke ut til markedet, men blir mer brukt som akademiske studier (Anderson et al., 2010, s. 4). Det kan være vanskelig å nevne eksempler på spill som rommer denne kategorien, siden de er mer opptatt av rekonstruksjon av områder enn interaktivitet og underholdning. Google Earth og Microsoft Flight Simulator er verktøy som prøver å rekonstruere hele kloden hvor en kan fly rundt og se på bygninger og naturlandskap i realistiske proposjoner, men å beskrive disse som tradisjonelle *dataspill* kan være en strekk av begrepet. Slike spill er mindre opptatt av underholdning, men sikter mer mot en rekonstruksjon.

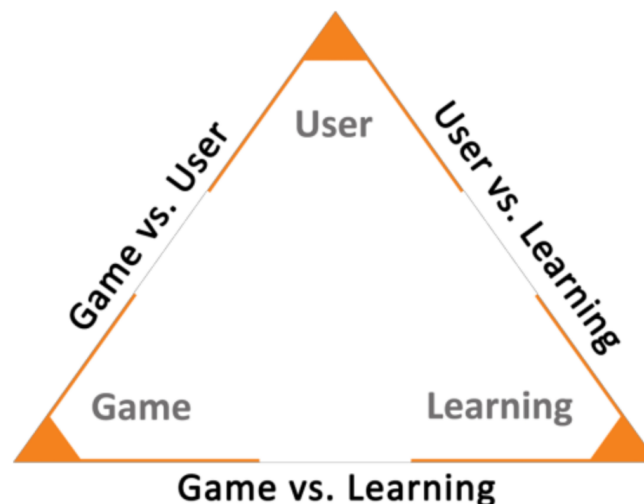
Den andre kategorien er *virtuelle museer*. Disse spillene prøver å etterligne den tradisjonelle museumsopplevelsen (Anderson et al., 2010, s. 6), og har et tydeligere mål om undervisning og underholdning enn prototyper og demonstrasjoner. Vi har tidligere sett på masteroppgaver som tok for seg spillene Assassin's Creed Discovery Tour. Dette er et tydelig eksempel på et virtuelt museum, hvor spillerne kan fritt gå rundt i en spillverden basert på historiske perioder som

oldtidens Egypt, Hellas, og vikingtiden (Ubisoft, u.å.b), og se på arkitektur og personer mens tekstbokser med informasjon dukker opp på skjermen.

Den siste kategorien er *kommersielle historiske spill*. Dette er spill som blir solgt primært som underholdning, men som inneholder nok historisk nøyaktighet at de kan brukes i klasserommet som undervisningsmateriale (Anderson et al., 2010, s. 9). Total War blir brukt som eksempel innenfor denne kategorien, hvor spillet viser til historiske settinger som forteller spilleren om periodens viktige hendelser og utviklinger (Anderson et al., 2010, s. 9). Et annet eksempel kan være Civilization, hvor vi har sett fra Espen Urkegjerde kan bli brukt for å etterligne historiske perioder som for eksempel andre verdenskrig (Urkegjerde, 2015, s. 59). Tredelingen Anderson et al. presenterer viser oss at faginnhold i dataspill kan variere i hvor mye de står i fokus. Prototyper og demonstrasjoner, og virtuelle museer lener seg mer mot fagstoffet som skal undervises om, mens kommersielle historiske spill bruker historie mer som et tematisk bakteppe.

2.3 Balansen mellom dataspill, bruker og læring

Når du inkluderer et dataspill i klasserommet er det mye som kan gå galt. Degens et al. har laget en modell som viser forholdet mellom dataspillet som blir brukt i klasserommet, brukeren som spiller spillet, og læringsmål. Degens et al. presenterer også konsekvensene som kan dukke opp hvis forholdene mellom gruppene er svake.



Figur 1: Modell av forholdet mellom dataspillet, brukeren, og læringsmålene (Degens et al., 2015, s. 2)

Forholdet mellom bruker og læring tar for seg forholdet mellom læringsmålene for undervisningen, og hva elevene gjør i spillet. Hvis det er en svak kobling her, kan det bli vanskelig for elevene å

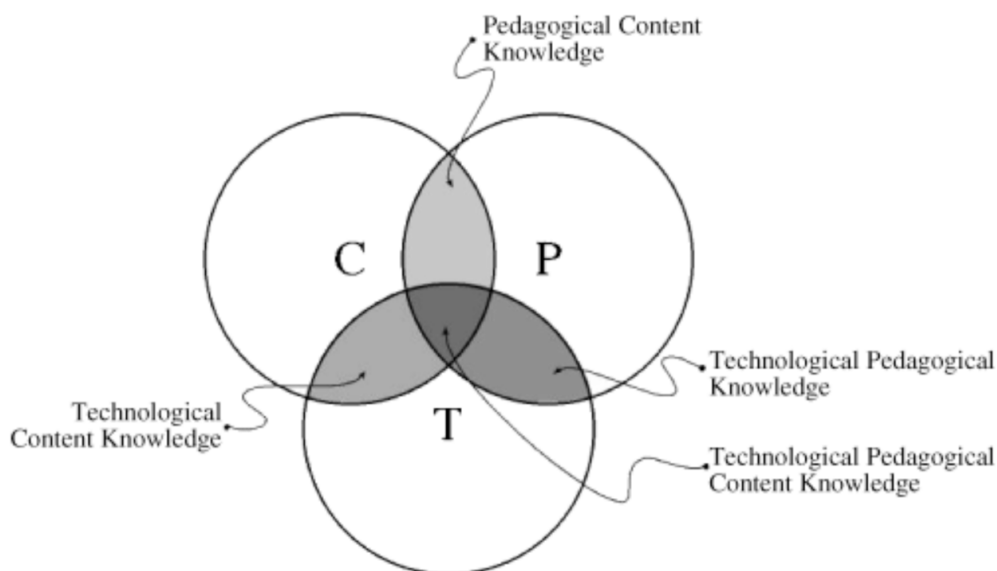
lære ny kunnskap eller nye ferdigheter fra spillet (Degens et al., 2015, s. 2). Her blir viktigheten av konkret feedback satt i fokus, som hjelper spilleren å forstå (Degens et al., 2015, s. 2).

Forholdet mellom spillet og brukeren handler om hva spillet krever av spilleren, og hva spilleren klarer å få til. Hvis dette forholdet er svakt, kan sjansen for at elevene gir tidlig opp øke fordi de mister motivasjon eller interesse for spillet (Degens et al., 2015, s. 2). Dette kan dukke opp hvis spillet er for vanskelig, komplekst eller for enkelt for spilleren. Dette gjør at spillet bør engasjere spilleren, som Degens et al. beskriver som en balanse mellom hva spilleren klarer å få til, og utfordringene spillet tilbyr (Degens et al., 2015, s. 2). Dette forholdet mellom utfordringer og ferdigheter minner om begrepet *flow*, som er tilstanden hvor en har akkurat gode nok ferdigheter til å fullføre en utfordring, som gir en følelse av lykke og motivasjon (Svartdal, 2020).

Det siste siden av denne trekanten, spillet og læringsmålene, handler om hvor godt læringsmålene er integrert i spillet. Hvis læringsmålene i spillet ikke er tett integrert, eller om det spilleren gjør i spillet ikke har noe med læringsmålene å gjøre, kan det bli vanskelig for spilleren å trekke ut noe læring av spillet (Degens, 2015, s. 2). Et eksempel på dette kunne vært om en klasse skulle lære om middelalderen, men de skal spille et realistisk racingspill fordi vi kan se middelalderkirker i bakgrunnen. Elevene vil mest sannsynlig fokusere på racet istedenfor å fokusere på arkitekturen og kjennetegnene til kirkene. Dette problemet kom fram i masteroppgaven til Urkegjerde, hvor det ble skrevet at læreren har et ansvar om å utforme undervisningsopplegget slik at sammenhengen med læringen i spillet, og læringen i faget er tett knyttet til hverandre (Urkegjerde, 2015, s. 76).

Punya Mishra og Matthew J. Koehler fra Michigan State University har konstruert en lignende modell over bruken av teknologi i klasserommet, og tar i bruk de tre elementene som kan oversettes til *innhold*, *pedagogikk*, og *teknologi* (Mishra & Koehler, 2006, s. 1025).

Innhold dreier seg om fagstoffet som skal bli undervist om. *Pedagogikk* tar for seg prosessene og metodene rundt undervisning og læring. Til slutt handler *teknologi* om kunnskap angående teknologi, både standard teknologi som bøker og tavler, men også nyere teknologi som internett, og evnene som trengs for å ta teknologien i bruk (Mishra & Koehler, 2006, s. 1026-1027).



Figur 2: Modell av forholdet mellom innhold (C), pedagogikk (P), og teknologi (T) (Mishra & Koehler, 2006, s. 1025)

Technological pedagogical content knowledge, eller TPCCK (Mishra & Koehler, 2006, s. 1028), er sentrumet av modellen der teknologi, pedagogikk og innhold møtes. TPCCK handler om at læreren forstår hvordan teknologi representerer konsepter, hvordan en kan bruke teknologi på en undervisende og produktiv måte, og hvordan teknologien kan bidra til å hjelpe elevene til å forstå fagstoffet (Mishra & Koehler, 2006, s. 1029). Mishra og Koehler bruker denne modellen til å vise at det finnes ingen løsning på hvordan en skal bruke teknologi i klasserommet som fungerer for alle lærere, fag eller læringssyn. Læreren må ha en god forståelse om forholdene mellom alle tre faktorene for å lage en undervisningsstrategi som fungerer for sin egen klasse (Mishra & Koehler, 2006, s. 1029).

Ved å ta i bruk de to nevnte modellene, ser vi at bruken av et dataspill i klasserommet krever mer enn bare kjennskap til spillet. For Degens et al. krever det at vi er godt kjent med hvordan fagstoffet blir presentert i dataspillene vi ønsker å bruke, og at det elevene faktisk gjør i spillet er knyttet opp til fagstoffet. For Mishra og Koehler må læreren være både godt kjent og bevisst på forholdet mellom fagstoffet, pedagogikken, og teknologien dem ønsker å bruke.

2.4 Dataspill som lærende verktøy: Gee, læringsteorier og LK20

James Paul Gee er en sterk forkjemper for at dataspill kan utvikle en spillkyndighet hos spilleren (Gee, 2007, s. 17). Dette begrunner han med å si at kyndighet dreier seg mer enn å bare tolke en tekst, men også tolke bilder, symboler, grafer, diagrammer, artefakter og andre visuelle symboler, og dataspill er et tydelig eksempel på en «multimodular tekst» som kombinerer både tekst og bilde

(Gee, 2007, s. 17). Vi trenger også ulike ferdigheter for å lese ulike tekster. Skjønnlitteratur, regelverk og raptekster har sine egne retningslinjer og måter å bli lest på, og Gee skriver at slike områder kan bli gruppert i det som kan oversettes til *semiotiske domener* (Gee, 2007, s. 18-19), der *semiotisk* betyr *tegn*. Et semiotisk domene er et interesseområde hvor tegn som ord, symboler og bilder får sin egen betydning basert på situasjonen. Gee kommer med eksempelet at korset blir koblet til Kristus i kristne kontekster, men det kan også bli koblet til retninger på kompasset i noen afrikanske religioner (Gee, 2007, s. 19). I følge Gee så kan vi ikke i den moderne verden kun være godt trente i det «tekst-litterære domenet», men vi må trenes i å lese visuelle tegn i flere semiotiske domener (Gee, 2007, s. 20).

Dette er noe vi kan tydelig finne i kjerneelementene i de ulike skolefagene vi har i Norge. Hva som er god praksis i norsk er annerledes fra hva som er god praksis i matematikk eller samfunnsfag. I norsk er noen av kjerneelementene å være kritisk til tekster sin troverdighet og påvirkningskraft, samt å kunne lese tekster i kontekst, både kulturhistorisk og i elevenes samtid (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 2). På den andre siden er kjerneelementene i samfunnsfag blant annet å se hvordan geografiske, historiske og nåtidige forhold påvirker mennesker og samfunn, samt å erfare demokrati i praksis (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 2-3). Hvis vi bruker Gee her, kan vi se på norsk og samfunnsfag som sine egne semiotiske domener, hvor vi jobber, leser og praktiserer ulikt basert på hva vi ser på som god praksis innenfor det domenet.

Dataspill inneholder flere semiotiske domener som ligner på hverandre basert på for eksempel sjangre som skytespill, fantasy rollespill, eller simuleringsspill (Gee, 2007, s. 20). Spillerne kan være godt kjent i noen domener, men ikke i andre. Et eksempel kan være at personer som spiller skytespill vet hva som er smart å gjøre hvis de ser en vegg som når opp til midjen (ofte dukke under den for beskyttelse), mens folk som spiller mye sportsspill leser kanskje ikke denne veggen på samme måte. Dette er hva Gee beskriver som *situert mening*, der tegn har en ulik betydning basert på domenet det er i (Gee, 2007, s. 25).

Målet til Gee er ikke å overbevise at lærere bør ta i bruk dataspill til undervisningen sin, men heller hvordan vi underviser i skolen bør ta inspirasjon i hvordan dataspill underviser systemene og reglene sine (Gee, 2007, s. 215). Gjennom boken «What Video Games Have to Teach us About Learning and Literacy» kommer Gee frem med 36 prinsipper som diverse dataspill tar i bruk for å opplære spillerne sine (Gee, 2007, s. 221-227). Videre vil noen av prinsippene bli presentert, og de

vil bli sammenlignet med hva vi finner i det nye kunnskapsløftet for 2020, samt de ulike læringsteoriene kunnskapsløftet og læreplanene bygger på.

Prinsipp nr. 11 (Achievement Principle) sier at læringen skal være tilpasset spillerens ferdigheter, mens prinsipp nr. 14 («Regime of Competence» Principle) sier at læringen bør være på grensen av elevens kompetanseområde, slik at læringen føles utfordrende, men ikke umulig (Gee, 2007, s. 223). En tydelig sammenligning til dette kan være den proksimale utviklingssonen som vi finner i sosiokulturell læringsteori, hvor eleven jobber i området mellom hva de klarer alene, og hva de trenger hjelp for å få til (Imsen, 2017, s. 192). Innenfor sosiokulturell læringsteori er Vygotsky en kjent figur, som var tilhenger for at læring skal være litt vanskelig, slik at elevene må strekke seg litt til et høyere kunnskapsnivå (Imsen, 2017, s. 195). Trekk av sosiokulturell læringsteori kan vi tydelig finne i den overordnede delen av læreplanen. Innenfor prinsipper for læring, utvikling og danning står det at: «I arbeidet med fagene skal elevene møte oppgaver og delta i varierte aktiviteter av stadig økende kompleksitet» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 11). Vi finner lignende utsagn i prinsipper for skolens praksis som retter seg mer mot Gee sitt «Achievement Principle». Her står det at «Elevene møter skolen med ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov. Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 16).

Gee kommer også frem med prinsipper som kan knyttes til den konstruktivistiske læringsteorien. Prinsipp nr. 15 (Probing Principle) innebærer at læring handler om å gjøre noe, reflektere over hva en gjorde, så utvikle nye hypoteser basert på erfaringen. Prinsipp nr. 16 (Multiple Routes Principle) og nr. 28 (Discovery Principle) handler om at det finnes flere veier til svaret, og at eleven bør få rom til å utforske og eksperimentere (Gee, 2007, s. 223, 226). Her ser vi en tydelig kobling til Jean Piaget sin teori om «Learning by doing» som setter fokus på elevaktivitet, elevstyring og utforskning (Imsen, 2017, s. 146). I opplæringens verdigrunnlag innenfor skaperglede, engasjement og utforskertrang står det at:

Barn og unge er nysgjerrige og ønsker å oppdage og skape. I opplæringen skal elevene få rike muligheter til å utvikle engasjement og utforskertrang. Evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring. Skolen skal respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på. (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 7)

Dette sitatet viser oss at skolen skal være fleksibel nok til at elevene kan utforske og skape på forskjellige måter, og at det skal bli lagt til rette for mer grundig læring. Selv om Gee ikke snakker direkte om bruk av spillpedagogikk i klasserommet, vil jeg se om intervjudeltakerne tar i bruk dataspill innenfor prinsippene Gee kommer frem med, og om de kan knyttes til kjente læringsteorier og LK20.

2.5 Dataspill som historisk form

Jeremiah McCall ser nærmere på hvordan spill innenfor simuleringssjangeren kan bidra til historisk læring. Et simuleringsspill definerer McCall som et spill som fungerer som en dynamisk modell av én eller flere aspekter av den virkelige verden (McCall, 2011, s. 15).

McCall er kritisk til den tradisjonelle måten å se, lære, og lære bort historie på, som baserer seg på at historie er en bestemt rekkefølge av tidligere hendelser og deres årsaker laget av profesjonelle. Dette mener McCall kan føre til intellektuell passivitet, hvor man overlater kritisk tenkning til de autoriserte (McCall, 2011, s. 20). Dette står i konflikt med det McCall presenterer som sitt syn på historieproduksjon som vi har sett tidligere på, som er prosessen å konstruere meningsfulle, kritisk utforskete og validerte tolkninger av fortiden. Tolkninger fokusert på menneskelige motivasjoner, handlinger, og virkninger av handlingene (McCall, 2011, s. 20). En objektiv gjenfortelling av historien som den virkelig var er derfor umulig, og ikke lenger et mål for historikere. Historikernes mål har nå blitt mer å gi en så objektiv og nøyaktig representasjon av fortiden som mulig, men hvor vi er bevisste på at fortiden vi skaper er kun basert på tolkninger, og kan bli fornektet av fremtidige historikere med nytt bevismateriale (McCall, 2011, s. 21).

McCall presenterer derfor flere egenskaper som utgjør en god historiker, som er blant annet å kunne stille meningsfulle spørsmål om fortidenes mennesker, kildeevaluering, skille mellom essensielle og trivielle faktorer av hendelser, analysere dynamiske systemer som påvirket menneskelige handlinger, se gjennom perspektivene til de historiske menneskene, og å kombinere bevis til en trolig tolkning av fortiden (McCall, 2011, s. 21). Denne prosessen gjør at elever ikke bare lærer om historie, men også *gjør* historie på samme måte som historikere (McCall, 2011, s. 21). Det å kunne analysere og kritisere tolkninger av fortiden, uansett hvor langt tilbake, blir beskrevet som en av de viktigste evnene historie og samfunnsfag kan utvikle i en «21st century»-elev, fordi vi lever i en verden med konkurrerende sannheter og tolkninger (McCall, 2011, s. 22).

McCall presenterer simuleringsspill som en kilder til historiske spørsmål, studering av historiske systemer, og en bedre forståelse av konteksten til menneskene i den historiske perioden (McCall, 2011, s. 24). McCall kommer med eksempler på spill som prøver å etterligne systemer fra historien, men på en forenklet måte. Eksempler kan være matproduksjon i roma i spillet CivCity: Rome, eller hvordan en tsunami påvirker strandbarrierer i spillet Stop Disasters (McCall, 2011, s. 25). Men på samme måte som alle andre historiske produkter, er simuleringsspill også bare en tolkning som bør brukes for å utvikle en praksis av skepsis og utspørring (McCall, 2011, s. 26). McCall spiller på styrken at simuleringsspill er tolkninger med egne styrker og svakheter, og mener slike spill kan føre til at spillerne utvikler dype og meningsfulle historiske spørsmål rundt temaet de studerer (McCall, 2011, s. 26). Dette setter McCall i kontrast med hvordan elever har en tendens til å se på lærebøker som «fasitsvar», selv om disse bøkene er også kun forfatterens syn og tolkninger. Konsekvensen av dette er at elevene stiller ikke de samme kritiske spørsmålene til læreboka, sammenlignet med simuleringsspillet (McCall, 2011, s. 27).

For at et simuleringsspill kan passe til historieundervisning, sier McCall at: «Its core gameplay must offer defensible explanatory models of historical systems» (McCall, 2011, s. 34). «Core gameplay» kan bli tolket som de mest grunnleggende og hyppige handlingene du gjør i spillet, og som gjennomsyrrer mesteparten av spillopplevelsen. Dette kan være å løpe og hoppe i Super Mario-spill, eller sikte og skyte i Call of Duty-spill. McCall setter fokus på ordet «defensible» i sitatet sitt, som betyr at spillets modeller av historiske systemer må kunne forsvares på basis av de bevisene man har tilgjengelig (McCall, 2011, s. 34). Derimot kan feil i spillets historiske materiale også tilby læringsmuligheter, hvor elevene kan utfordre hva de ser og faktasjekke det (McCall, 2011, s. 35). Civilization blir brukt som eksempel på et spill med forsvarlige modeller, i dette tilfelle over ens bys produktivitet i relasjon med befolkningens lykke. Befolkningens lykke er avhengig av størrelsen på befolkningen, relative fred, tilgang til mat, luksus og underholdning, og tilgang på bygninger som fremmer lykke som templer, teater og kirker. Og når antall ulykkelige mennesker er høyere enn antall lykkelige, synker produktiviteten (McCall, 2011, s. 35). McCall beskriver dette som en veldig forenklet modell av samfunnsstyring, men den viser oss at ledere kan ikke bare fokusere på å aggresjon og opprustning (McCall, 2011, s. 35). Civilization forklarer også godt geografien, mer spesifikt tilgangen til naturlige ressurser, sin evne til forklare hvorfor noen sivilisasjoner i den virkelige verden er mer militært eller politisk mektigere enn andre (McCall, 2011, s. 35).

Vi har sett hva Iselin Julie Steinbråten har skrevet om Assassins Creed i undervisningen, men McCall viser en tydelig skepsis for hvor godt denne serien er til å fremme kritiske spørsmål sammenlignet med spill som Civilization. McCall skriver at Assassins Creed-serien sine historiske nøyaktigheter bygger ikke rundt dens «core gameplay», samtidig prøver ikke seriens core gameplay å gi forsvarlige modeller av historiske systemer eller historiske årsaker og virkninger (McCall, 2011, s. 40). Assassins Creed-serien varierer sin historiske periode fra spill til spill, og det historiske er ofte en kombinasjon av realistiske områder, og ekte personer som levde på den tiden. Dette betyr i følge McCall at hvis noen vil stille spørsmål til Assassins Creed, vil spørsmålene bli redusert til faktasjekking som «fantas disse karakterene?» eller «var denne bygningen faktisk her?» (McCall, 2011, s. 40-41). Vi kommer til å se senere på en av intervjudeltakerne mine som har tatt i bruk Assassins Creed-spill i sin egen undervisning, og hva slags læringsinnhold i spillet som blir trekt frem i klasserommet. Jeg kommer da til å bruke hvordan denne intervjudeltakeren har tatt i bruk Assassins Creed-spillene til å være litt kritisk til McCall sitt syn på historiespill, og tilby tanken at historiespill kan lære bort på forskjellige måter. Ved siden av dataspill sitt potensial til å lære bort historie, har det også blitt økt interesse å se hvordan disse dataspillene påvirker samfunnets historieinteresse.

2.6 Historie representert i populærkultur

Adam Chapman skriver om hvordan læring om historie kan gå utover det akademiske perspektivet. Det kommer frem at amerikanere er fortsatt opptatt av historie, men i form av andre måter enn bøker, som hobbyer, lokalhistorie og museumer (Chapman, 2016, s. 5-6). Chapman skriver at noen er uenige med denne måten å delta i historien på, og de hevder dette er en feil måte å lære historie på, fordi det er ikke den historien som blir representert i mer akademiske kilder som historiebøker (Chapman, 2016, s. 6-7). Denne holdningen mener Chapman ligger på en forståelse at skreven historie er den eneste måten å forstå forholdet mellom fortiden og nåtiden, og at skreven historie speiler «virkeligheten» (Rosenstone, 1995, sitert i Chapman, 2016, s. 7). Hovedargumentene Chapman vil begrunne utover boken «Digital Games as History» er da at andre måter å presentere historie på ikke nødvendigvis er bedre eller dårligere enn skreven historie, men heller annerledes med sine egne måter å engasjere med fortiden på (Chapman, 2016, s. 7).

Chapman skriver at interaktivitet er dataspill sin mest konsentrerte kjennetegn (Chapman, 2016, s. 30). I et dataspill har en mulighet til å gjør forskjellige aktiviteter, som å lese, se, lage, og engasjere med utfordringer rettet mot både ferdigheter og oppfatninger (Chapman, 2016, s. 31). Disse aktivitetene blir delt i to overordnede aktiviteter: *lese og gjøre*, der *lesing* minner oss om

tradisjonelle former av historie som bøker, noveller og dokumentarer, mens *å gjøre* dreier seg om spilllets interaktive form, hvor vi kan påvirke og delta i spillverdenen uten å måtte engasjere i spilllets historiske representasjon (Chapman, 2016, s. 31). Hvis vi tar *Assassin's Creed Valhalla* som eksempel, kan lese-aktiviteten være å se en historisk relevant spillscene på samme måte som en historisk film, mens gjøre-aktiviteten kan være å løpe rundt i spillområdet og samle materialer for å lage utstyr til karakteren sin. Derimot kan spillet inkludere aktiviteter som blander sammen disse to aktivitetene. *Assassin's Creed Valhalla*, som tar sted i vikingtiden, tilbyr spilleren å delta i plyndringer. I disse action-fulle scenene kan vi både «lese» plyndringen som en representasjon av fortiden, men også «gjøre» plyndringen som en aktivitet som fortsetter spillhistorien eller som fører til bedre utstyr (Ubisoft Montreal, 2020).

I følge Chapman burde vi se nærmere på dataspill som et historisk verk på flere grunnlag. En av disse er at dataspill er veldig populære, og har blitt en viktig del av populærkulturens økende interesse i historie, hvor spillserier som *Assassin's Creed*, *Call of Duty*, og *Civilization* blir nevnt som spill som har solgt flere millioner eksemplarer (Chapman, 2016, s. 14). En annen grunn til å se nærmere på disse spillene er at de har kun nylig begynt å blitt tatt seriøst som et medium, og at spill har fått lite fokus av historikere som en kilde til historisk kunnskap (Chapman, 2016, s. 15).

På samme måte som Degens et al., kommer Chapman frem med flere spenninger mellom spillet, spillingen, og historien i dataspill. Den første spenningen kan en oversette til «narrative spenninger», og dreier seg om forholdet mellom hva spillet tillater spilleren å gjøre, og hva spilleren ønsker å gjøre. Dette innebærer at spilleren har mulighet til å påvirke noen aspekter av den historiske representasjonen, men ikke alle (Chapman, 2016, s. 37). En sammenligning til dette kan være å leke i en sandkasse. Du har fått et område og et sett av redskaper du kan jobbe med, men det er begrensninger for hva du kan gjøre. «Modding» eller modifikasjoner blir nevnt som et unntak på denne begrensningen (Chapman, 2016, s. 38), men å programmere nye opplevelser i spillet er noe som kan gå utenfor mange klasseroms muligheter og ressurser. En annen begrensning Chapman nevner er spillerens ferdigheter, hvor hva vi ønsker å gjøre i spillet er også begrenset av hvor flinke vi er i spillet, og hva vi klarer å få til (Chapman, 2016, s. 40).

Den andre spenningen handler om hvordan vi ønsker å representere oss selv i spillet. En oversettelse for dette kan være konfigurativ resonans/dissonans, og innebærer at vi spiller et spill for å speile ulike verdier og holdninger (Chapman, 2016, s. 42). Denne begrepet viser oss at dataspill kan bli brukt for å lage ulike historiske representasjoner, og at hvordan vi tolker historie

kan også påvirke hvordan vi spiller (Chapman, 2016, s. 43). Et eksempel på dette kan være at vi behandler ulike land som «helter» og «fiender» i krigsspill ut ifra vår egen historiske forståelse. Konfigurativ resonans innebærer da at vi tar valg i spillet som stemmer overens med vår egen forståelse (Chapman, 2016, s. 42), og konfigurativ dissonans er det motsatte. Konfigurativ resonans/dissonans er da avhengig at spillet tillater spilleren å ta egne valg, noe som varierer fra spill til spill. Spill som Civilization og Crusader Kings 3 gir mye rom for eksperimentering og egne valg, mens spill som Valiant Hearts er mer lineær med tydeligere narrativer og fortellinger.

Den siste spenningen handler om forholdet mellom historien vi ønsker å fortelle, og hvordan dataspillet fremstiller det (Chapman, 2016, s. 46). Eksempler her kan være at et åpent spill med flere narrativer kolliderer med en persons holdning at historie er en serie av lineære handlinger (Chapman, 2016, s. 46), spill sin mulighet for å spillfiksere seriøse historiske handlinger, eller å tilby spilleren å ta rollen som de vi ser på som historiske fiender som Nazier (Chapman, 2016, s. 47-48). Disse tre spenningene viser oss at dataspill, som alle andre måter å gjenfortelle historie på, har begrensninger med hva som kan representeres, og hvordan det blir representert. En bok, film eller et spill som prøver å fullstendig representere en bit av fortiden er urealistisk å forvente, og må da velge seg en vinkling når de ønsker å fortelle en bit av historien.

Chapman grupperer historiske dataspill i to store kategorier av hva og hvordan dataspill representerer fortiden, nemlig det som kan oversettes til *realistisk simuleringsstil* og *konseptuell simuleringsstil*. Realistisk simuleringsstil er dataspill som prøver å vise verden «sånn den var», med realistisk grafikk og en troverdig atferd fra karakterer og objekter (Chapman, 2016, s. 61-62). Spill som Assassins Creed Valhalla eller Red Dead Redemption 2 er eksempler på spill innenfor denne gruppen. Dette er spill som prøver å realistisk etterligne en historisk periode, med mennesker og gjenstander som oppfører seg troverdig i forhold til perioden de eksisterer i. Det er derfor enkelt for spillerne og publikum å se at disse spillene prøver å være historiske, noe som også er et kjennetegn i denne kategorien (Chapman, 2016, s. 64).

På den andre siden av spekteret har vi konseptuell simuleringsstil. Dette er spill som prøver å fortelle om fortiden uten nødvendigvis å troverdig vise den, noe som kan gjøre det vanskelig å lære noe av spillet gjennom å bare se på hva det visuelle spillet tilbyr (Chapman, 2016, s. 70). Forenklingen i grafikk fører derimot til et sterkere fokus på spillets regler, hvor den historiske representasjonen kommer frem gjennom spillets logikk (Chapman, 2016, s. 71). Civilization-serien og Crusader Kings 3 er eksempler innenfor denne kategorien. Disse spillene kan se ut som digitale

brettspill hvor vi ser nede på brettet. Dette er spill som McCall mener har regler som gir en forsvarlig modell av historiske systemer (McCall, 2011, s. 34). Det finnes spill som selvfølgelig faller mellom disse to endepunktene. Total War: Rome 2 presenterer seg selv som et konseptuelt simuleringsspill hvor en ser ned på et verdenskart med forenklede modeller av byer og objekter. Derimot inneholder spillet kampscener hvor vi blir fraktet til en mer realistisk slagmark hvor vi kan se hundrevis av realistisk modellerte soldater (Creative Assembly, 2013).

2.7 Spill som digital gjenfortelling

Chapman skriver at siden dataspill tilbyr spilleren både interaktivitet og utfordringer, har spill muligheten til å gi oss en unik form for historisk gjenfortelling (Chapman, 2016, s. 198). Historisk gjenfortelling vil si å gjenskape en historisk periode eller opplevelse, hvor Chapman nevner eksempler som skuespill, nostalgiske leker, fotografier, dataspill, eller å bruke historiske instrumenter (Chapman, 2016, s. 199-200). Ved å ta i bruk disse eksemplene så blir vi ikke nødvendigvis transportert tilbake i tid, men vi får en følelse om hvordan ting var. Chapman ønsker å skille mellom hvordan dataspill tilbyr en historisk gjenfortelling ved å kategorisere gjenfortelling i form av for eksempel historiske klær eller objekter som *tradisjonell gjenfortelling*, mens gjenfortelling i dataspill kaller han for *digital-ludic reenactment* (Chapman, 2016, s. 200), som kan oversettes til digital-lekende gjenfortelling. Begge formene av gjenfortelling gir dem som opplever den en mer virkelighetsnær følelse av historien som historiebøker kan slite med å gi, og Chapman ønsker å definere disse to mer praktiske måtene å gjøre historie på som «aktualisert gjenfortelling» (Chapman, 2016, s. 200-201).

Chapman eksemplifiserer aktualisert gjenfortelling at en soldat fra andre verdenskrig, og en skuespiller som holder samme rifle, vil oppleve noen lignende fysiske sensasjoner. I tillegg kan en offiser fra andre verdenskrig, samt en som spiller *Brothers in Arms*, lære lignende taktiske kommandoer (Chapman, 2016, s. 201). Et annet eksempel kan være at både en soldat som deltok i landsettingen i Normandie, og en som spiller samme oppdrag i dataspillet *Medal of Honor: Allied Assault* kan oppleve lignende følelser av intensitet eller forvirring, men det vil selvfølgelig ikke være en likegyldig gjenfortelling.

Chapman sammenligner tradisjonell og digital-lekende gjenfortelling, og sier at begge tilbyr oss å delta i en historisk kontekst som en historisk relevant deltaker, og hvor vi i begge formene opplever historisk passende materiale som vi kan lære av (Chapman, 2016, s. 203). Det som skiller disse to

gjenfortellingsformene er de ulike formene for informasjon de kan gi oss. Den tradisjonelle formen kan gi oss sensasjoner som hvordan en historisk drakt var å ha på seg, lukten av krutt, eller føle vekten til våpnene vi holder (Chapman, 2016, s. 204). Men den digital-lekende gjenfortellingen kan fortelle oss historiske våpen sin effekt på mennesker og områder, og muligheten til å vise oss mer varierte og omfattende historiske steder (Chapman, 2016, s. 204).

Det Chapman viser til her er at dataspill har muligheten til å gi oss noen former for informasjon som andre læremidler ikke kan, men det er andre former for informasjon som spill ikke kan gi oss. Det at spill kan vise oss mer varierte historiske steder er en egenskap spill kan dele med både film og tv-serier. Vi kan få en følelse av å se den historiske perioden som den var når scener i filmer eller serier gir en troverdig avbildning av fortiden, både miljømessig og hvordan menneskene kledde seg ut. Derimot er interaktivitet dataspill sin unike kvalitet.

3 Metode

3.1 Kort introduksjon til metodekapittelet

Dette kapittelet vil dreie seg om hvordan metoden jeg har valgt kan svare på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, med fordelene og ulempene som metoden tilbyr. Empirien til denne masteroppgaven er basert på tre delvis strukturerte, eller semi-strukturerte, intervjuer. Dette kapittelet vil da se nærmere på hva intervju kan gi oss av informasjon, forskjeller på kvalitativ og kvantitativ forskning, og hvordan intervjuene mine er knyttet til de større overordnede vitenskapsteoriene som fenomenologi.

3.2 Forskjell på kvantitativ og kvalitativ forskning

Joseph Maxwell skriver at kvalitativ og kvantitativ forskning er ikke to forskjellige måter å se samme sak, men heller forskningsmetoder med ulike styrker og logikker som gir svar på ulike spørsmål (Maxwell, 2013, s. 29). I følge Maxwell følger kvantitativ forskning det han kaller for «variance theory», mens kvalitativ forskning følger «process theory». «Variance theory» innebærer at det finnes statistiske koblinger mellom ulike variabler, mens «process theory» fokuserer på å forstå hvordan prosessene som kobler mennesker, situasjoner og hendelser påvirker hverandre (Maxwell, 2013, s. 29). Disse beskrivelsene av kvalitativ og kvantitativ forskning kan vi også finne hos Thagaard.

Sosiolog Tove Thagaard skriver at kvalitativ forskning ønsker å fremheve prosesser, mening, egenskaper eller karaktertrekk som ikke kan måles med kvantitet eller frekvens (Thagaard, 2018, s. 15). Metodene som blir brukt innenfor kvalitativ forskning bærer også et større preg av fleksibilitet, der vi har muligheten til å endre prosjektets utforming underveis (Thagaard, 2018, s. 16). For denne masteroppgaven kan det bety at problemstillingen eller forskningsspørsmålet endres i løpet av skriveprosessen, eller at jeg drøfter interessante kategorier som dukket opp i intervjuanalysene mine som ikke var planlagt på forhånd.

En av de store skillene mellom kvalitativ og kvantitativ forskning som Thagaard nevner, er forholdet mellom forskeren og hva eller hvem vi får informasjonen fra. Innenfor kvalitative metoder som intervju og observasjon skaper forskeren et forhold med forskningsdeltakerne sine, noe som vil påvirke hvordan dataen vi samler inn blir utviklet (Thagaard, 2018, s. 16). Siden jeg tar i bruk intervju som metode, må jeg derfor reflektere over min rolle som forsker, og hvordan jeg

eventuelt kan påvirke dataen jeg får. Selv om kvantitativ forskning har større distanse mellom forskeren og forskningsdeltakerne, betyr det ikke at deltakerne er upåvirket, i følge Thagaard. Hvordan spørsmålene eller svaralternativene er formulert har også en mulighet for å påvirke eller lede deltakerne i spesifikke retninger (Thagaard, 2018, s. 16).

3.3 Intervju som kvalitativ metode

Ved å ta i bruk intervju som metode, samt med alle andre kvalitative metoder, ønsker vi å oppnå en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018, s. 11). Intervju har også som mål å utvikle en forståelse av hvordan intervjudeltakerne opplever og reflekterer over sin situasjon (Thagaard, 2018, s. 11). I mitt tilfelle blir dette å se hvordan ungdomsskolelærere opplevde bruken av spillpedagogikk, og deres refleksjoner over fordelene og ulempene som dukket opp. I følge Thagaard er intervju en metode med mål å gi oss «fyldige og omfattende kunnskaper om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon, og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer intervjuet handler om» (Thagaard, 2018, s. 89). Dette er akkurat hva denne oppgaven ønsker å se etter, men intervju kan ta ulike former basert på forskerrolle og intervjuform.

Thagaard kategoriserer intervju med blant annet ulik mengde struktur, og forskerens perspektiv på hva slags informasjon intervju kan gi. Innenfor disse rammene kan mine intervjuer kategoriseres som delvis strukturert, med et primært interaksjonistisk perspektiv på intervju. Et delvis strukturert intervju innebærer at temaene i intervjuguiden (Vedlegg 7) er bestemt på forhånd, men intervjuets gang kan tilpasses underveis (Thagaard, 2018, s. 91). Rekkefølgen på spørsmålene kan variere, og jeg kan legge til spørsmål som ikke var planlagt. Dette gjør at intervjuet tar formen som en samtale, hvor jeg som forsker styrer temaene, men gir mulighet for å kunne følge opp temaene intervjudeltakeren trekker frem selv (Thagaard, 2018, s. 91). Fordelen med denne strukturen for mine intervjuer er at hvis intervjudeltakeren trekker frem interessante temaer som jeg ikke forventet skulle dukke opp, er jeg ikke låst til å måtte følge intervjuguiden min, men jeg har mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål for å videreutvikle intervjudeltakerens perspektiver. Dette samarbeidet mellom forskeren og intervjudeltakeren er hva Thagaard beskriver som et intervju med interaksjonistisk perspektiv (Thagaard, 2018, s. 89). Denne måten å intervju på kan bli beskrevet som «aktiv intervjuing», hvor forskeren og intervjudeltakeren hjelper hverandre for å forstå temaet intervjuet dreier seg om (Thagaard, 2018, s. 89). Dette perspektivet skiller seg fra instrumentelle intervju, hvor forskeren blir en mer nøytral mottaker av det intervjudeltakeren forteller (Thagaard, 2018, s. 89). Derimot har intervjuene mine elementer av et instrumentelt intervju. Oppgaven er ute etter erfaringene og opplevelsene til deltakerne mine, så jeg kommer ikke til å nødvendigvis være

kritisk eller skeptisk om erfaringene de kommer frem er sanne. Intervjumetoden legger til rette for oppfølgingsspørsmål for å utdype erfaringene til lærerne, men jeg tar inn hva deltakerne sier som mer eller mindre sann kunnskap for dem. På denne måten blir jeg både en nøytral mottaker av intervjudeltakernes erfaringer, men også en samarbeider med deltakerne for å utdype erfaringene.

3.4 Fenomenologisk intervju

Et fenomenologisk intervju er opptatt av å utforske menneskers opplevelser og erfaringer (Edgren et al., 2021, s. 24). I slike intervju er forskeren opptatt av intervjudeltakeren sine subjektive tolkninger og opplevelser, som i mitt tilfelle vil være ungdomsskolelærere sine tolkninger og opplevelser av spillpedagogikk i historiedelen av samfunnsfag. Et av grunnpremissene for fenomenologi er at virkeligheten er slik den blir oppfattet av folk (Thagaard, 2018, s. 36). I mine intervju vil det bety at hva informantene sier om sine erfaringer og tolkninger kan ikke bli slått ned som feil, men at de kan oppleve et fenomen på forskjellige måter. En viktig oppgave for meg som styrer intervjuet blir da å være åpen for de tolkningene og meningene som kommer frem fra intervjudeltakerne (Thagaard, 2018, s. 36).

Kravet til intervjudeltakerne innenfor et fenomenologisk intervju blir da at de har erfart det problemstillingen og forskningsspørsmålet ønsker å få tolkninger og meninger om (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). Det er totalt tre intervjudeltakere i denne masteroppgaven, og i følge Postholm og Jacobsen må da disse deltakerne blir valgt ut basert på de samme kriteriene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118), noe som vil bli utdypet i underkapittelet om utvalg av intervjudeltakere. Postholm og Jacobsen anbefaler også bruken av hva- og hvordansspørsmål, siden intervjuet handler om erfaringer og tolkninger (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). I intervjuguiden min stiller jeg spørsmål som «Hva føler du er spillpedagogikk sin største svakhet?» og «Tok du i bruk forarbeid og/eller etterarbeid til spillundervisningen? I tilfelle hvordan?» (Vedlegg 7). Dette er spørsmål som intervjudeltakeren må svare på basert på hva de selv har erfart og gjennomført. Spørsmålet om spillpedagogikk sine svakheter krever en refleksjon over undervisningsmetoden, samt at deltakeren er åpen for å fortelle om sine egne opplevelser.

3.5 Utvalg og rekruttering

Utvalget av intervjudeltakerne mine er basert på det Thagaard beskriver som strategisk utvelgning. Dette innebærer at jeg velger ut spesifikke mennesker som kan gjøre det mulig for meg å svare på problemstillingen min (Thagaard, 2018, s. 54). Edgren et al. kommer med eksempelet at hvis en ønsker å forske på læreres refleksjoner rundt bruken av nettbrett til samfunnsfagundervisning, kan kriteriene for intervjudeltakerne dine være at de har erfart akkurat dette (Edgren et al., 2021, s. 124). Et annet ord for strategisk utvelgning kan være det Maxwell beskriver som «purposeful selection» eller målbevisst utvalg (Maxwell, 2013, s. 97). Utvalgsmetoden er bevisst på at du kan ikke få like gode svar fra et tilfeldig utvalg, som fra de som er eksperter eller erfarne i feltet (Maxwell, 2013, s. 97).

Alle deltakerne i mine intervjuer er valgt ut ifra samme kriterier. Alle er lærere som har brukt ett eller flere dataspill som undervisningsmetode for å undervise et historisk tema på ungdomsskolen. Spesifikke spillsjangere eller historiske temaer har ikke vært et kriterium for utvalget. Dette har ført til at de spillene intervjudeltakerne har kommet frem med har variert veldig, både i form av grafisk stil, gameplay (spillets grunnleggende spillstruktur), og hvor realistiske de er i forhold til det historiske materialet. Siden utvalget av intervjudeltakerne er basert på hvor godt de passer for problemstillingen min, skriver Thagaard at utvalget mitt kan ikke representere en populasjon (Thagaard, 2018, s. 55). Empirien min er basert på kun tre lærere, og selv om leseren kan kjenne seg igjen med de refleksjonene og erfaringene mine intervjudeltakere kommer frem med, betyr det ikke at refleksjonene kan generaliseres for all bruk av spillpedagogikk.

Edgren et al. skriver at når en rekrutterer for intervjudeltakere, kan en trussel være at de som takker ja til intervjuet er enten de med veldig positive eller veldig negative opplevelser om temaet du skriver om. Dette kan gjøre at lærerne som er på midten av spekteret ikke blir representert (Edgren et al., 2021, s. 131). Forskningsspørsmålet mitt var utformet med denne trusselen i tanken. Forskningsspørsmålet spør etter både de positive, samt de negative opplevelsene læreren har erfart. Dette gjør at hvis en lærer kun har positive eller negative erfaringer, så er ikke læreren passende som intervjudeltaker. Siden deltakerne i denne oppgaven trengte ganske spesifikke erfaringer, krevde dette at mange mennesker oppdaget forskningsarbeidet mitt.

Jeg startet rekrutteringen med å sende en invitasjon til intervju i Facebook-gruppene «Digitale lærere (tidl. Korona-dugnad)» og «Spillbasert læring». Dette er grupper på henholdsvis rundt 60 000 og 850 medlemmer, hvor lærerne kan tipse hverandre om blant annet digitale

undervisningsopplegg. I invitasjonen introduserte jeg meg selv, problemstillingen og forskningsspørsmålet mitt, hvem jeg ønsket å intervju, praktisk informasjon som at intervju kan skje over nettet, og intervjuets estimerte lengde (Vedlegg 6). Jeg tok også kontakt med rektorer på ungdomsskoler i kommuner i Sørøst-Norge via mail, og ga dem lignende invitasjoner som på Facebook-gruppene (Vedlegg 6). Dette er kommuner som er overkommelige å kjøre til hvis en av intervjudeltakene ønsket å møte til et fysisk intervju. Når en velger ut intervjudeltakere basert på hvor praktisk eller rimelig det er å gjennomføre, kan vi kalle utvalget for «convenience sampling» eller bekvemmelighetsutvalg (Patton, 1990, sitert i Maxwell, 2013, s. 97). Derimot ble alle intervjuene gjennomført på internett via Zoom, så avstand og reisetid har ikke vært en betraktning under rekrutteringen.

Rektorene som mottok invitasjonen fikk da muligheten til å videresende den til lærerne som kunne passe som intervjudeltaker. Lærerne, både de i Facebook-gruppen og de som kunne fått invitasjonen sendt fra rektoren på skolen, sto da fritt til å ta kontakt med meg for å melde seg til intervju. Dette er gjort for å forhindre en følelse av press for å delta hos læreren. Press for å delta kan være i form av belønning eller utbetaling for deltakelse, stigmatisering for å ikke delta, eller forskerens posisjon ovenfor deltakerne (Høgheim, 2020, s. 88). En form for press jeg som forsker ikke kan gjøre noe med derimot, er lærerens mulige følelse av ansvar for å delta til intervjuet. Målet mitt var å gjennomføre intervjuene før juleferien 2021, og lærere kan kjenne et press for å komme seg gjennom høstpensumet før semesterslutt. Måten jeg prøvde å håndtere dette på, var å være veldig fleksibel med dato og tidspunkt for intervjuet. Jeg tilbydde lærerne som meldte seg frivillig til intervju en valgfri dato og klokkeslett, med unntak av rundt to til tre datoer der jeg var opptatt. Helgedager og tider utenfor arbeidstiden var også en mulighet hvis intervjudeltakeren ønsket det.

3.6 Gjennomføring

Før jeg kunne gjennomføre intervjuene var det nødvendig at forskningsarbeidet mitt var godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Selv om intervjuene ikke inkluderer personlige opplysninger som navn, alder, kjønn eller religiøs bakgrunn, må en fortsatt søke om tillatelse siden det blir tatt opptak av deltakernes stemme, noe som kan gjenkjennes (Norsk senter for forskningsdata, u.å.). Dette gjør at deltakerne i forskningsarbeidet mitt ikke vil bli referert til med navn, men heller som «lærer A, lærer B og lærer C». Opptakene ble lagret på USN sin «Encrypted Virtual Disk»-system, som er kvalifisert til å lagre informasjon som USN kvalifiserer som «intern» eller «gul» data (Universitetet i Sørøst-Norge, u.å.).

Til sammen endte jeg på tre ungdomsskolelærere som har brukt dataspill til historieundervisning. Avstand har ikke vært en faktor for å delta, siden intervjuene skjedde digitalt, noe som har gjort det mulig for meg å intervju lærere fra lang avstand. Under perioden med digital undervisning på Universitetet i Sørøst-Norge ble jeg kjent med samtaleprogrammet Zoom. Dette var programmet alle intervjuene ble gjennomført med. I invitasjonene på Facebook og til ungdomsskolerektorene står det at deltakerne kunne selv velge hvilket program som ble brukt (Vedlegg 6), siden jeg har erfart at skoler har tatt i bruk andre programmer som Microsoft Teams eller House Party, men alle lærerne var åpne for å ta i bruk Zoom.

Både meg og deltakerene hadde på kamera så vi kunne se hverandre, og jeg plasserte en lydopptaker på stativ foran datamaskinen så jeg kunne både ta lydopptak av meg selv og deltakeren. Den originale planen for gjennomføringen var å ta i bruk appen Nettskjema-diktafon, en mobilapp laget av Universitetet i Oslo som er ment for lagring og innsamling av sensitive opplysninger (Universitetet i Oslo, u.å.). Etter utprøving av appen før intervjuene ble jeg veldig misfornøyd med lyd kvaliteten og 45 minutters opptaksgrense på Nettskjema-diktafon. Dette førte til at jeg måtte oppdatere søknaden min til NSD som endret opptaks- og lagringsmetoden min, som førte til at intervjuene ble utsatt med noen uker. Men til slutt fikk jeg en oppdatert bekreftelse av NSD som godkjente at jeg kunne nå starte innsamlingen av datamaterialet mitt (Vedlegg 4). I transkripsjonen for lærer B er det et punkt hvor det er markert «Del 2» (Vedlegg 2, s. 113). Dette er fordi etter opptaket var avsluttet beholdt meg og deltakeren en god prat om temaer som var relevant for intervjuet. Opptakeren ble da startet på nytt med et ekstra opptak.

3.7 Utelate intervjudeltakernes kjønn og alder

I denne oppgaven har jeg tatt valget å ikke inkludere intervjudeltakerens kjønn og alder som en grunnleggende opplysning. Thagaard skriver at kjønn kan være en viktig faktor å tydeliggjøre hvis det er en risiko for at menn ønsker å bruke intervjusituasjonen til å fremme egen posisjon, eller at kjønnskombinasjoner av deltaker og intervjuer kan føre til inkludering eller ekskludering av informasjon (Thagaard, 2018, s. 107). Det er flere grunner for hvorfor jeg velger å ikke nevne deltakernes kjønn. Den første er med tanke på problemstillingen og forskningsspørsmålet. Denne oppgaven ønsker å se nærmere på ulike måter å implementere dataspill i historiefaget, og de fordelene og ulempene som metodene kan introdusere. Jeg mener det er på manglende grunnlag å begrunne hvordan lærerne tar i bruk spillpedagogikk ut ifra hvilket kjønn de definerer seg med. Hva lærerne føler er fordelene og ulempene med undervisningsmetodene kan derfor heller ikke begrunnes ut ifra deres kjønn. Kjønn er også et begrep som rommer mye mer enn bare biologisk

kjønn. Juridisk kjønn og sosialt kjønn er også eksempler på kjønn (Barne-, ungdom- og familiedirektoratet, 2015), og disse behøver ikke å samsvare. Kjønn blir da en lite relevant faktor for mitt forskningsarbeid som ikke har muligheten til å svare mer presist på spørsmålene jeg ønsker å utforske.

Den andre grunnen er på bakgrunn av antall deltakere, og muligheten for generalisering. Empirien til dette forskningsarbeidet er tre ungdomsskolelærere, hvor alle har brukt ulike spill til sin undervisning. Å konkludere hvorfor læreren valgte å ta i bruk et bestemt spill på basis av lærerens kjønn eller alder, kan ha en risiko å falle på stereotyper eller holdninger om hvilke spill som passer til hvilke kjønn og aldersgrupper. Det er også vanskelig å sammenligne lærernes spesifikke valg av spill seg imellom fordi de har alle valgt veldig ulike spill i ulike sjangre. Som Thagaard har nevnt kan kjønn være en viktig faktor å klarere hvis svarene en får kan bli påvirket. Men for hva jeg ønsker å finne ut av gir ikke deltakerens kjønn eller alder noe relevant informasjon som kan svare bedre på problemstillingen og forskningsspørsmålet mitt. Dette fører til at lærerne vil bli referert til som «dem» istedenfor «han» eller «hun».

3.8 Etiske vurderinger

Sigve Høgheim kommer frem med tre sentrale etiske retningslinjer som er rettet mot deltakerne i forskningsarbeid. To av disse er ganske universelle, mens den siste kan variere hvor viktig den er basert på hva slags forskningsarbeid en driver med. Den første nokså universelle er «selvbestemmelse og samtykke», og innebærer å innhente fritt informert samtykke fra deltakerne sine (Høgheim, 2020, s. 88). For å få til dette må deltakerne bekrefte at de ønsker å delta i forskningsarbeidet, ofte gjennom en form for skreven eller digital signatur, hvor de har fått informasjon om hva forskningen vil innebære for dem, og at de samtykker uten en følelse av ytre press for å delta (Høgheim, 2020, s. 88-89). Ytre press kan være for eksempel pengebelønninger, eller at forskerens posisjon ovenfor deltakerne fører til at deltakerne føler en obligasjon for å delta (Høgheim, 2020, s. 88). Den andre overordnede retningslinjen er «personvern og taushetsplikt» (Høgheim, 2020, s. 90). Personvern har vi allerede gått innom i form av hvordan jeg oppbevarer datamaterialet mitt, hvor lydopptakene av intervjuene mine blir lagret på USN sin krypterte lagringsløsning. Taushetsplikt innebærer å ikke dele datamaterialet sitt med uvedkommende som deltakerne ikke har gitt samtykke til (Høgheim, 2020, s. 90). Som eksempel står det i intervjudeltakerens informasjonsskriv og samtykkeerklæring at kun jeg, veilederen min, og bi-veilederen min har tilgang på lydopptakene som ble gjort under intervjuene (Vedlegg 5).

Den siste retningslinjen Høgheim nevner er å «unngå belastning». Dette innebærer at forskningsarbeidet ikke skal gi enten fysisk eller psykisk skade på deltakerne sine (Høgheim, 2020, s. 90). Dette er et prinsipp som all forskning bør følge, men hvor relevant retningslinjen er vil variere fra forskningsprosjektet. I denne oppgaven om spillpedagogikk kan denne retningslinjen bli mindre synlig enn de to andre Høgheim har nevnt. Intervjuguiden min inkluderer ikke inngående spørsmål som kan retraumatisere deltakerene med tanke på at oppgavens tema er ganske mildt. Derimot kan det aldri være en 100% sjanse for at en situasjon som dette ikke dukker opp, så denne retningslinjen blir nevnt i tilfelle noe som kan ligne på en negativ belastning på deltakerne dukker opp.

3.9 Transkribering, koding og kategorisering

Etter intervjuene ble fullført gikk jeg i gang med å transkribere dem, det vil si å overføre opptakene til tekst. Edgren et al. skriver at det er ingen fasit på hvor nøyaktig en transkripsjon bør være, men den bør være lesbar og brukbar for analysen (Edgren et al., 2021, s. 138). Høgheim mener at en transkripsjon bør være så nær det muntlige språket som mulig, og den bør inneholde ordlyder som «mhm» og «hmmm» (Høgheim, 2020, s. 133). I mine transkripsjoner tok jeg i bruk flere elementer som korte pauser, lengre pauser, overlappende tale, ordlyder som «eh» og «mhm», forlengende vokaler, og ord i parentes som for eksempel «(ler)». Det finnes flere teknikker for transkripsjon en kan ta i bruk for å få et mer nøyaktig bilde av lydopptaket, men jeg mener mitt sett av teknikker setter transkripsjonene mine i et godt midtpunkt mellom nøyaktighet og lesbarhet. Jeg transkriberte også intervjuene manuelt på skriveprogrammet Word. Det finnes programmer som tilbyr automatisk transkribering som Nvivo, men jeg slet med å ta programmet i bruk, så jeg endte opp med å gjøre arbeidet manuelt. Alle transkripsjonene er også oversatt til bokmål. Dette var en anbefaling over e-post fra en kvalifisert fra USN på teamet, hvor det ble begrunnet av oversettelse og fjerning av dialekttrekk gir bedre anonymitet (M. S. Solem, personlig kommunikasjon, 24. november 2021).

Etter transkriberingen, og før kodingen, begynte jeg å kondensere intervjuene. Kondensering innebærer å forkorte intervjuet slik at hovedinnholdet kommer tydeligere frem (Anker, 2021, s. 73). Kondenseringen gjorde det enklere og raskere for meg å få et overblikk over intervjuene mine, noe som kom spesielt til nytte for intervjuene med mye pauser og ordlyder siden de var litt vanskeligere å analysere.

Etter kondenseringen lagde jeg koder basert på transkripsjonen og kondenseringen. Å kode et intervju har som mål å systematisere et stort materiale (Anker, 2021, s. 75). En kan kode materialet sitt på forskjellige måter, som for eksempel med en induktiv eller deduktiv tilnærming. Induktiv koding betyr å fokusere på deltakernes erfaringer og handlinger, mens deduktiv koding betyr å kode basert på teorien forskningsoppgaven baseres seg på, eller problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 153-154). I starten av masterløpet var planen min å kode deduktivt. Jeg tenkte å se deltakernes svar gjennom blant annet Gee sine læringsprinsipper og McCall sitt utforskende læringssyn på simuleringsspill, men under transkriberingen fant jeg ut at det var veldig vanskelig å knytte erfaringene og holdningene deltakerne presenterte med teorien denne oppgaven bygger på. Dette førte til at jeg endret strategi, og begynte å kode materialet induktivt hvor jeg jobbet mer rundt den praktiske siden av deltakernes erfaringer. Kodene som handlet om lignende temaer ble deretter gruppert for å lage kategorier. Kategoriene kan da virke som midten av et tankekart, mens kodene er linjene som stikker ut av sentrum. De største og mest relevante kategoriene for problemstillingen og forskningsspørsmålet vil bli brukt som underkapitler i analysekapittelet hvor jeg presenterer sentrale funn og drøfter dem.

De mindre kategoriene kommer også til å bli tatt i bruk der relevant. Disse kategoriene inneholder koder som ikke nødvendigvis kunne plasseres i andre større kategorier, eller som kom frem i kun en eller to av intervjuene. Et eksempel på en mindre kategori jeg lagde under analysen var «fordeler med liten klasse». Dette var et tema som dukket opp i en av intervjuene, men som var vanskelig å plassere i noen av de andre kategoriene. Det er også en kategori jeg følte ble litt ustrukturert, nemlig kategorien «diverse bruk av spillpedagogikk». Jeg valgte å lage denne kategorien som en slags restkategori for å unngå mange veldig små kategorier. «Diverse bruk av spillpedagogikk» vil da ikke bli en sentral del av analysekapittelet, men heller som en supplerende kategori der relevant.

3.10 Forskerrolle

Siden jeg ikke jobber som lærer enda, vil Postholm og Jacobsen si at jeg studerer skolen «utenifra», som fører til en distanse til settingene og menneskene jeg skal studere (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133-134). Dette betyr at intervjusituasjonen blir mer en forsker-deltaker-situasjon enn en lærer-lærer-situasjon. Dette kan føre til det Kvale og Brinkmann kalle for et asymmetrisk maktforhold. De nevner ulike eksempler på hvordan en intervjusituasjon kan bli asymmetrisk. Det kan være fordi jeg som forsker styrer intervjusituasjonen med hvilke spørsmål som blir stilt, og bestemmer når jeg har fått tilstrekkelig kunnskap om temaet. Det kan også bli et maktforhold hvis intervjuet er en enveisdialog som ligner mer på en utspørring enn en samtale, eller at samtalen blir et middel for

meg å få kunnskap enn en gjensidig veksling av erfaringer og opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51-52). I intervjusituasjoner hvor intervjueren viser veldig dominanse over deltakerne sine, kan det føre til at deltakerne gir mer motstand i form av å skjule informasjon eller trekke seg fra intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). I denne oppgaven hadde deltakerne fullmakt til å trekke seg fra forskningsarbeidet mitt, men med tanke på mildheten av et tema som spillpedagogikk var ikke dette et problem som dukket opp. Men det kunne dukket opp en situasjon der intervjudeltakerne mislikte følelsen av å være eksponert og måtte svare for metodene sine, som kunne i verste tilfelle føre til at deltakeren trakk seg fra intervjuet.

En måte å gjøre situasjonen bedre for deltakerne sine kan være å ta i bruk det som kalles for «responsive interviewing». Responsive interviewing innebærer å skape en tillitsfull og vennlig atmosfære, hvor vi tilpasser spørsmålene basert på svarene vi får med mål om å gi deltakerne en følelse av kontroll over intervjusituasjonen (Rubin & Rubin, 2012, i Thagaard, 2018, s. 93). Under intervjuene ønsket jeg ikke å fremstå foran deltakerne mine som statisk, men heller som en samtalepartner hvor to likesinnede kan snakke om et tema som interesserer oss begge. Selv om jeg var opptatt av å følge intervjuguiden, prøvde jeg å bygge opp det deltakerne sier med oppfølgingsspørsmål og mindre kommentarer, slik at intervjuet lignet litt mer på som en samtale enn en utspørring. I ettertid følte jeg at jeg var kanskje litt for opptatt av å følge intervjuguiden, og jeg kunne gjort litt mer innsats på å behandle intervjuet som en dialog. Å gjøre intervjusituasjonen mer som en dialog kunne hjulpet meg med å utdype det intervjudeltakerne sa, siden jeg gir meg selv mer rom for å gå utenfor den planlagte intervjuguiden.

3.11 Reliabilitet, validitet og generalisering

Når det kommer til begreper som reliabilitet, validitet og generalisering, får disse ulik betydning innenfor kvalitativ og kvantitativ forskning. Reliabilitet innenfor kvalitativ forskning, som Thagaard beskriver det, innebærer at forskeren redegjør og er åpen med hvordan forskningsdataen produseres (Thagaard, 2018, s. 188). Dette innebærer at forskeren utdyper fremgangsmåten som har blitt brukt for å samle inn dataene (Thagaard, 2018, s. 188). Metodekapittelet i denne masteroppgaven har som mål å utdype hvordan jeg kom frem til forskningsdataen som skal drøftes i neste kapittel. Eksempler på utdypingen kan være oppbyggingen av intervjuguiden, rekruttering av deltakere, gjennomføring av intervjuene, og hvordan intervjuene ble kodet og kategorisert.

I følge Maxwell betyr validitet i kvalitativ forskning hvor sterk forholdet mellom konklusjonene dine er, sammenlignet med virkeligheten du ønsker å forske på (Maxwell, 2013, s. 121). Maxwell

følger opp denne påstanden med å si at ingen forskningsmetoder kan garantere at dette forholdet er sterkt (Maxwell, 2013, s. 121). Høgheim presenterer fire ulike former for validitet: *begrepsvaliditet*, *indre,- og ytre validitet*, og *statistisk validitet*. Jeg vil videre reflektere over oppgavens begrepsvaliditet og ytre validitet siden disse er de mer sentrale validitetsformene for dette forskningsarbeidet.

Begrepsvaliditet handler om hvor godt forskningsarbeidet mitt faktisk undersøker det jeg ønsker å forske på (Høgheim, 2020, s. 81). Her nevner Høgheim tre viktige begreper: *begrep* (det teoretiske man ønsker å forske på), *fenomen* (hvordan begrepet kommer til uttrykk), og *indikatorer* (konkrete tegn eller handlinger som viser ulike deler av fenomenet) (Høgheim, 2020, s. 81). I mitt tilfelle jobber jeg med begreper som «spillpedagogikk», «fordeler» og «ulempen». Dette er begreper som ikke kan observeres direkte, men som kommer til uttrykk gjennom fenomener og indikatorer. Fenomener kan være hvordan læreren tar i bruk dataspillet i klasserommet, eller hvordan elevene opplevde undervisningen. Høgheim skriver at fenomener, i motsetning til begreper, er noe en kan observere direkte (Høgheim, 2020, s. 81). Siden jeg tar i bruk intervjuer som forskningsmetode, betyr dette at fenomenene må først oppleves av lærerne, som deretter deler fenomenene med meg. En konsekvens kan da være at noe informasjon blir mistet i intervjuet. Det kan være noen opplevelser elevene hadde som intervjudeltakerne ikke delte med meg, som begrenser hvor mye jeg kan si om begrepene jeg jobber med. Indikatorer kan være for eksempel at noen elever snakker negativt om dataspill, eller at elevene prøver å unngå spillingen. Dette kan være indikatorer for de negative sidene med spillpedagogikk. Dette blir også noe som intervjudeltakerne mine må dele med meg, siden jeg ikke har mulighet til å direkte observere undervisningen.

Derimot kan en begrunne for at dette forskningsarbeidet har en god grad av begrepsvaliditet. Denne oppgaven er rettet mot lærere og deres erfaringer og opplevelser, og å observere lærerens undervisning i en undervisningstime gjør det vanskelig for meg å forstå lærerens refleksjoner og tanker. Intervju gjør det også mulig å få innsikt i aspekter med spillpedagogikk som skjer utenfor klasseromstimen, som for eksempel forarbeid og planlegging. Men selvfølgelig har ikke denne oppgaven fullstendig begrepsvaliditet. Som sakt kan intervjudeltakerne glemme å fortelle om indikatorer, som kan begrense hvor nøyaktig problemstillingen og forskningsspørsmålet kan bli besvart.

En annen form for validitet er ytre validitet, som handler om hvor godt slutningene mine kan generaliseres utenfor utvalget mitt (Høgheim, 2020, s. 82). Maxwell deler opp begrepet

generalisering i intern,- og ekstern generalisering. Intern generalisering dreier seg om hvor godt konklusjonene mine kan generaliseres innenfor utvalget jeg forsker på (Maxwell, 2013, s. 137). Dette er absolutt noe som kan skje i dette forskningsarbeidet. Siden jeg har en intervjuguide som strukturerer intervjuene, blir de samme spørsmålene stilt til alle deltakerne. Dette gjør at lignende svar kan dukke opp på de samme spørsmålene. På den andre siden har vi ekstern generalisering, som dreier seg om hvor godt slutningene mine kan gå utenfor utvalget mitt (Maxwell, 2013, s. 137). Maxwell skriver også at ekstern generalisering i kvalitativ forskning handler mindre om å se at utvalget sitt kan generaliseres til en større populasjon, men heller om å lage generaliserte prosesser som en større populasjon kan grovt følge, men hvor resultater kan endre seg basert på kontekst (Maxwell, 2013, s. 138). En måte å forenkle denne påstanden på kan være at jeg utvikler teorier om spillpedagogikk som andre lærere utenfor utvalget mitt kan skjenne seg igjen i, men ut ifra klasseromssituasjonen til læreren kan det oppstå variasjoner i hva læreren erfarer som fordeler og ulemper. Selv om deltakerne mine kan gi opplevelser og erfaringer andre lærere kan relatere seg til, kan det være vanskelig å lage store overordnede teorier om spillpedagogikk på et utvalg av tre intervjudeltakere. Derimot kan slutningene mine settes sammen med andre forskere sine slutninger om spillpedagogikk for å få et bedre blikk på dette store feltet.

Maxwell skriver om flere teknikker en kan bruke for å fremme en oppgave sin validitet. Målet med disse teknikkene er ikke å bekrefte konklusjonene mine, men heller å motvirke potensielle validitets-trusler i konklusjonene (Maxwell, 2013, s. 125). Derimot kan ikke alle teknikkene Maxwell nevner bli brukt i alle forskningsoppgaver, så jeg må fokusere på teknikkene som er relevant for denne oppgaven (Maxwell, 2013, s. 125).

Validitets-truslene Maxwell ønsker å motvirke har han kategorisert som *forsker-bias* og *reaktivitet*. Forsker-bias handler om at forskerens verdier og erfaringer påvirker arbeidet og konklusjonene til oppgaven (Maxwell, 2013, s. 124). Det å fullstendig fjerne forsker-bias er i følge Maxwell umulig, så målet må heller bli å drøfte hvordan mine holdninger og verdier kan påvirke forskningsarbeidet (Maxwell, 2013, s. 124). Viktigheten av å forklare hvordan jeg potensielt kan påvirke svarene jeg får av informantene mine, kommer også frem i den andre validitets-trusselen: reaktivitet.

Reaktivitet i intervju innebærer at intervjudeltakerne sine svar blir påvirket av intervjusituasjonen og forskeren (Maxwell, 2013, s. 125). Her nevner Maxwell også at målet burde ikke være å fjerne påvirkningen av deltakerne, men heller å reflektere over hvordan påvirkningen kan endre svarene deltakerne kommer frem med (Maxwell, 2013, s. 125).

Som sakt i introduksjonskapittelet har jeg alltid hatt et positivt forhold til dataspill. Spill har alltid vært en stor fritidsinteresse for meg, og gjennom livet mitt har jeg bygget opp en samling på hundrevis av spill som varierer i alt fra sjangere, aldersgrenser, og grafiske stiler. Jeg er personlig opptatt av spillindustrien, og følger nøye med på hvordan trender påvirker design-filosofien i moderne dataspill. Jeg er også interessert i hvordan dataspill blir representert i tradisjonelle nyhetsmedier som journalistiske nettsider og nyhetsendinger. Dette kan være temaer som spillavhengighet, eller om spill fører til voldelig atferd, spesielt hos barn og ungdom. Disse temaene er alt for store til å utdype i denne teksten, men hovedpoenget mitt er at jeg ser ikke på spill som en problemfri hobby, men heller et sett med fordeler og ulemper på lik linje med andre virkelighetsflukter som film eller skjønnlitteratur.

Ved siden av Maxwell sine teknikker for å bevare validitet, er også problemstillingen og forskningsspørsmålet mitt formulert for å motvirke at mine personlige holdninger for dataspill kommer for sterkt frem. Om jeg skal svare godt på problemstillingen og forskningsspørsmålet, kan jeg ikke prioritere kun de positive sidene med spillpedagogikk, men også gi like mye rom for de negative sidene. Og som sakt under utvalget og rekrutteringen, fører dette til at lærere som kun har enten negative eller positive erfaringer med spillpedagogikk blir uaktuelle som intervjudeltakere. Forskningsspørsmålet gjør også at intervjuguiden min må gi deltakerne rom for å både snakke om de positive, samt de negative opplevelsene de har hatt med spillpedagogikk.

En av teknikkene Maxwell kommer frem med som jeg har tatt i bruk er det han kaller for «rik data». Dette innebærer å samle inn data for å få et fullt og tydelig bilde av hva du forsker på (Maxwell, 2013, s. 126). Maxwell fortsetter med å si at hvis en jobber med intervju som metode, må intervjuene transkriberes ord for ord, ikke kun notater om hva forskeren følte kom frem som interessant (Maxwell, 2013, s. 126). En annen teknikk som jeg har brukt kaller Maxwell for «søke etter avvikende eller negative tilfeller». Her handler det om å ikke se bort ifra eksempler som ikke samsvarer med konklusjonen din (Maxwell, 2013, s. 127). I mitt tilfelle, hvis jeg ignorerte svaret jeg fikk av en av deltakerne på et bestemt spørsmål, ville det ført til at jeg ignorerte en tredjedel av det empiriske materialet mitt. Dette ville gjort ignoreringen min mye synligere sammenlignet om jeg intervjuet for eksempel ti lærere. Den siste teknikken jeg vil nevne er «respondentvalidering». Her tar man kontakt med deltakerne sine etter forskningsarbeidet er gjort i tilfelle forskeren sitter på data man er usikker på, og ønsker bekreftelse (Maxwell, 2013, s. 126-127). Jeg mener jeg har tatt i bruk elementer av denne teknikken, men ikke like fullstendig som det Maxwell beskriver. Hvis det dukket opp en situasjon under intervjuene mine hvor jeg ikke forsto helt meningen med det

deltakerne sa, stilte jeg ofte spørsmål tilbake som confirmerte eller avviste tolkningen jeg fikk av svaret. Det dukket også opp situasjoner hvor jeg slet med å høre hva deltakeren sa på grunn av dårlig mikrofonkvalitet, som gjorde dobbeltsjekking ekstra viktig. Denne teknikken kan også kobles til informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen jeg sendte til alle deltakerne, hvor det står at deltakerne har rett til å se hva jeg trekker fra intervjuene, hvor de kan be om å fjerne eller endre hva jeg har skrevet om dem (Vedlegg 5).

4 Analyse og drøfting

4.1 Kort introduksjon til analysekapittelet

I denne masteroppgaven velger jeg å kombinere analyse og drøfting. Dette er med hensikt å være mer strukturert med kategoriene som blir presentert. Hvis kapittelet hadde skillett mellom analyse og drøfting kunne strukturen til begge kapitlene blitt delvis oppstykket. Ved å kombinere disse to delene kan drøftingen få bedre flyt når analysen blir presentert kort før. Siden intervjudeltakerne ikke vil bli presentert med navn, vil de få kodene «lærer A», «lærer B», og «lærer C». Analysen vil også bruke ordet «dem» for å unngå avsløring av kjønn.

Dette kapittelet vil bli strukturert i tre overordnede kategorier: *grunnlag*, *dataspill som didaktisk metode*, og *fordelene og ulempene med spillpedagogikk*. *Grunnlag* tar for seg emner om lærernes erfaring med dataspill, hvilke spill de har tatt i bruk, og tankene deres som fikk dem til å bruke spill i klasserommet. Denne delen vil få mindre plass i dette kapittelet, siden den er mindre knyttet til problemstillingen og forskningsspørsmålet sammenlignet med de to andre overordnede kategoriene, men kategorien vil bli inkludert siden den gir kontekst til lærernes spillbakgrunn og hvorfor de valgte å ta i bruk spillpedagogikk. *Dataspill som didaktisk metode* er knyttet til problemstillingen, og inneholder det praktiske aspektet av oppgaven. Her skal vi se nærmere på hvordan dataspillet blir tatt i bruk, og hvordan undervisningsforløpet så ut. Temaene innenfor denne kategorien er: *for, - under, - og etterarbeid, lærerrolle, og målet med undervisningen*. Disse temaene dreier seg mindre om lærernes refleksjoner rundt spillpedagogikk sine muligheter i klasserommet, men mer om den konkrete bruken av dataspillene.

Den siste overordnede kategorien er *Fordeler og ulemper med spillpedagogikk*, som utdyper forskningsspørsmålet, hvor intervjudeltakernes refleksjoner og tanker om spillpedagogikk mer generelt kan komme frem. To sentrale temaer innenfor denne kategorien er *positive sider med spillpedagogikk* og *negative sider med spillpedagogikk*. Andre temaer i denne kategorien er *for mye spillpedagogikk?*, *dataspill sin særegenhet?*, og *spillpedagogikk etter LK20*. *Dataspill sin særegenhet?* blir inkludert for å se om mulighetene dataspill introduserer kan erstattes med andre metoder, eller om spillpedagogikk er unik i den situasjonen. Siden det var en mulighet for at undervisningsoppleggene lærerne introduserte ble laget ut ifra læreplanen fra 2006, ønsket jeg å stille spørsmålet om de ser noe økende eller minkende nytte for spillpedagogikk i læreplanen for 2020. Innenfor disse tre kategoriene vil intervjukategoriene fra transkripsjonene bli brukt som

delkapitler hvor vi ser nærmere på hva som går igjen mellom intervjudeltakerne, og hva som er unntak. Hva som blir sakt vil bli sett i syn av teorien som har blitt presentert i teorikapittelet.

Intervjusitat i dette kapittelet vil bli forenklet fra transkripsjonen slik at innholdet i sitatet kommer tydeligere frem. Jeg ønsker å beholde den direkte transkripsjonen i så stor grad som mulig for å opprettholde transparens, men i utsagn med mye pauser, ordlyder og overlappende tale ble det vanskelig å bruke de direkte sitatene uten at det ble vanskelig å få meningen med sitatet frem. Denne forenklingen er tydeligst hos lærer A, men vil også skje for lærer B og C. Et eksempel på forenklingen kunne vært at sitatet: «Ja (.) eh: (1.2) ja egentlig, også var det egentlig og: det var jo jobb med: (0.4) empati eller det å sette seg inn i andre sine (0.7) eh: sine ståsteder og så videre (.) så:» (Vedlegg 1, s. 88) kan bli forenklet til: «Eh: (1.2) ja egentlig, også var det jo jobb med empati eller det å sette seg inn i andre sine ståsteder og så videre». Målet er å opprettholde all meningsfull informasjon, men også å forbedre flyten på sitatene. Hvis pausene eller ordlydene i sitatene bidrar til en følelse av tvil eller usikkerhet hos intervjudeltakeren vil dette bli nevnt fortløpende.

4.2 Grunnlag

4.2.1 Personlig erfaring

Alle intervjuene startet med at intervjudeltakerne presenterte hva slags forhold de har til dataspill. Her kommer det frem at lærer A og B har et mindre tett forhold til dataspill sammenlignet med lærer C. Både lærer A og B begynte med dataspill i ungdomsalderen, rundt 12-13 årsalderen, men begge forteller at de ikke spiller mye. Lærer A forholder seg litt til spill som Fifa og Battlefield (Vedlegg 1, s. 85), mens lærer B lener seg mer mot mobilspill (Vedlegg 2, s. 103). Forholdet lærer C har til dataspill er mer nært sammenlignet med lærer A og B. Dem forteller at:

Jeg har selv vokst opp med dataspill. Også har jeg spilt egentlig hele livet, og spiller også den dag i dag, og anser meg selv egentlig som en gamer. Både spilt liksom da jeg var liten med Nintendo og Super Nintendo og Sega og lignende. (Vedlegg 3, s. 116)

Alle lærerne har hatt et visst forhold til dataspill før de tok dataspill i bruk i klasserommet, og alle startet med dataspill for første gang i tidlig alder. Derimot ser vi at lærerne har ikke trengt å spille mye dataspill jevnlig i nyere tid for å bruke det til undervisning.

4.2.2 Valg av spill

Før det analyseres hvordan spillene er tatt i bruk i klasserommet, vil vi se på hvilke spill intervjudeltakerne har tatt i bruk. Det vil bli plassert bilder av spillene i dette kapittelet for å visualisere beskrivelsene av spillene. Spillene lærerne har tatt i bruk har variert veldig i sjanger og gameplay. Lærer A, B og C har tatt i bruk spillene Valiant Hearts, Minecraft Education Edition, og diverse Assassin's Creed-spill henholdsvis. Valiant Hearts er et mer lineært spill hvor du følger ulike karakterer sin historie gjennom første verdenskrig (Ubisoft, u.å.c). Jeg har selv spilt gjennom Valiant Hearts, og spilleren har ikke noe makt til å endre på historien gjennom egne valg, men må følge historien spillutviklerne har laget for dem. Minecraft er nok et kjent spill for de fleste, men Minecraft sitt gameplay er nesten en direkte motsetning fra Valiant Hearts. I Minecraft er det ikke et stort fokus på spillets historie eller narrativer, men heller tilbyr spilleren en åpen verden hvor en kan ta egne valg og gjøre det spilleren selv vil (Mojang Studios, u.å.). Minecraft er bygget opp av blokker, som gjør at realismen til spillet kan bli begrenset, men som gir spilleren mulighet til å forme verdenen etter eget ønske. Forskjellene mellom den kommersielle versjonen av Minecraft og Minecraft Education Edition er få, men i Education Edition får lærere mulighet til å sette rammer på hvor stort område i spillverdenen elevene har kontroll over, og mulighet til å plassere tavler og ikke-kontrollerbare karakterer (Mojang Studios, 2022).



Figur 3: Skjermdump av naturlandskap i Minecraft på Nintendo Switch (Mojang Studios, 2018)

Assassin's Creed-spillene som lærer C har tatt i bruk er Assassin's Creed Unity, 3, og Syndicate, som tar sted under den franske revolusjonen, amerikanske revolusjonen, og den industrielle revolusjonen henholdsvis. Disse spillene er også åpne verdener på samme måte som Minecraft, men i motsetning til Minecraft legger Assassin's Creed-serien mer fokus på en realistisk representasjon

av ulike historiske byer og steder, men som går på bekostning av spillerens mulighet til å forme landskapet.

Det som er interessant her er at spillene lærer A og C har brukt er hva Anderson et al. beskriver som «kommersielle historiske spill». Valiant Hearts og Assassin's Creed er primært solgt som underholdning, men som inneholder elementer fra historie som kan brukes i klasserommet (Anderson et al., 2010, s. 9). Lærer C har valgt å ta i bruk den vanlige versjonen av Assassin's Creed-spillene, og velger bort den mer museumslignende Discovery Tour-modusen som Steinbråten så nærmere på. Minecraft Education Edition står i et midtpunkt mellom et kommersielt spill, og et læringsspill. Spillet er bygget på det kommersielle spillet Minecraft, men som har blitt endret slik at en lærer eller administrator kan tilpasse elevenes opplevelse for undervisning.

Det kan være vanskelig å gruppere disse spillene i Chapman sin deling av konseptuell, - og realistisk simuleringsstil (Chapman, 2016, s. 61, 69-70). Assassin's Creed-serien er tydelig innenfor den realistiske simuleringsstilen. Disse spillene prøver å vise spilleren en troverdig representasjon av hvordan et sted var under en historisk periode med hjelp av realistiske bygninger og mennesker.



Figur 4: Overblikk av Notre Dame fra Assassin's Creed Unity. Hentet fra <https://www.gamereactor.no/assassins-creed-unity-kan-hjelpe-til-med-a-reparere-notre-dame/> (Ubisoft Montreal, 2014)



Figur 5: Togstasjon fra Assassin's Creed Syndicate. Hentet fra [https://store.steampowered.com/app/368500/Assassins Creed Syndicate/](https://store.steampowered.com/app/368500/Assassins_Creed_Syndicate/) (Ubisoft Quebec, 2015)

Valiant Hearts er et håndtegnet 2D-spill, men en kan argumentere for at dette spillet er plassert mer innenfor den realistiske simuleringstilen enn den konseptuelle. I den konseptuelle simuleringstilen lærer ikke spillet bort med hjelp av realistisk grafikk, men heller gjennom et historisk troverdig logikk-system mellom årsaker og virkninger (Chapman, 2016, s. 71). I Valiant Hearts skjer mye av læringen gjennom det visuelle, enten om det er karakterene som går i en skyttergrav eller en falleferdig bygning. Selv om spillet ikke prøver å gi en realistisk representasjon av soldaters liv i en skyttergrav, viser det i grove trekk hvordan første verdenskrig var for, - og påvirket ulike mennesker. Som eksempler på hvordan spillet viser frem dette, er blant annet når historien til spillet har ankommet skyttergravs-kriger, og vi lærer både visuelt gjennom spillingen, og skriftlig gjennom faktabokser hvordan soldaters liv var i disse skyttergravene. Valiant Hearts tar også for seg konflikter utenfor slagmarken, hvor vi kan spille som en lege som hjelper sivile i en by som blir bombardert. I spillet Valiant Hearts rullerer spillets perspektiv på fire hovedkarakterer: den belgiske legen Anna, den franske rekrutten Emilie, den tyske soldaten Karl som bodde i Frankrike før krigen startet, og den amerikanske ingeniøren Freddie som meldte seg frivillig til den franske styrken. (Ubisoft Montpellier, 2018). Progresjon i Valiant Hearts låser også opp faktabokser om ulike relevante gjenstander og fotografier fra første verdenskrig. Disse faktaboksene lener seg mer mot tradisjonell undervisning, og fungerer som et teoretisk avbrekk fra spillingen.



Figur 6: Skjermdump av slaget ved Somme i Valient Hearts på Nintendo Switch (Ubisoft Montpellier, 2018). Her ser vi ingeniøren Freddie som må bruke en tanks slik at de andre soldatene kan løpe mot fienden bak tanksen.



Figur 7: Skjermdump av fotografibeskrivelse fra Valient Hearts på Nintendo Switch (Ubisoft Montpellier, 2018). Her har spilleren kommet langt nok i historien til å låse opp en faktaboks som utdypet tilstanden til skyttergravene på begge sidene av konflikten.

Minecraft Education Edition er utfordrende å plassere i en av stilene Chapman presenterer fordi spillet kan spilles på veldig ulike måter. Jeg kommer derfor til å vente med å kategorisere dette spillet frem til vi ser nærmere på hvordan lærer B tok Minecraft Education Edition i bruk. Undervisningsmetoden vil gi oss et tydeligere blikk på simuleringsstilen spillingen vil lene seg mot.

4.2.3 Grunner for å starte med spillpedagogikk

Hva som fikk lærerne til å starte med spillpedagogikk har variert veldig. Lærer A sier at:

Jeg synes det var spennende da. Jeg var litt spent om det latte seg gjøre, om det fungerte. Om hvor mye læring jeg kan få ut av det da. Så det var egentlig det mest for å teste ut. For jeg hadde vel vært på ett eller annet seminar eller foredrag da det var snakk om spill i undervisningen. (Vedlegg 1, s. 86).

Inspirasjon og nysgjerrighet var da noen av hovedfaktorene for å starte med spillpedagogikk. Det virker da nærliggende å tro at lærer A hadde ikke brukt spillpedagogikk hvis ikke metoden ble presentert for dem. Dette blir støttet opp senere i intervjuet hvor det kommer frem at:

Ja den Valiant Hearts ble tipsa til meg på en fagdag. Det var en sånn stand som hadde spill i undervisningen. Men vi blir jo bombardert med forslag om spill i undervisningen mer og mer i alle fall, i fra alle aktører, både lærebøker og nye lærebøker som kommer som har spill med på plattformen sin. Kommer seg jo ikke vekk fra det uansett tenker jeg. (Vedlegg 1, s. 101-102)

For lærer B var ikke historieundervisningen første gang dem brukte Minecraft. Lærer B forteller at skolen deres har tilgang til Minecraft Education Edition som en del av undervisningsressursene deres. Spillet ble på forkant brukt i KRLE-faget:

Jeg synes Minecraft fungerer ganske bra til det, det er ikke eneste gangen jeg har gjort det, jeg har også gjort det i eh: KRLE samtidig med å bygge da religiøse bygg, men det går an å bygge historiske bygg også hvis det er samfunnsfag. (Vedlegg 2, s. 104)

Siden lærer B har brukt Minecraft Education Edition i KRLE-faget for en lignende oppgave tidligere, kan vi tolke at ideen om å bruke Minecraft i samfunnsfag kom relativt naturlig frem.

Fremgangsmåten lærer A og B tok for å bruke dataspill i undervisningen startet i det akademiske, enten gjennom arrangerte foredrag eller seminarer, eller gjennom skolens læringsressurser. Dette skiller seg fra lærer C som ble inspirert til å bruke Assassin's Creed-serien til spillpedagogikk fra det private:

Jeg selv har spilt serien mye, og vet at når jeg selv spilte om seriene, så vekte opp ett eller annet i forhold til sånt epokene og tidene og menneskene og liksom å se hvordan ting faktisk var. Jeg synes det er enklere å lære om historie eller lese om historie å faktisk se det visuelt, og måte på karakterer, eh: kontra det å lese i en bok eller se en film da. Jeg synes det er mye mer givende når en faktisk er med å forme historien, på et vis. (Vedlegg 3, s. 117)

Hvordan lærer C beskriver læringsutbyttet fra Assassin's Creed speiler den realistiske simuleringsstilen. Spillene blir presentert som visuell læring, og at spillene tilbyr spilleren å se *hvordan ting faktisk var*.

4.3 Dataspill som didaktisk metode

4.3.1 For, - under, - og etterarbeid

Denne kategorien tar for seg mer konkret hvordan spillene ble tatt i bruk i klasserommet. Det ble samlet inn koder til denne kategorien for å se om dataspillene lærerne tok i bruk var det sentrale læringsverktøyet, eller om spillingen var mindre prioritert. Lærer A forteller at Valiant Hearts kom ganske tidlig inn i undervisningen om første verdenskrig, der målet var å lære om krigen litt underveis, mens undervisning om krigens konsekvenser kom mot slutten av perioden etter spillingen (Vedlegg 1, s. 86). Etter spilløktene skulle da elevene rollespille som en person som levde under krigen, og fortelle om dagens sin på det sosiale mediet Twitter. Twitter fungerte da som en digital dagbok hvor elevene skrev om opplevelsene sine inntatt rollen som noen under krigen. På starten av spilløktene forteller lærer A at elevene gikk i grupper og gikk gjennom hva de lærte fra forrige spilløkt, og deretter startet en ny spilløkt (Vedlegg 1, s. 87). Lærer A forteller også at hele perioden skulle kulminere i en innlevering.

Vi kan tolke dette undervisningsløpet at Valiant Hearts var en ganske stor del av den faglige ressursen elevene jobbet med, hvor temaer som krigens konsekvenser var noe som spillingen ikke tok for seg. Det at elevene skulle lære underveis om krigen med hjelp av spillingen, samt at Valiant

Hearts gir en ganske bred gjenfortelling av første verdenskrig, er hva vi kan bygge denne tolkningen på.

Etter jeg gjennomførte intervjuet med lærer B, og startet å transkribere, oppdaget jeg at jeg ikke stilte spørsmålet om for, - under, - og etterarbeid. Jeg vet ikke hvorfor dette spørsmålet ikke ble inkludert, men det kan være fordi lærer B briljerte mye om hvorfor dem valgte å bruke spill i klasserommet, og dette fikk meg til å tro at spørsmålet om undervisningsforløpet kom naturlig frem av seg selv. Selv om mye av undervisningsforløpet kom frem gjennom andre spørsmål, skulle jeg ønsket at temaet ble utdypet for å få en bedre forståelse av spillingsens viktighet i undervisningsperioden. Med denne konteksten klarert forteller lærer B at:

Jeg lagde gruppeoppgaver der elevene skulle lage scener fra andre verdenskrig. Så jeg ga de en historisk situasjon, det var gjerne slag, eller noen fikk også konsentrasjonsleirer eller viktige møter, også skulle de da bygge opp litt sånn som det var med bruk av bildemateriale for eksempel, også tekst. Også skulle de da gå gjennom det de hadde bygd sammen i en presentasjon da hvor de forklarte hva de så. Så de gikk da rundt i denne verden de hadde bygd og presenterte de ulike hendelsene da. (Vedlegg 2, s. 103-104)

Senere i intervjuet kommer det frem at denne byggeaktiviteten vil fungere som et underveisprodukt siden elevene skal kunne nok om fagstoffet på forhånd, og de skal jobbe videre med stoffet etter spillingen (Vedlegg 2, s. 107-108). Her blir Minecraft brukt som en slags legokasse hvor elevene bygger viktige kjennetegn fra andre verdenskrig, etterfulgt at elevgruppene presenterer hva de har lagd. Denne bruken av Minecraft kan plasseres i det Hébert & Jenson beskriver som *spilling med stillas* (Hébert & Jenson, 2020, s. 12), hvor elevene får en større grad av kreativ frihet sammenlignet med *rettet og guidet spilling*, men som fortsatt inneholder regler og kriterier for hvordan oppgaven skal bli besvart. I dette utvalget bruker lærer B, på lignende måte som lærer C, et dataspill for å vise elevene noe *sånn som det var*. Selv om Minecraft Education Edition er bygget opp av større blokker, som gjør at en fotorealistisk avbildning av historie blir tilnærmet umulig, kan vi fortsatt beskrive at denne bruken av Minecraft lener seg mer mot Chapman sin realistiske simuleringstil enn den konseptuelle. Spillpedagogikken her bygger på visuell læring, enten om det er å lage en adaptasjon av bilder til Minecraft, eller å tolke tekst til å lage noe visuelt. Derimot forteller lærer B at undervisningen handlet om mer enn bare å lage noe visuelt: «Og da fikk de en del detaljer, for eksempel spesielle typer fly, og inne i akkurat det spesielle type flyet satt det en viktig person som endret mye, at de fikk bruke mye, eh: puttet i detaljer som det» (Vedlegg, 2, s.

104). Elevene måtte da utdype hva de lagde i Minecraft med relevant fagstoff, noe som kunne inkludere hvordan noe eller noen påvirket hendelser under andre verdenskrig. Selv om dette gjør at undervisningen blir mer enn bare en utstilling av historiske gjenstander, mennesker eller steder, blir ikke Minecraft plassert nærmere den konseptuelle simuleringstilten. Dette er fordi det er ikke spillet som utdyper historiske årsaker og virkninger, men det er heller noe elevene selv gjør som en del av oppgavebeskrivelsen.

Hos lærer C kommer det tydelig frem at undervisningsperioden om de ulike revolusjonene startet med tradisjonell undervisning: «Vi startet hele det her revolusjonsgreiene for noen uker siden, også gikk vi gjennom først det sånt rent faglig, med bok og med snutter og med oppgaver» (Vedlegg 3, s. 117). Dette undervisningsløpet om de ulike revolusjonene var et tverrfaglig opplegg med engelskfaget, hvor AC: Syndicate tilhørte samfunnsfag, og AC: Unity og AC: 3 tilhørte engelskfaget (Vedlegg 3, s. 116). Etter den tradisjonelle undervisningen skulle elevene spille Assassin's Creed Syndicate for å se likhetene mellom spillet og hva de hadde lært om den industrielle revolusjonen i samfunnsfag (Vedlegg 3, s. 117). Assassin's Creed Syndicate er et enkeltspiller-spill, som gjør at kun én elev kan spille om gangen, noe som lærer C håndterte ved at elevene som ikke spilte skulle se på spillingen og notere hva de så med tanke på at perioden skal ende med en presentasjon (Vedlegg 3, s. 117-118). Videre i intervjuet utdyper lærer C hvordan perioden skulle ende:

begge to [fagene] skulle være muntlig karakterer. De skulle presentere kort sånne fakta om de ulike personene eller oppfinnelsene de har sett. De kunne velge for eksempel damplokomotivet eller velge Karl Marx eller velge Charles Dickens, det var den industrielle revolusjonen, mens i engelsken skulle de da heller velge en av revolusjonene, og snakke litt om årsak-virkning, og snakke litt om hvordan revolusjonen påvirket både verden da og nå, og litt sånt kulturelt og litt sånt da. (Vedlegg 3, s. 117)

Her ser vi også likheter med hvordan lærer B tok i bruk Minecraft Education Edition. Elevene snakket både om hva de så, men det ble også satt fokus på periodenes årsaker og virkninger, og hvordan periodene påvirket ulike aspekter av verden vi lever i dag. Ingen av lærerne som ble intervjuet har brukt dataspillene som et type avbrekk fra den tradisjonelle undervisningen, men spillingen var en integrert del av fagperioden som ville ende med en slutt karakter. Neste underkapittel vil se nærmere på målet med spillingen, men vi ser allerede her at lærerne har brukt spillpedagogikk som mer enn bare en gulrot i undervisningsløpet.

4.3.2 Målet med undervisningen

Et mål med intervjuene var å utdype begrunnelsene lærerne hadde for å ta i bruk spillpedagogikk. Både lærer A og B nevner eksplisitt at de har jobbet rundt et kompetansemål, men begge sier mer enn bare det. Lærer A forteller at undervisningen dreide seg rundt kompetansemålet om årsaker og virkninger rundt konflikter på 1900- og 2000-tallet (Vedlegg 1, s. 87), men undervisningen var også ment for å vise elevene årsakene for krigen, samt å bevisstgjøre elevene på brutaliteten krigen skapte (Vedlegg 1, s. 88). Kompetansemålet lærer A jobbet rundt kan tett knyttes til LK06, hvor elevene skal etter 10. trinn «drøfte årsaker til og verknader av sentrale internasjonale konflikter på 1900- og 2000-tallet» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 9). Lærer A begrunner også at undervisningsopplegget var ment for å skape empati, og at elevene kunne sette seg inn i andres menneskers perspektiver under krigen (Vedlegg 1, s. 88). Vi har tidligere sett på de ulike karakterene vi spiller som i *Valiant Hearts*, som dekker flere ulike perspektiver på hva mennesker måtte gjøre under første verdenskrig. *Valiant Hearts* viser alle fire karakterene i vanskelig situasjoner som spilleren kan vise empati for. Det å vise historisk empati kan vi finne i den nye læreplanen for samfunnsfag som en av kjerneelementene i faget. I punktet om «Samfunnskritisk tenking og sammenhengar» skal elevene forstå hva som bidro til historisk endring, samt å utvikle historisk empati (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 2-3). Dette innebærer at elevene kan reflektere over andre menneskers perspektiver for å bedre forstå valgene de gjorde (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 3). Ut ifra hva slags historisk forståelse spilleren har for første verdenskrig, kan det oppstå det Chapman presenterer som en spenning mellom historien spillet gir, og historien vi selv oppfatter. I dette tilfelle handler det om spilllets mulighet til å sette spilleren i rollen som «fiende» (Chapman, 2016, s. 48). *Valiant Hearts* setter spilleren i rollen som en tysk soldat, en side av konflikten mange nordmenn kan se på som «fienden». Selv om det er tyske fiender i *Valiant Hearts*, representerer ikke *Valiant Hearts* første verdenskrig som en kamp mellom det gode mot det onde, noe som kan kollidere med elevens forståelse av hva krigen var. Denne spenningen er ikke nødvendigvis kun negativ eller positiv, men det å ha elevenes tidligere historiske forståelse i bakhodet kan være nyttig.

Hos lærer B var også kompetansemålet om konflikter på 1900-tallet et sentralt punkt (Vedlegg 2, s. 105), men dem begrunner spillpedagogikken med mer enn bare det:

Det viktigste for meg var vel å variere undervisningen, at de skulle få se det på ny måte. Jeg er ikke sikker på at det er den beste måten altså, det finnes mange måter man kan lære på. Det er ikke sikkert det er veldig revolusjonerende i forhold til at de sitter igjen med så veldig mye, men jeg tror det eh: hvis du ser bort ifra kompetansemål så er målet å sprite opp undervisningen litt. (Vedlegg 2, s. 105)

Dataspill sin evne til å fungere som et spennende innslag i undervisningen ble her også brukt som en begrunnelse. Men noe som lærer B sier imellom dataspill sin egenskap til å variere undervisningen, er at spillingen skulle få elevene til å *få se det på en ny måte*. Minecraft ble da brukt som et nytt sanseintrykk i undervisningen for å hjelpe elevene å se på fagstoffet på flere måter. Denne tanken blir gjentatt senere i intervjuet hvor lærer B forteller: «Og alt som varierer undervisningen er bra» (Vedlegg 2, s. 110). Lærer B begrunner også at:

[...] siden de må bygge det selv så må de sette seg ganske godt inn i det. Se må finne ut om det var tanks på et sted eller om en synagoge har et alter, de må gå grundig inn og undersøke for å så bygge det opp selv, og da tror jeg de husker det ganske greit. (Vedlegg 2, s. 104)

Sitatet utdyper hvordan Minecraft får elevene til å se på fagstoffet på en ny måte, siden elevene må studere stedene eller objektene nøye for å så oversette det de ser til et produkt i Minecraft. Siden blokkene i Minecraft er relativt store, kan dette kreve en grad av kreativitet for å omforme fagstoffet over til spillet. Her ser vi en kobling til skaperglede og kreativitet som vi finner i den overordnet delen av læreplanen, hvor det ligger en tanke at disse to begrepene kan føre til bedre læring og økt motivasjon hos elevene (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 2). Vi kan også koble begrensningene Minecraft har, med Chapman sin teori om narrative spenninger. Dette innebærer at elevene som bygger et historisk verk i Minecraft, må jobbe rundt de begrensningene Minecraft har som for eksempel store byggeblokker, og at det er nesten umulig å bevege på blokkene etter de har blitt plassert. Det kan da bli en spenning mellom hva Minecraft gir elevene mulighet til å gjøre, og hva eleven selv ønsker å gjøre (Chapman, 2016, s. 37).

Det å komme nærmere historiske objekter er også noe lærer C trekker frem. Dem fortalte at spillingen var ment for å et tydeligere blikk på historien enn det elevene hadde lest og skrevet om i forkant, «At det ikke bare er noe man leser i historien, men det er faktisk noe som har skjedd» (Vedlegg 3, s. 118). Noe som dukker opp i en viss grad hos alle lærerne er hvordan spillpedagogikken bidrar til en virkeliggjørelse av den historiske perioden. Valiant Hearts blir brukt

for å vise til første verdenskrig sin brutalitet, og å vise empati til de som levde under krigen. Minecraft, sammen med bilder og tekst, fikk elevene til å nøye studere steder eller objekter, og Assassin's Creed viser en troverdig gjenskapelse av en historisk periode hvor vi møter kjente tidsrelevante mennesker. Hvordan lærer C bruker Assassin's Creed til å virkeliggjøre historie kan speile Chapman sin beskrivelse av aktualisert gjenfortelling (Chapman, 2016, s. 200-201). På lik linje med tradisjonell gjenfortelling, kan vi se antrekkene som menneskene i de ulike revolusjonene hadde på seg, og de teknologiske oppfinnelsene som ble relevant på de ulike periodene. Derimot kan ikke dataspillet vise oss den fysiske sensasjonen å bruke antrekkene eller oppfinnelsene, noe som den tradisjonelle gjenfortellingen kan gi (Chapman, 2016, s. 204). Derimot kan den digital-lekende gjenfortellingen i dataspill vise oss mer varierte scener på større skalaer (Chapman, 2016, s. 204), og i eksempelet med Assassin's Creed har spilleren muligheten til å fritt utforske en stor gjenskapning av byer og områder som den tradisjonelle gjenfortellingsformen ikke har egenskapen til å gi oss. Spillingen kan da fungere som en slags digital eller virtuell ekskursjon, hvor vi kan se likhetstrekk med kjerneelementet fra samfunnsfag om «Undring og utforskning», hvor elevene skal være kunnskapssøkende og skapende både i og utenfor klasserommet (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 2).

Hvordan disse lærerne har brukt spillpedagogikk for historieundervisning kolliderer litt med McCall sine tanker om simuleringsspill. McCall er mer opptatt av å jobbe på en lignende måte som en ekte historiker hvor en stiller kritiske spørsmål, og jobber med å lage meningsfulle, grundig utforskete og validerte tolkninger av fortiden (McCall, 2011, s. 20). McCall viser også en skepsis til bruk av spill som Assassin's Creed i klasserommet fordi spillene viser ikke en troverdig modell av historiske systemer (McCall, 2011, s. 40). For McCall er Assassin's Creed primære gameplay knyttet til akrobatikk, våpenbruk og å skjule seg for fienden, mens det historiske aspektet av serien blir mer et bakteppe som ikke påvirker gameplayet i stor grad (McCall, 2011, s. 40). Siden McCall er opptatt av å bruke spill som en inspirasjon for å grundig undersøke historiske systemer, vil undersøkelse av Assassin's Creed ende opp med å faktasjekke om historiske bygninger eller mennesker faktisk så som de ser ut i spillet (McCall, 2011, s. 40-41).

Jeg er enig at Assassin's Creed bruker den historiske perioden mest som et bakteppe, og seriens sentrale gameplay er nokså uendret fra spill til spill uansett hvilken tid spillet tar sted i. Derimot kan en argumentere for at spillene tilbyr meningsfull historisk læring. Vi har sett at serien har blitt brukt i klasserommet mest som et visuelt hjelpemiddel for å virkeliggjøre historiske perioder. Selv om en kan argumentere for at dette ikke er en like dyp og utforskende måte å lære historie på som McCall

foretrekker, er dette fortsatt en måte å lære på som kan sammenlignes med å for eksempel dra på ekskursjon. På denne måten fungerer spillet som et vindu til steder som elevene ellers ikke kunne oppleve, enten om det er Notre Dame eller en britisk togstasjon. Lærer C utdyper også at perioden startet med mer tradisjonell undervisning, så det mer faktaorienterte aspektet med læringen ble også inkludert. Målet med motargumentet er ikke å slå ned hvordan McCall ønsker å bruke dataspill i klasserommet. Simuleringsspillene han presenterer som Civilization kan bidra til en dypere og grundigere forståelse av hvordan avgjørelser og systemer fungerte i fortiden, men dette behøver ikke å være eneste måten å jobbe med fortiden på. Som Chapman presenterer er det noe en slik digital ekskursjon ikke kan gi oss, sammenlignet med en virkelig ekskursjon. Den virkelige ekskursjonen kan gi oss sanser som å lukte eller føle noe, sanser som ikke et dataspill kan gi oss. Derimot kan digitale gjenfortellinger eller ekskursjoner vise oss mer varierte områder (Chapman, 2016, s. 204). Spillene lærer C tar i bruk gir oss en historisk ekskursjon som både skjer utenfor Norge, og hvor stedene i dag har endret seg fra spillets tidspunkt. Dette gjør at en virkelig ekskursjon blir umulig, både på grunn av kostnad, men også fordi stedene har endret seg over tid.

4.3.3 Lærerrolle

Ved siden av hva slags typer spill lærerne har tatt i bruk, søker problemstillingen å vite mer om lærernes ansvar og oppgaver under spillingen. Lærer A forteller at dem var aktiv på Twitterkontoene som undervisningsopplegget rundt Valiant Hearts innebar, men mens elevene spilte spillet forteller lærer A at: «Da er jeg der som, heh, som observatør. Blir da mest sånn da egentlig» (Vedlegg 1, s. 91). Hvordan lærer A er under spillingen skiller seg fra lærer B og C. Hos lærer B forteller dem både rollen sin under selve spillingen, og før spillingen. For de elevene som ikke er interessert i dataspill, måtte lærer B tydelig forklare hvorfor en oppgave som dette både er en obligatorisk del av undervisningen, men også lærerik. Dette er noe lærer B føler kan være utfordrende når det kommer til elevene med negative holdninger til dataspill (Vedlegg 2, s. 108).

Min rolle det er å sette rammene tydelig nok for dem på forhånd. Og sørge for at alle er med i gruppa, at det ikke sitter da to personer som styrer alt, men at alle er med i den kreative prosessen, og veilede dem underveis, for det er så lett å se når jeg i, i Minecraft se hvilken retning det tar, og du kan melde deg inn i den samme verdenen ikke sant [...]. (Vedlegg 2, s. 107)

Siden dette undervisningsopplegget er en gruppeoppgave hvor elevene bygger i samme Minecraft-server, må lærer B passe på at samarbeidet er godt med elevene seg imellom. Dette skjer ikke ved at lærer B skikker på elevenes skjerm og peker, men heller bruker sin egen datamaskin til å melde seg inn i elevenes server og veileder dem derifra. Måten lærer B deltar i spillingen for å forhindre at elevene mister fokus på læringen, ligner på forholdet mellom spillet og læringsmålet som Degens et al. presenterer. Dette forholdet handlet om at hvis ikke læringsmålene er tett integrert i spillet, kan det bli vanskelig for elevene å få noe ut av spillingen (Degens et al., 2015, s. 2). Minecraft er som en stor sandkasse hvor spilleren har enorm frihet til å gjøre det en selv finner som interessant. Dette kan ha en konsekvens at elevene vil heller gjøre noe annet i Minecraft-serveren de er i enn å jobbe med oppgaven de har blitt tildelt. Som lærer B selv beskriver det, har dem en rolle å passe på at alle elevene er med i den kreative prosessen, og at alle får et læringsutbytte av spillingen. Hvordan lærer B veileder og hjelper elevene under spillingen har klare likhetstrekk med kategorien «Samhandling og kommunikasjon» i rammeverket for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse. I denne kategorien skal læreren ha ferdighetene til å utvikle et godt læringsmiljø, samt å veilede elevene på digitale arenaer (Kelentrić et al., 2017, s. 12). Det elevene gjør i Minecraft bygger også på de grunnleggende ferdighetene vi jobber med i skolen. Under «Muntlige ferdigheter» i samfunnsfag skal elevene kunne formulere meninger, gi respons og diskutere med andre (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 4). Under «Digitale ferdigheter» i samfunnsfag skal elevene kunne samarbeide, kommunisere, og skape digitale produkter (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 5-6). Hvordan dette ble synliggjort i undervisningsopplegget med Minecraft var at elevene måtte samarbeide i grupper for å kunne omforme et historisk relevant element over til et digitalt produkt i spillet. Etter spillingen får også lærer B ansvaret å kontekstualisere hva elevene har bygget med det historiske materialet (Vedlegg 2, s. 107).

Hos lærer C finner vi et midtpunkt mellom lærer A og B, hvor lærer C sin lærerrolle handler mer om å peke i riktig retning for læring:

Jeg tenker sånn med all annen undervisning, at hovedoppgaven min er å veilede de, det er jo de som skal på en måte erfare og lære og erkjenne. Jeg er bare den som bare står i bakgrunnen og veileder og peker på hvilken vei de skal gå, støtte dem på en måte i det. Jeg tenker det samme gjelder også i spillverdenen, det å la elevene utforske spillet selv.
(Vedlegg 3, s. 120)

Det å gi elevene rom for å utforske spillverdenen på eget initiativ er noe som Gee nevner i noen av prinsippene sine, som blant annet *Discovery Principle* og *Multiple Routes Principle* (Gee, 2007, s. 223, 226). Både lærer B og C gir elevene rom for eksperimentering og utforskning i et mer åpent og ikke-lineært spill. Dette samsvarer med den nye læreplanen som setter fokus på at elever ønsker å oppdage og skape, og at skolen skal legge til rette for flere måter å gjøre akkurat dette (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 7). Utforskende og skapende elever er også noe vi kan finne i den konstruktivistiske læringsteorien, hvor begreper som *Learning by doing* er en kjent frase (Imsen, 2017, s. 146).

Når det kommer til hvor involvert lærerne har vært under spillingen, har vi sett et spekter fra lite til mye involvering. Lærer A lot elevene spille uten mye veiledning, mens Lærer C pekte elevene i riktig retning, og lærer B involverte seg litt mer i elevgruppens Minecraft-server slik at alle elevene fikk utbytte av spillingen. Vi kan se med denne fordelingen at Valiant Hearts, som er mer lineært krevde mindre veiledning fra lærer A, mens det åpne og frigjørende spillet Minecraft krevde mer veiledning fra lærer B. Assassin's Creed-serien er også en åpen verden, men spillene følger en konkret historie med ferdiglagde oppdrag og oppgaver spilleren blir tildelt i motsetning til Minecraft. Det kan virke nærliggende å tro at disse mer strukturerte oppdragene gjorde at lærer C ikke trengte å være like veiledende som lærer B, og kunne heller peke i riktig retning for elevene, nemlig fordi spillet selv også var med på å veilede spilleren i riktig retning. Når spillet selv setter tydeligere rammer på hva spilleren har mulighet til å gjøre, reduserer det også hvor kreative elevene kan være, som kan enten være positivt eller negativt ut ifra hvordan en ønsker å ta i bruk dataspillet i klasserommet. Det at lærerne får en mer veiledende rolle når de tar i bruk spillpedagogikk, er hva Trilling og Hood beskrev om overgangen fra den industrielle tidsalderen til den kunnskapsbaserte tidsalderen (Trilling & Hood, 1999, s. 10). Lærer B sin bruk av Minecraft Education Edition kan tydeligst kobles til denne overgangen, hvor elevene blir mer utforskende og skapende, og mindre passive mottakere av kunnskapen som læreren gir dem.

4.4 Fordelene og ulempene med spillpedagogikk

4.4.1 Positive sider med spillpedagogikk

Siden *Positive sider med spillpedagogikk* og *negative sider med spillpedagogikk* er så tett knyttet til forskningsspørsmålet, vil disse to kategoriene få litt mer plass i dette kapittelet sammenlignet med de andre kategoriene.

Hos lærer A kommer det frem to begreper dem mente var spillpedagogikk sin største styrke: engasjement og delaktighet (Vedlegg 1, s. 95). Denne delaktigheten forteller lærer A også er annerledes fra hvordan elevene er aktive i tradisjonell undervisning. Når det kommer til engasjement presiserer lærer A at alle klassetyper kan få utbytte av en slik undervisningsmetode: «Nei tror det kan fungere i flere klassetyper. Tror ikke du må ha en klasse der mange spiller i det hele tatt. Jeg tror det kan være (1.2) det engasjerer nesten uansett» (Vedlegg 1, s. 93). Dette brøyt med min tidligere forståelse av hvilke elever jeg trodde ville få mest utbytte av undervisningen. Jeg trodde at de skoleleie elevene som spilte veldig mye på fritiden var de som ville få mest utbytte, men lærer A viser oss at pedagogikken vil interessere nesten uansett, men også at de elevene som spilte lite på fritiden vil få mest utbytte av spillpedagogikk. Lærer A påstår at spillingen kan virke eksotisk for disse elevene, men også at siden disse elevene som ikke spiller er de skoleflinke, så vurderer lærer A om disse elevene ville få utbytte av undervisningen uansett metode (Vedlegg 1, s. 96). Det lar seg bemerke at det kom mye pauser og usikkerhet da lærer A tenkte på hvilke elever som får mest utbytte, med bruk av små setninger som *jeg vet ikke* og *det er vanskelig å si* mellom påstandene. Derimot ender intervjuet med at lærer A er ganske trygg på slutningen sin: «Men. Ja, jeg vil gå for det. Jeg går for den at de som ikke gamer får mest utbytte» (Vedlegg 1, s. 96).

Lærer B gir gjenklang for lærer A, og sier at spillpedagogikk kan brukes i alle klassetyper, og legger til at en må begrunne fagrelevansen av spillingen (Vedlegg 2, s. 108). Derimot er det forskjell på hvilke elever lærer B føler får mest utbytte: «[Spillpedagogikk sin] største styrke er å få med de elevene som er skoleleie. [...] veldig mange av de elevene liker å spille, og alt som varierer undervisning er bra» (Vedlegg 2, s. 110). Når det kommer mer spesifikt til undervisningsopplegget med gruppeoppgaven i Minecraft, mener lærer B det er enklere å se forståelse hos elevene under presentasjonen de holder i motsetning til om de skulle finne samme informasjon på nettet (Vedlegg 2, s. 104). Når det kommer til de skoleleie og spilleglade elevene ser lærer B ofte at de ønsker å ta med seg utstyr som datamusen sin til undervisningen (Vedlegg 2, s. 105). En datamus i denne situasjonen kan både hjelpe til å få bedre kontroll i spillingen, men slikt datautstyr kan være en identitetsmarkør hos elevene. Datamus, tastaturer og PC-er kan inkludere lys og farger som har blitt en merkelapp for den moderne gaming-kulturen, og ved å ta med seg et slikt produkt til klasserommet viser frem elevene en bit av sin identitet. Identitet og selvbilde er en viktig del av den overordnede delen av læreplanen, hvor det står blant annet at:

Elevers identitet og selvbilde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre. Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi. Faglig læring

kan ikke isoleres fra sosial læring. I det daglige arbeidet spiller derfor elevenes faglige og sosiale læring og utvikling sammen. (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 10)

Undervisningsopplegget lærer B presenterer dekker mye av dette sitatet. Samarbeidet i det digitale, samt det sosiale utenfor det digitale kan bidra til både identitetsutvikling, faglig, - og sosial læring. Det å kunne inkludere skoleleie elever i undervisningen ved hjelp av metoder som spillpedagogikk er også et eksempel på tilpasset opplæring, som er med på å gi alle elever utbytte av undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 16). Lærer A støtter opp til at lærere må inkludere elevenes interesser i klasserommet. Dem mener at siden dataspill er en stor del av mange elevers verden, er lærere pliktig til å sette seg inn i det, selv om spillene en bruker i klasserommet kan skille seg fra hva elevene spiller på fritiden (Vedlegg 1, s. 100). Derimot vil vi se at noen elever kan falle litt ut av undervisningen når mer utradisjonelle metoder blir tatt i bruk, noe som vil bli utdypet under de negative sidene med spillpedagogikk.

For lærer C kan spillpedagogikk bli brukt uansett hvor i undervisningsforløpet en er, så lenge undervisningsopplegget er tenkt gjennom (Vedlegg 3, s. 120). Dem mener spillpedagogikk kan være en fin måte å starte et tema på for å motivere elevene, som en gulrot i midten som motivasjon, eller som avsluttende aktivitet (Vedlegg 3, s. 120-121). Når det kommer til hva lærer C mener er spillpedagogikk sin største styrke forteller dem det er spillpedagogikk sin mulighet til å engasjere selv de elevene som ikke er interesserte i spill, samt å øke sosialt samspill (Vedlegg 3, s. 122-123). Selv om begrepet engasjement ikke har blitt direkte brukt av lærer B, er dette noe som dukker opp i alle intervjuene til en viss grad. Både lærer A og C viser at spillpedagogikk kan engasjere klassen, både de spillinteresserte elevene og de som ikke er interessert. Hos lærer B bruker dem heller ordet *inkluderende* når dem sier at spillpedagogikk kan få med de skoleleie og spilleglade elevene i undervisningen (Vedlegg 2, s. 105). For de elevene som ikke er fra før interesserte i dataspill, forteller lærer C at elevene kan være skeptiske i starten, men etter spillingen har begynt blir de mer interessert fordi de er med på å forme en fortelling eller skape noe i et fellesskap (Vedlegg 3, s. 123). Her ser vi dataspill sin mulighet til å tilby interaktivitet kommer frem. Chapman har fortalt oss at interaktivitets-begrepet er det mest sentrale i dataspill (Chapman, 2016, s. 30), og i dette eksempelet med lærer C ser vi interaksjon i form av å skape en fortelling av spillingen.

Lærer C trekker også frem andre grunner til å ta i bruk spillpedagogikk som går utenfor selve undervisningssituasjonen:

Også har jeg liksom fortalt litt om at det noe med at viktigheten av vi som skolearena må også være en plattform der elevene kan spille litt sunnere, så vi ikke får disse der avhengige barn og ungdommen som spiller seg i hjel og ikke vet forskjellen på realitet og spillverden. (Vedlegg 3, s. 126)

Sitatet er en del av argumentet fra lærer C at skolen bør inkludere spillpedagogikk i undervisningen, ikke bare for å avmystifisere dataspill for andre lærere, men også for å tettere koble skole og hjem (Vedlegg 3, s. 126). Mot slutten av intervjuet kommer det også frem at lærer C ønsker å avstigmatisere dataspill, og nyansere den stereotypiske gamer-kulturen (Vedlegg 3, s. 127).

4.4.2 Negative sider med spillpedagogikk

Denne masteroppgaven har ikke et mål om å plassere spillpedagogikk på en sokkel som en problemfri undervisningsmetode. Under alle intervjuene kom det frem flere eksempler hvor lærerne følte spillpedagogikk var en utfordrende metode.

For lærer A var det en frykt at elevene ville spille dataspillet uten å fokusere på fagstoffet, og at en metode som dette krever et nøye gjennomtenkt undervisningsopplegg med faglige refleksjoner (Vedlegg 1, s. 94). Innenfor undervisningsopplegget rundt Valiant Hearts følte lærer A at elevene klarte å holde seg fokusert på det faglige fordi spillet gir mye faglig input gjennom hele spillopplevelsen (Vedlegg 1, s. 94). Ved siden av å være godt kjent med undervisningsopplegget en skal ta i bruk, burde man også i følge lærer A være kjent med spille man skal bruke for å ikke gå tilbake til undervisningsmetoder en er mer trygg å kjent med (Vedlegg 1, s. 98). Hvor godt kjent man bør være med spillet en skal bruke vil det komme ulike meninger om fra lærerne jeg har intervjuet. Derimot følte ikke lærer A at en må ha ekstrem god kunnskap om spillet før bruken i klasserommet fordi dem mente det kan være lærerikt å være en del av det utforskende fellesskapet under spillingen, men man burde fortsatt ha en forståelse av hva spillet handler om (Vedlegg 1, s. 99). Her ser vi også en kobling til Trilling og Hood, hvor den moderne undervisningen viker fra den kunnskapsbærende læreren, til en lærer som kan i større grad veilede og lære sammen med elevene (Trilling & Hood, 1999, s. 10). Det kom også frem at elevene kom lenger i spillet enn læreren etter hvert, men siden klassen var i en god prat følte ikke lærer A at dette var et problem (Vedlegg 1, s. 98-99). Lærer B ville heller ikke anbefalt andre lærere å ta i bruk spillpedagogikk med mindre de kjenner eller forstår spillet (Vedlegg 2, s. 112-113). Derimot bryter lærer C denne holdningen, og sier at elevene vil ofte ta deg igjen i spillingen, så man trenger ikke å kunne spillet inn og ut

(Vedlegg 3, s. 120, 125). Derimot følger opp lærer C med å si at man må uansett ha et godt gjennomtenkt undervisningsopplegg (Vedlegg 3, s. 125). Lærer A reflekterte også litt på hva spillpedagogikken krever av elevene for å få mest læringsutbytte av spillingen:

Ja, det krever jo litt som alt annet egentlig. Det krever jo at de gjør en innsats der og, som i alle andre fag, for å lære og for å henge med. Men det er jo kanskje der (.) kanskje tenker de at de får den der gratis når det kommer til spill, og da soner de automatisk litt ut. (Vedlegg 1, s. 99)

Lærer A vil heller ikke stå alene her når det kommer til denne påstanden. For lærer A var det en frykt at elevene som spiller på fritiden vil gå over til en slags spillmodus hvor det ikke lenger blir fokus på læringsstoffet i spillingen, men heller spiller for underholdningens skyld (Vedlegg 1, s. 99).

Ved siden av selve spillet nevner lærer A at ytre faktorer kan også være en kilde til frustrasjon. Tekniske problemer er noe som vil bli nevnt av flere lærere i denne kategorien, og for lærer A handlet det om å rigge opp Steam-kontoer og Twitter-kontoer (Vedlegg 1, s. 89). Steam er en plattform hvor en kan kjøpe og spille dataspill på PC. Siden lærer A måtte være disponibel for å hjelpe til med slike problemer, var dem takknemlig for at klassestørrelsen var så liten som den var, på kun åtte til ti elever (Vedlegg 1, s. 89-90).

Lærer B forteller at dem får både positive og negative reaksjoner når det skal bli tatt i bruk spillpedagogikk. For elevene som gir negative reaksjoner forteller lærer B at: «også er det noen som melder seg ut, men det er gjerne folk som er påskrudd til vanlig, som synes at dette, dette blir litt for fremmed måte for de å lære på» (Vedlegg 2, s. 106). Elevene lærer B føler kan risikere for å falle litt ut av undervisningen når spillpedagogikk blir tatt i bruk er da elevene som trives med mer tradisjonelle undervisningsmetoder, og som ellers ikke er interessert i dataspill (Vedlegg 2, s. 111). Rektoren som Urkegjerde intervjuet gir lignende svar som lærer B innenfor dette temaet. Rektoren følte også at de tradisjonelt skoleflinke elevene hadde større tendens til å mislike spillpedagogikk, mens elevene som ikke passer så godt inn i skolen får muligheten til å blomstre opp (Urkegjerde, 2015, s. 62).

Her ser vi to ulike perspektiver mellom lærer A og B, hvor lærer A føler at disse elevene som ikke ellers spiller dataspill er faktisk dem som får mest utbytte av spillpedagogikk, siden det er en

eksotisk og ny opplevelse for dem. Det er verdt å bemerke at siden lærer A har kun tatt i bruk dataspill til historieundervisning én gang, mens lærer B har brukt metoden flere ganger, bygger lærer B slutningene sine på en større mengde praktisk erfaring, sammenlignet med lærer A. Noe som både lærer A og B er enige om derimot, er viktigheten at elevene holder fokus under spillingen. Lærer B forteller at når elevene har det gøy under spillingen, kan det være en risiko for at deler av instruksjonen de blir tildelt blir glemt (Vedlegg 2, s. 112). Det blir da viktig at elevene klarer å holde fokus både på både oppgavebeskrivelsen og spillet samtidig (Vedlegg 2, s. 112).

Når det kommer til utfordringene utenfor det didaktiske, nevner lærer B internett, PC-oppdateringer, PC-ytelse og admin-passord som utfordringer dem har møtt på (Vedlegg 2, s. 110). Siden Minecraft er et mer grafisk intensivt spill sammenlignet med Valiant Hearts, gir det mening at lærer B møtte tydeligere på dette problemet. Hvordan Minecraft ble tatt i bruk i dette undervisningsopplegget krevde også at elevene kunne spille med hverandre over internettet, som gjorde at skolenettet også måtte være raskt nok til å gjøre dette mulig.

Da lærer C fikk muligheten til å fortelle hva dem synes er spillpedagogikk sin største svakhet, blir pris presentert som en utfordring. Dem forteller at:

Det at det blir så dyrt ja. Man skulle liksom hatt en egen bank som «her er alt gratis» (ler). Alle spill, alle lisenser, bare fordi du bruker det i skole. Også på en måte leverer du det fra deg når du er ferdig eller noe. (Vedlegg 3, s. 123)

Lærer C er fornøyd med de lisensene de har tilgang til, som Minecraft Education Edition (Vedlegg 3, s. 123), men skulle da ønske at tilgangen og tilbudet på dataspill var mer mangfoldig. Dette utsagnet ble utdypet tidligere i intervjuet, hvor lærer C forteller at ressurser og tid er det største hinderet for å inkludere spillpedagogikk i klasserommet. Ressurser både i form av hva dem har muligheten til å bruke i klasserommet, og hva elevene har mulighet til å gjøre som hjemmearbeid (Vedlegg 3, s. 122). Det er økonomisk urealistisk å gi alle elevene i klassen til lærer C en spillkonsoll og en kopi av undervisningsspillet til hjembruk, så hva elevene kan bruke blir begrenset til hva den PC-en eller iPad-en elevene får tildelt av skolen har mulighet til å kjøre. Dette fører til i følge lærer C at spillpedagogikk blir begrenset til fellesspilling i klasserommet (Vedlegg 3, s. 122).

Når det kommer til elevene lærer C føler gir mest motstand for spillpedagogikk, mener dem det er primært elevene som ellers er negative til spilling som aktivitet, og føler det er sløsing av tid

(Vedlegg 3, s. 124). Elevene som også ikke er særlig kjent med dataspill kan vise motstand (Vedlegg 3, s. 124), men som sakt blir begge disse elevgruppene mer engasjert når spillaktiviteten har begynt (Vedlegg 3, s. 124).

Det kan være flere grunner for hvorfor elevene som intervjudeltakerne presenterer viser avsmak for spillpedagogikk. Siden ingen av lærerne føler at de spilleglade elevene er negative til spillpedagogikk, kan vi ta i bruk Gee sin teori om dataspill sine semiotiske domener som en mulig forklaring. Elevene som viser negative holdninger til spillpedagogikk trår i et nytt og fjernt domene, hvor de ikke er kjent med hva disse nye tegnene og symbolene betyr. Elevene er da ikke det Skaug et al. definerer som spillkyndig (Skaug et al., 2020, s. 29), hvor de sliter med å håndtere denne nye måten å lære på. Manglende spillkyndighet fra elevene kan vi også finne gjenklang fra lærer A, som sier at det kan være en kilde til frustrasjon for eleven hvis de ser at de er lengre bak i spilllets progresjon sammenlignet med en annen elev (Vedlegg 1, s. 97). Elevene som har kommet lengre i spillet kan da være mer kjent i spill sine semiotiske domener, og klarer å mestre spillingen raskere enn de andre elevene i klassen. Vi kan også ta i bruk forholdet mellom spill og bruker som Degens et al. presenterer som en mulig forklaring, hvor spillerne kan miste interesse eller motivasjon fordi de ikke klarer å bruke ferdighetene som spillet krever av dem (Degens et al., 2015, s. 2). Som lærer C forteller om sine elever som misliker dataspill, kan også en av grunnene til tidlig skepsis være at elevene har et dårlig forhold til dataspill fra før. Lærer C forteller at de tidlig skeptiske elevene som kommer med påstander som «spill liker vi ikke», eller «men jeg hater alle alt sånt type skytespill og sløsing av tid», ofte er dem som har fått negative holdninger om spill, samt de som er minst kjent med dataspill (Vedlegg 3, s. 123-124).

4.4.3 For mye spillpedagogikk?

Da intervjudeltakerne ble spurt om det var en konsekvens for å ta i bruk spillpedagogikk for mye, var alle lærerne enige at det var konsekvenser. Både lærer A og B er enige om at spillpedagogikk fungerer godt når den ikke blir brukt for ensformig. For lærer A er dem redd for at for mye spillpedagogikk kan føre til at engasjementet spillet tilbyr forsvinner (Vedlegg 1, s. 97-98). Lærer B føler at elevene kan bli blasert over spillpedagogikk hvis en ikke varierer veldig med hvordan spillene blir tatt i bruk (Vedlegg 2, s. 111-112). Det at lærer B ser viktigheten av spillpedagogikk sin evne til å variere undervisningen ble tidligere sakt i intervjuet, og er en sentral grunn til hvorfor lærer B tar i bruk spillpedagogikk (Vedlegg 2, s. 105). For lærer C kommer det et annet perspektiv på for mye bruk av spillpedagogikk:

Det kan være som alle andre metoder og, at det ender opp at det blir mål i seg selv, også glemmer man på en måte opplæringsmålet eller sosiale målet, man spiller seg bare i hjel og har det bare (.) gøy, og ikke gjør på en måte noe nyttig av undervisningen som gjelder, og det går jo heller ikke. (Vedlegg 3, s. 125)

Lærer C utdyper sitatet kort etter, og stresser at spilleglade elever må klare å konsentrere på spilllets læring istedenfor å kun spille for underholdningens skyld (Vedlegg 3, s. 125). Denne tanken ser vi også fra lærer A, som sier at vi må passe på at de spilleglade elevene ikke går fullstendig inn en spillmodus og glemmer læringsmålene med spillingen (Vedlegg 1, s. 99).

Vi ser her at alle lærerne, som representerer forskjellige spillsjangere og mengde av lærerveiledning, ser konsekvenser hvis for mye spillpedagogikk blir tatt i bruk. Lærer A, med Valiant Hearts og mindre veiledning, føler engasjementet hos elevene kan forsvinne med mye bruk av spill. Lærer B, med Minecraft og tydeligere veiledning, forteller at variasjon er viktig for å ikke gjøre elevene blasert. Og til slutt lærer C, med diverse Assassin's Creed-spill, og veiledning i et midtpunkt mellom lærer A og B, forteller at læreren må passe på at elevene ikke glemmer verken de kompetansemålene eller de sosiale målene som undervisningen handler om.

4.4.4 Spillpedagogikk etter LK20

Siden det var en tanke før intervjuene startet at noen av undervisningsoppleggene intervjudeltakerne presenterte ville være basert på kunnskapsløftet fra 2006, ble et spørsmål inkludert i intervjuguiden om lærerne føler spillpedagogikk sin rolle i undervisningen har endret seg etter innføringen av det nye kunnskapsløftet fra 2020.

For lærer A ser dem ikke en spesiell endring i viktigheten av spillpedagogikk når det kommer til de nye kompetansemålene som ble introdusert i LK20, og forteller at begge læreplanene sine føringer var og er åpne nok til å gi rom for spillpedagogikk (Vedlegg 1, s. 99-100). Men lærer A føler at siden LK20 er hakket mer åpen sammenlignet med LK06, blir det lettere for lærer A å begrunne hvorfor dem tar i bruk spillpedagogikk til historieundervisningen (Vedlegg 1, s. 99).

Hvordan lærer B og C ser på den nye læreplanen skiller seg fra lærer A. Lærer B forteller at den nye læreplanen bruker begrepet *å utforske* tilnærmet 137 ganger, og at dataspill gir stor mulighet for

elevene å utforske noe på (Vedlegg 2, s. 112). Lærer B strekker seg også videre enn sin egen bruk av Minecraft Education Edition, og føler mer historiske spill og spill i *adventure*-sjangeren også kan gi elevene spennende måter å utforske på (Vedlegg 2, s. 112). Lærer C har et annet perspektiv på LK20 og spillpedagogikk, og sier:

[...] engelsklæreplanen sier litt sånn tydelig og fint og at nå er spill i – likestilt med film og med musikk, som gjør det litt enklere for meg som lærer for mine medkollegier som er skeptiske, og for ledere som er skeptiske, for da kan jeg peke på den og si «men se, det her er helt greit og helt innenfor» for det har vi sakt hele vegen, og nå kommer det på en måte tydelig også. (Vedlegg 3, s. 126)

Det lærer C begrunner om spill sin likestilling med andre medier som film og musikk kan vi finne i kompetansemålene for engelskfaget i førsteklasse på videregående skole innenfor både studiespesialisering og yrkesfag, hvor det står at elevene skal «diskutere og reflektere over form, innhold og virkemidler i engelskspråklige kulturelle uttrykksformer fra ulike medier, inkludert musikk, film og spill» (Kunnskapsdepartementet, 2019c, s. 10-11). Lærer C tar da ikke bare i bruk LK20 for å forsvare sin bruk av spillpedagogikk til for eksempel elevene eller elevenes foresatte, men også til sine egne ledere og kollegier som er mer skeptiske til spillpedagogikk. Om dataspill skal bli sett på som kunst på samme måte som film, bilder eller musikk er en helt annen debatt i seg selv, men i læreplanen i engelsk ser vi en likestilling over mediene sin mulighet til å bære form, innhold og virkemidler.

4.4.5 Spillpedagogikk sin særegenhet?

Den siste kategorien dreier seg om intervjudeltakerne føler at spillpedagogikk tilbyr noe til undervisningen som ikke kan erstattes med andre undervisningsmetoder. Som vi har sett mener Chapman at interaktivitet er dataspill sitt største kjennetegn (Chapman, 2016, s. 30), så da dette spørsmålet ble stilt til intervjudeltakerne, var det en viss antakelse om hva som kunne dukke opp. Det som kan være overraskende her var at verken lærer A eller B føler spillpedagogikk tilbyr noe spesielt til undervisningssituasjonen. Lærer A sier direkte at dem ser ikke noe særegnet med spillpedagogikk (Vedlegg 1, s. 97), og lærer B beskriver spillpedagogikk som en ny og annerledes måte å se et tema på (Vedlegg 2, s. 111).

Hva lærer C føler er spillpedagogikk sin særegenhet samsvarer tydeligere med Chapman. Da dem fikk mulighet til å snakke om spillpedagogikk sin særegenhet fortalte dem:

Ja, den her rene «du er med på å forme en fortelling», du er en ren deltaker og ikke bare en passiv tilskuer. Litt sånn film er fint, men film får du ikke vært med på å forme fortellingen, du må bare se den, også er den over. Eller som en bok. Men i spillverden så er du på en måte den som driver fortellingen videre. (Vedlegg 3, s. 124)

Lærer C viser tydelig at medier som film og bøker gjør det kun mulig for eleven å «lese» fortellingen, mens dataspill er unik siden de tilbyr elevene å «gjøre» fortellingen. Chapman viser at dataspill sin interaktivitet er elementet som gjør det mulig for oss å delta på denne måten (Chapman, 2016, s. 31). Det finnes bøker og filmer som tilbyr leseren eller seeren å ta egne valg, som såkalte «choose-your-own-adventure»-bøker og det Netflix beskriver som «interaktive spesialer» (Netflix, u.å.), men disse eksemplene er unntak fra normen.

5 Konklusjon

5.1 Kort introduksjon til konklusjonskapittelet

I løpet av denne masteroppgaven har det vært et forsøk å svare på spørsmålet om hvordan dataspill kan bli brukt til å undervise historie i samfunnsfag på ungdomsskoletrinnet, samt hvilke fordeler og ulemper som kan oppstå når en tar i bruk en slik pedagogikk. Oppgaven er basert på tre digitale intervjuer med ulike ungdomsskolelærere som har brukt svært ulike dataspill til å undervise om ulike historiske perioder. Dette betyr at denne masteroppgaven bygger på det fenomenologiske perspektivet at virkeligheten er slik den blir oppfattet av folk (Thagaard, 2018, s. 36). Opplevelser og erfaringer blir da de sentrale aspektene jeg ønsker å få gjennom intervjuene mine (Edgren et al., 2021, s. 24).

Jeg vil ikke prøve å gi universale og generaliserbare slutninger som alle lærere kan basere seg på når de skal ta i bruk spillpedagogikk, men jeg ønsker mer å se på likhetene og forskjellene i svarene intervjudeltakere mine kommer med seg imellom. Siden alle utsagnene fra lærerne og teorimaterialet i dette kapittelet er tidligere brukt i analyse-, og drøftingskapittelet, vil ikke kildehenvisningene bli gjentatt.

5.2 «Hvordan kan dataspill brukes som didaktisk metode i samfunnsfag innenfor historieundervisning?»

Intervjudeltakerne i denne oppgaven har tatt i bruk dataspill på svært ulike måter for å undervise om historiske temaer. Lærer A tok i bruk spillet Valiant Hearts til å undervise om første verdenskrig. Lærer B brukte Minecraft Education Edition for å undervise om andre verdenskrig. Til slutt brukte lærer C diverse Assassin's Creed-spill som Assassin's Creed 3, Assassin's Creed Syndicate, og Assassin's Creed Unity til å undervise om den amerikanske revolusjonen, industrielle revolusjonen, og den franske revolusjonen henholdsvis.

Målet med undervisningen med Valiant Hearts i følge lærer A var å vise til brutaliteten av første verdenskrig, og for å vise empati til de ulike menneskene som deltok på begge sidene av konflikten. Undervisningen bygger på kompetansemålet angående sentrale konflikter på 1900- og 2000-tallet, og evnen til å vise historisk empati som vi finner i kjerneelementene i samfunnsfag. Lærer A lot elevene spille ganske fritt, med minimal veiledning fra lærerens side. Valiant Hearts ble tatt i bruk ganske tidlig i undervisningsperioden, hvor baktanken var å lære om krigen underveis gjennom

spillingen. Lærer A ble inspirert til å ta i bruk Valiant Hearts etter en fagdag hvor spillpedagogikk var et av temaene, og ønsket å se hvor godt det lot seg brukes i klasserommet. Hvor godt lærerne føler en må være kjent med spillet før en tar det i bruk vil variere, men lærer A sier at så lenge en vet hva spillet handler og dreier seg om, så trenger man ikke å ha ekstrem god kunnskap om spillet.

Lærer B tok i bruk Minecraft Education Edition, som er et spill dem har tilgang til gjennom skolens lisens. Undervisningsopplegget dreide seg om en gruppeoppgave der elevene skulle konstruere steder og objekter som kan knyttes til andre verdenskrig, hvor målet var å oversette bilde, - og tekstmateriale over til Minecraft sin blokk-baserte verden. Viktigheten av lærerens rolle til å veilede elevene til et godt samarbeid hvor alle er delaktige kommer tydelig frem fra lærer B, hvor dem inviterer seg selv inn i elevgruppen sin Minecraftserver og veileder dem derifra istedenfor å for eksempel peke på skjermene deres. Å kunne bruke digitale verktøy til elevsamarbeid og veiledning er noen av kompetanseområdene vi finner innenfor PfdK i kategorien «Samhandling og kommunikasjon». Hovedgrunnen for å ta i bruk Minecraft Education Edition var primært for å variere undervisningen, men byggingen krever også at elevene studerer objektene og tekstene nøye for å så gjenskape dem, noe som lærer B føler gjør at elevene husker fagstoffet bedre.

Undervisningsopplegget bygger på de muntlige og digitale ferdighetene i samfunnsfag, hvor elevene skal kunne diskutere og respondere til hverandre, og å sammen lage et digitalt produkt. Etter byggingen skulle også elevene presentere hva de har laget, noe som også kan bidra til økt læringsutbytte. I motsetning til lærer A som føler at en ikke trenger å være ekstremt kjent med spillet før en bruker det i klasserommet, ville ikke lærer B anbefalt spillpedagogikk til lærere som ikke kjenner til eller forstår spillet dem ønsker å bruke.

Lærer C tok i bruk diverse Assassin's Creed spill til å utforme et tverrfaglig undervisningsopplegg i samfunnsfag,- og engelskfaget. Målet med spillingen var å se likhetene mellom innholdet som blir representert i spillet, og sammenligne med hva elevene hadde lært i den tradisjonelle undervisningen de hadde på forkant. Disse spillene ble brukt til å vise elevene at historie er ikke bare noe en leser om, men noe som faktisk har skjedd. Lærerrollen til lærer C står i et midtpunkt mellom lærer A og B, hvor dem peker elevene i riktig retning, men gir rom for at de kan utforske og eksperimentere med spillet selv. Siden Assassin's Creed er et enkeltspiller-serie, gjorde lærer C slik at elevene som ikke spilte noterer hva de ser fra den andre elevens spilling, notater de vil få bruk for når det tverrfaglige opplegget konkluderer med en presentasjon hvor de presenterer selvvalgte kjennetegn fra de ulike revolusjonene.

Både lærer B og C sin bruk av spillpedagogikk lener seg mot James Paul Gee sine læringsprinsipper som Discovery Principle og Multiple Routes Principle, som sier at elever bør få rom for utforskning og eksperimentering i læringssituasjonen. Lærer B lager en slags sandkasse hvor elevene kan bygge viktige kjennetegn fra andre verdenskrig, og lærer C sette elevene i en realistisk fremstilling av diverse revolusjoner gjennom verdenshistorien hvor man kan ta ulike veier til mål. En slik pedagogikk kjenner vi igjen fra Juan Piaget og begrepet «learning by doing», hvor læring legger til rette for utforskning, elevaktivitet og elevstyring. Jeg er enig med mye av teorien jeg har brukt gjennom denne oppgaven, men jeg viser til lærer C når jeg er delvis uenig med Jeremiah McCall sitt syn på dataspill med fokus på realistisk grafikk. Det blir argumentert for at slike dataspill ikke kan like godt skape undring som spillene McCall foretrekker, men realistiske dataspill kan heller være en ressurs for visuell læring på lignende måter som fysiske ekskursjoner.

5.3 «Hva er fordelene og ulempene med å bruke dataspill som undervisningsmetode?»

5.3.1 Fordelene med dataspill som undervisningsmetode

Noe som går igjen fra alle lærerne om spillpedagogikk syn styrke, men som varierer i hvordan det kommer frem, er engasjement. Lærer B føler de skoleleie elevene som spiller på fritiden blir bedre inkludert når interessen deres bli brukt i klasserommet, og lærer C forteller at til og med de elevene som ikke er interessert i dataspill blir engasjert fordi de er med på å forme en fortelling, samt å delta i et sosial samspill. Derimot føler lærer B at de elevene som trives med tradisjonell undervisning kan melde seg litt ut av undervisningen siden de kan føle at spillpedagogikk er en fremmed måte å lære på. Lærer A er overraskende nok på den andre siden av dette argumentet, og sier at siden spillpedagogikk blir en ny og eksotisk metode for elevene som ikke spiller mye på fritiden, er det disse som får mest utbytte av undervisningen.

Delaktighet ble også trukket frem fra alle lærerne, men på litt ulike måter. Lærer A føler at denne delaktigheten til dataspillet er ulik fra hvordan elevene kan være delaktige i mer tradisjonell undervisning. Lærer B føler Minecraft Education Edition gjør det mulig for elevene å være kreative i den blokkete verden de spiller i, hvor de kan samarbeide med å skape fagrelevante objekter i spillverdenen. Lærer C trekker frem dataspill sin interaktive egenskap, og sier at spillpedagogikk tilbyr elevene å forme en fortelling, samt å selv drive den videre. Dette skiller lærer C med film og bøker hvor historien fortsetter uansett hva seeren eller leseren selv ønsker å gjøre.

Om spillpedagogikk kan tilby noe til klasserommet som andre metoder ikke har muligheten til å tilby, føler ikke lærer A at metoden har en unik særegenhet, og lærer B føler metodene øker lærerens verktøykasse av metoder, men ikke noe som kun disse metodene kan tilby. Derimot har lærer C et annet perspektiv. Dem føler dataspill tilbyr elevene å forme en fortelling, hvor de blir en aktiv deltaker, og ikke kun en passiv tilskuer. I motsetning til for eksempel film, hvor historien blir fortalt uten noe input fra eleven, har elevene ansvar i et dataspill å drive fortellingen videre.

Noen av undervisningsoppleggene intervjudeltakerne har presentert tok sted før innføringen av LK20, og lærer B og C føler spillpedagogikk har fått en større plass i skolen etter innføringen. Lærer B forteller at å utforske noe har blitt viktigere i den nye læreplanen, og at dataspill kan absolutt bli brukt til å utforske noe. Lærer C er også entusiastisk til spillpedagogikk i LK20, men på en annen måte. Dem er positive til dataspill sin likestilling med film og musikk som vi kan finne i et kompetansemål i engelskfaget på videregående. Det har da blitt lettere for lærer C å snakke opp spillpedagogikk til kollegier og ledere som tidligere har vist skepsis for dataspill. Lærer A derimot føler ikke at den nye læreplanen har gitt noe større rom for spillpedagogikk, og følte at LK06 var åpen nok til å tillate slike metoder.

Dataspill sin evne til å virkeliggjøre historie er også noe vi har sett fra intervjudeltakerne. Lærer A ønsket å skape historisk empati til flere perspektiver under første verdenskrig. Minecraft Education Edition førte til at elevene til lærer B måtte studere historiske objekter nøye for å så bygge dem opp igjen. Og lærer C forteller at spillpedagogikk ble brukt blant annet for å vise at historie er ikke bare noe en leser om, men noe som faktisk har skjedd. Dataspill er ikke den eneste måten å visualisere historie. Filmer og bilder gjør det også mulig for oss å se inn i fortiden, så dataspill er ikke unik i denne egenskapen.

Noe som lærer A og C trekker frem er at spillpedagogikk hjelper til å knytte sammen skole og hjem. Lærer A mener at siden mange elever spiller dataspill på fritiden, er skolen pliktige til å sette seg inn i området, selv om spillene som blir brukt i skolen kan variere fra spillene elevene spiller på fritiden. Lærer C føler spillpedagogikk kan hjelpe elevene å spille sunnere for å forhindre at barn og ungdom, i lærer C sine egne ord, «spiller seg i hjel og ikke vet forskjellen på realitet og spillverden» (Vedlegg 3, s. 126). Bruken av spillpedagogikk forteller lærer C er også med på å avstigmatisere dataspill for kollegiene deres, med håp om å nyansere den stereotypiske gamer-kulturen.

5.3.2 Ulempene med dataspill som undervisningsmetode

Intervjudeltakerne kom frem med både teknologiske og didaktiske problemer rundt spillpedagogikk. Lærer A måtte rigge opp brukerkontoer for Steam-plattformen, samt Twitter-kontoer som var en del av undervisningsopplegget deres, og lærer B nevner blant annet admin-passord, internett og PC-ytelse som irritasjoner som har dukket opp. Lærer C føler ressursene og tiden dem får til å utføre spillbasert undervisning er for liten, hvor dem ønsket at skolen deres hadde en lisenspakke som inneholdt mange ulike spill. Det at spill kan være dyrt trekker også lærer C frem som et hinder for å ta i bruk spill i undervisningen, hvor dem følte denne spill-lisensen hadde fungert som en løsning på problemet.

Når det kommer til de didaktiske problemene som kan dukke opp når en tar i bruk spillpedagogikk, blir én konsekvens nevnt av alle lærerne. Alle mente at elevene kan miste fokus på læringen av spillingen, og ende opp med å spille for underholdningens skyld. Lærer A og B nevner eksplisitt viktigheten av et tydelig utformet undervisningsopplegg for at elevene skal holde konsentrasjonen. Det kommer også frem fra lærer A og B at hvis en ikke varierer med bruken av dataspill, kan engasjementet metoden tilbyr bli svekket, og lærer B mener at elevene kan bli litt blasert ved overbruk av spillpedagogikk. Lærer C gir gjenklang for disse argumentene, og sier at for mye spillpedagogikk kan føre til at elevene glemmer læringsmålene, og begynner å spille for underholdningens skyld.

En kan argumentere om neste punkt egentlig er en negativ side med spillpedagogikk, men lærer A og B fortalte tydelig at en må kjenne relativt godt til de spillene en skal bruke i klasserommet. Ingen sa at en må være ekspert på spillet, men de fortalte at man må ha en forståelse av spillet, og hva spillet inneholder. Derimot bryter lærer C med denne holdningen, og sier at elevene vil ofte ta igjen lærerens progresjon i spillet. Lærer A bygget også på denne tanken, hvor det kom frem at elevene kom lenger i spillet enn det læreren selv gjorde.

Selv om noen elever kan bli engasjert når en tar i bruk spillpedagogikk, kan andre elever vise mer motstand til en slik metodebruk. Lærer A kan se for seg at noen elever kan bli frustrerte hvis de opplever at de henger bak i spillingen sammenlignet med medelevene sine. Lærer B har fortalt at de skoleleie elevene som trives med dataspill på fritiden kan bli bedre inkludert i klasserommet når spillpedagogikk blir tatt i bruk, men på den andre siden kan de tradisjonelt skoleflinke elevene som trives med ordinær undervisning falle mer ut. Lærer B føler grunnen til dette kan være at disse elevene kan se på spillpedagogikk som en fremmed måte å lære på, sammenlignet med hva de føler

de mestrer. For lærer C mottar dem ikke primært motstand fra elevene som trives med tradisjonell undervisning, men mer fra elevene som misliker dataspill generelt. Dette fører til at disse elevene blir skeptiske i starten når spillpedagogikk blir introdusert, men lærer C føler at til og med disse elevene blir engasjerte når de kommer i gang med spillingen.

5.4 Veien videre

Denne oppgaven har forhåpentligvis bidratt til å øke kunnskapsgrunnlaget vi har om bruk av dataspill til historieundervisning. Noe av det som kom frem kan knyttes til flere former for spillpedagogikk, og andre ting er mer rettet mot historiedelen av faget.

Jeg tror fremtidens skole vil bli mer og mer interaktiv med årene som kommer. Muligheten til å prøve, forme, skape og eksperimentere er en kraftig læringsressurs som kan hjelpe fremtidens mennesker i en verden hvor kreativ problemløsning blir en viktigere ferdighet å mestre. Spillpedagogikk kan da være en av de mange ressursene læreren kan ta i bruk for å nå dette, med sine egne fordeler og ulemper som man må ha i baktankene når en skal ta metoden i bruk.

Det at vi trenger mer forskning på feltet er et selvfølge. Denne oppgaven har ikke sett på hva elevene selv føler om spillpedagogikk, og heller ikke om spillpedagogikk i det hele tatt fører til mer eller bedre læring sammenlignet med andre metoder. Derimot kan vi se at lærerne bruker spillpedagogikk basert på kompetansemål, læreplanen i samfunnsfag, og overordnet del av læreplanverket. Målet med denne oppgaven har vært mer om å bedre forstå lærerens perspektiv på spillpedagogikk til historieundervisning, og hvordan dataspill kan bli brukt i akkurat dette fagfeltet.

Avslutningsvis ønsker jeg å si at spillpedagogikk, på lik linje med alle andre undervisningsmetoder, må bli brukt med mål og mening. Lærerne i denne oppgaven har vist til konsekvenser med for mye spillpedagogikk, og viktigheten av et tydelig utformet undervisningsopplegg. Ikke bli fristet å ta en ny metode i bruk når du ikke har planen for dagen skrevet opp. Spillpedagogikk er ingen mirakelkur som gir alle elevene et godt læringsutbytte, men det kan være et godt redskap i lærerens enda voksende verktøykasse.

Referanser/litteraturliste

Anker, T. (2021). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.

Barne-, ungdom- og familiedirektoratet. (13. april. 2015). *Kjønn*.

https://www.bufdir.no/lhbt/lhbt_ordlista/k/kjonn/

Catalano, C. E., Luccini, A. M., & Mortara, M. (2014). Guidelines for an effective design of serious games. *International Journal of Serious Games*, 1(1). <https://doi.org/10.17083/ijsg.v1i1.8>

Chapman, A. (2016). *Digital Games as History. How Videogames Represent the Past and Offer Access to Historical Practice*. Routledge.

Creative Assebly. (2013). *Total War: ROME II*. [Programvare]. Sega.

Degens, N., Bril, I., & Braad, E. (2015, 22-25 juni). *A three-dimensional model for educational games analysis & design*. [Paperpresentasjon]. Foundations of Digital Games 2015. California.

https://www.researchgate.net/publication/279925287_A_Three-Dimensional_Model_for_Educational_Game_Analysis_Design

Edgren, H., Nordberg, K. H. & Roos, M. (2021). *Masteroppgaven i samfunnsfag: en håndbok for lærerstudenter*. Universitetsforlaget.

Eilertsen, A. & Holm, A. (27. april, 2020). *Dataspill*. <https://snl.no/dataspill>

GAME. (2017, 24. oktober). *Call of Duty through the ages*. <https://news.game.co.uk/call-of-duty-through-the-ages/>

Gee, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy*. St. Martin's Griffin.

George Mason University. (u.å.). *Maxwell, Joseph*. Hentet 04.02.22 fra

<https://cehd.gmu.edu/people/faculty/jmaxwell/>

Hébert, C. & Jenson, J. (2020). Teaching with Sandbox Games: Minecraft, Game-Based Learning, and 21st Century Competencies. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 46(3). (Sidetall ikke oppgitt). <https://doi.org/10.21432/cjlt27990>

Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.

Imsen, G. (2017). *Elevens verden* (5. utg.). Universitetsforlaget.

Kelentric, M., Helland, K. & Arstorp, Ann-Thérèse. (2017). *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse*. Senter for IKT i utdanningen.

<https://www.udir.no/contentassets/081d3aef2e4747b096387aba163691e4/pfdk-rammeverk-2018.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket fra Kunnskapsløftet 2006. <http://data.udir.no/kl06/SAF1-03.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Regjeringen.

<https://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pdfid=103077>

Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Regjeringen.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift.

Læreplanverket fra Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/NOR01-06.pdf?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift.

Læreplanverket fra Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/SAF01-04.pdf?lang=nno>

Kunnskapsdepartementet. (2019c). *Læreplan i engelsk (ENG01-04)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/ENG01-04.pdf?lang=nob>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal akademisk.

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Sage.

McCall, J. (2011). *Gaming the past: Using video games to teach secondary history*. Routledge.

Medietilsynet. (u.å). *Barn og medier*. Hentet 27. september 2021 fra <https://www.medietilsynet.no/fakta/rapporter/barn-og-medier/>

Medietilsynet. (2020, 15. oktober). *Barn og medier 2020*. <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/201015-barn-og-medier-2020-hovedrapport-med-engelsk-summary.pdf>

Microsoft. (2021). *Minecraft Franchise Fact Sheet April 2021*. https://news.xbox.com/en-us/wp-content/uploads/sites/2/2021/04/Minecraft-Franchise-Fact-Sheet_April-2021.pdf

Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>

Mojang Studios. (u.å.). *Om Minecraft*. Hentet 04.05.22 fra <https://www.minecraft.net/nb-no/about-minecraft>

Mojang Studios. (2018). *Minecraft*. [Programvare]. Mojang Studios.

Mojang Studios. (2022, 9. mars). *What is Minecraft: Education Edition?* <https://help.minecraft.net/hc/en-us/articles/360046600691-What-is-Minecraft-Education-Edition->

Netflix. (u.å.). *Interaktive serier og filmer på Netflix*. Hentet 22.04.22 fra <https://help.netflix.com/nb/node/62526>

Nilstun, C. (2018, 8. mai). *Interaktivitet*. <https://snl.no/interaktivitet>

Norsk senter for forskningsdata. (u.å.). *Fylle ut meldeskjema for personopplysninger*. Hentet 21.02.22 fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger>

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.

Skaug, J. H., Staaby, T., Husøy, A. & Nøsen, O. (2017). *Dataspill i skolen: notat fra senter for ikt i utdanningen*. (Notat nr. 1). Senter for IKT i utdanningen.

https://www.udir.no/globalassets/filer/spill_i_skolen_-_notat_revidert_2018.pdf

Skaug, J. H., Husøy, A., Staaby, T. & Nøsen, O. (2020). *Spillpedagogikk*. Fagbokforlaget

Steinbråten, I. J. (2019). *Historie som opplevelse: Bruk av dataspill i historieundervisning* [Masteroppgave, Universitetet i Bergen]. Bergen Open Research Archive.

<https://hdl.handle.net/1956/19842>

Svartdal, F. (2020, 20. mai). *Flow-teori*. <https://sml.snl.no/flow-teori>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Trilling, B. & Hood, P. (1999). Learning, technology, and education reform in the knowledge age or «We're wired, webbed, and windowed, now what?». *Educational Technolgy*, 39(3).

https://www2.wested.org/www-static/online_pubs/learning_technology.pdf

Ubisoft. (u.å.a). *Assassin's Creed Franchise*. <https://www.ubisoft.com/en-gb/game/assassins-creed>

Ubisoft. (u.å.b). *Discovery Tour*. <https://www.ubisoft.com/en-gb/game/assassins-creed/discovery-tour>

Ubisoft. (u.å.c). *Valiant Hearts*. <https://www.ubisoft.com/en-gb/game/valiant-hearts>

Ubisoft Montpellier. (2018). *Valiant Hearts*. [Programvare]. Ubisoft.

Ubisoft Montreal. (2014). *Assassin's Creed Unity*. [Programvare]. Ubisoft.

Ubisoft Montreal. (2020). *Assassin's Creed Valhalla*. [Programvare]. Ubisoft.

Ubisoft Quebec. (2015). *Assassin's Creed Syndicate*. [Programvare]. Ubisoft.

Universitetet i Oslo. (u.å.). *Nettskjema*. Hentet 08.02.22 fra <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/>

Universitetet i Sørøst-Norge. (u.å.). *Lagringsguide (studenter)*. Hentet 21.02.22 fra <https://min.usn.no/ansatte/vart-usn/vare-enheter/avdeling-for-infrastruktur/it-avdelingen/tjenester/student/artikler-til-tjenesten-lagring/lagringsguide-studenter>

Urkegjærde, E. (2015). *Bruk av dataspill i samfunnsfagundervisning: En kvalitativ studie av tre samfunnsfagslæreres erfaring og tanker om bruk av dataspill i samfunnsfagundervisning* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-49665>

Utdanningsdirektoratet. (2021, 24. juni). *Hvorfor har vi fått nye læreplaner?* <https://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pid=164553&epslanguage=no>

Wiljam, T. (2021, 22. desember). *The Games Market and Beyond in 2021: The Year in Numbers*. Newzoo. <https://newzoo.com/insights/articles/the-games-market-in-2021-the-year-in-numbers-esports-cloud-gaming/>

World Video Game Hall of Fame, (u.å.), *The Oregon Trail*. <https://www.worldvideogamehalloffame.org/games/oregon-trail>

Oversikt over tabeller og figurer

Figur 1: Modell av forholdet mellom dataspillet, brukeren, og læringsmålene (Degens et al., 2015, s. 2). S. 21.

Figur 2: Modell av forholdet mellom innhold (C), pedagogikk (P), og teknologi (T) (Mishra & Koehler, 2006, s. 1025). S. 23.

Figur 3: Skjermdump av naturlandskap i Minecraft på Nintendo Switch (Mojang Studios, 2018). S. 49.

Figur 4: Overblikk av Notre Dame fra Assassin's Creed Unity. Hentet fra <https://www.gamereactor.no/assassins-creed-unity-kan-hjelpe-til-med-a-reparere-notre-dame/> (Ubisoft Montreal, 2014). S. 50.

Figur 5: Togstasjon fra Assassin's Creed Syndicate. Hentet fra https://store.steampowered.com/app/368500/Assassins_Creed_Syndicate/ (Ubisoft Quebec, 2015). S. 51.

Figur 6: Skjermdump av slaget ved Somme i Valiant Hearts på Nintendo Switch (Ubisoft Montpellier, 2018). Her ser vi ingeniøren Freddie som må bruke en tanks slik at de andre soldatene kan løpe mot fienden bak tanksen. S. 52.

Figur 7: Skjermdump av fotografibeskrivelse fra Valiant Hearts på Nintendo Switch (Ubisoft Montpellier, 2018). Her har spilleren kommet langt nok i historien til å låse opp en faktaboks som utdyper tilstanden til skyttergravene på begge sidene av konflikten. S. 52.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuanalyse av intervjudeltaker A

Starter på neste side

Vedlegg 1: Intervju fra lærer A	Kondensering	Koding	Kategorisering
<p>Forkortelser: Intervjuer = Int. Intervjudeltaker A = DeltA</p> <p>Int: Da tenker jeg vi starter med en gang (0.5) [på det:] grunnleggende: spørsmålet da</p> <p>DeltA: [ja]</p> <p>DeltA: Ja</p> <p>Int: Så, ville du be(.) forklare litt om ditt (.) forhold du har til dataspill? (1.0)</p> <p>DeltA: Ja jeg har: spilt litt opp igjennom, men ikke sånn (1.0) veldig mye, men: (1.2) eh: jeg begynte vel i: (1.8) ja (1.0) tolv, 13-års-alderen gjerne og så (1.2) kjøpte første PC da jeg var 15 og (1.2) spilte litt eh:, men ikke så supermye, men type (1.0) eh: Fifa, eh: (utyd) fotballspill. Og litt Battlefield. (1.0). Ja.</p> <p>Int: Mhm</p> <p>DeltA: Det er egentlig det (4.0)</p> <p>Int: Også, da er vi på spørsmål om praktisk implementering av dataspill som undervisningsmetode da (0.8)</p> <p>DeltA: [Ja]</p> <p>Int: [så litt] mer på sånn hvordan spillet ble tatt i bruk da (0.6)</p> <p>DeltA: Ja (.)</p> <p>Int: Så kan du da fortelle om et undervisningsopplegg der du tok i bruk dataspill i din historieundervisning? (1.5)</p> <p>DeltA: Ja, det var: da jeg brukte Valiant Hearts: eh: spillet. Eh: (1.0). Det: det er en del år siden nå da, men jeg: jeg prøv-det (.) ble to anledninger jeg prøvde (.) å: å gjennomføre ELLER gjennomførte den ene gangen. Den andre gangen så (0.5) °eh: var det ikke så vellykket° (1.0) Da i forbindelse med første verdenskrig (0.4)</p> <p>Int: mhm (1.4)</p>	<p>Har et forhold til dataspill fra før gjennom barndommen</p> <p>Brukte Valiant Hearts</p>	<p>Spilt spill fra tidlig alder</p> <p>Valiant Hearts</p>	<p>Personlig erfaring</p> <p>Valg av spill</p>

<p>Int: O:g hva var da tankene dine som fikk deg til å bruke (0.5) eller fikk deg til å velge spill: som metode? (1.2)</p> <p>Delta: Nei det er jo (.) jeg synes det var spennende da, det å: eh (0.8) å kunne:: ELLER eh jeg var litt spent om da om det latte seg gjøre (.) om det fungerte å s- om (.) om spillet, om jeg kan (1.0) hvor mye læring jeg kan få ut av det da. Så det var egentlig det mest for å teste ut ehm: (.) teste det ut sånn sett (.) for jeg (0.8) hadde vel vært på ett eller annet:: (0.5) seminar tenker jeg eh: eller (0.5) foredrag ett eller annet der det ble brukt da (.) eller det var snakk om spill i undervisningen. (0.6)</p>			
<p>Int: mhm (0.3)</p> <p>Delta: Så da eh: tenkte jeg at det her må jeg jo bare teste ut (.) så (0.5) hadde jeg jo anledningen til det da (.) så da gjorde jeg. (0.5)</p>	<p>Undervisningen virket spennende. Ville prøve det ut.</p> <p>Inspirasjon fra et seminar/foredrag</p> <p>Hadde mulighet til å prøve metoden</p>	<p>Nysgjerrighet</p> <p>Inspirasjon fra andre</p> <p>Anledning</p>	<p>Grunner for å starte med spill-pedagogikk</p>
<p>Int: mhm (2.0)</p> <p>Int: Og da var det: (.) tok du i bruk forarbeid og eller etterarbeid til: spillundervisningen? (1.1)</p> <p>Delta: Ja (.) eh: (0.5) gjør- jeg gjorde det (.) eh: (1.0) (utyd) jeg hadde jo litt sånn (0.5) generelt: jeg hadde (0.8) eh: en del økter der det gikk hjørner eller vi (.) der vi hadde om første verdenskrig (.) på forhånd. (0.6) eh: (0.5) og så: eh: eller det var ikke så mye faktisk (.) av det eh: (0.3) for meningen var jo at vi skulle lære (1.0) lære om den hendelsen litt sånn underveis, og eh: (1.0) også i ettertid (.) etterarbeidet eh (0.8) se litt mer på konsekvensene, og så videre. (0.3)</p> <p>Int: mhm (.) [hvordan] på en måte var eh: etterarbeidet da? Litt sånn: diskusjons-aktig?</p> <p>Delta: [ja] (1.8)</p>	<p>Ikke mye forarbeid. Så på konsekvensene av første verdenskrig i etterkant.</p>	<p>Ikke mye forarbeid</p> <p>Lære underveis</p> <p>Konsekvenser</p>	<p>For, - under, - og etterarbeid</p>

<p>DeltA: Ja: altså vi hadde: jeg husker jeg hadde gjennom første:: (1.0) eh: (0.6) etter hver spilløkt så hadde jeg en: heh: et opplegg det jeg (.) °eh° (1.0) fortalte om: dagen sin (.) gjennom figuren sitt på – på en Twitterkonto som vi hadde (0.6) opprettet for det, også hadde vi et sånn s- lite fellesskap der da, med alle Twitterkontoene (.) både gruppene i klassen og så (0.8) eh: hadde vi ei økt der vi gikk hjørner lissom hva (0.3) hva lærte vi fra forrige gang? Før vi (.) startet opp igjen (.) på nytt da. Eh: eller før hver spilløkt.</p>	<p>Rollespilte som figuren i spillet på Twitter.</p> <p>Repetisjon på starten av timen</p>	<p>Rollespill</p> <p>Virtuelt fellesskap</p> <p>Repetisjon</p>	
<p>Int: mhm (0.3)</p>			
<p>DeltA: Også: (0.3) eh: på slutten av det hele så hadde vi vel en liten oppsummering (1.0) eh:: jeg lur- eh: -er litt også ikke helt, men jeg lurer på om jeg hadde og en innlevering. Eh: (1.3) jeg tror ikke jeg hadde en prøve, men eh: jeg mener jeg hadde kanskje innlevering. (1.2) ja.</p>	<p>Oppsummering gjennom innlevering</p>	<p>Innlevering</p>	
<p>Int: mhm (1.0)</p>			
<p>Int: Og: hva var da hovedmålene som elevene skulle sitt igjen med etter undervisningen? (1.0)</p>			
<p>DeltA: Hm. (1.0) Ja: ehm:: (1.2) det: ja hva var de da? [ler] Ja (.) det var jo: jeg hadde jo begrunna det</p>	<p>Begrunnelse i kompetansemål</p>	<p>Kompetansemål</p>	<p>Målet med under-</p>
<p>Int: [kan jo være flere eksempler her sikkert]</p>			<p>visningen</p>
<p>DeltA: i kompetansemålene i læreplanen. (1.0) rundt det med konflikt i hvert fall eh:</p>			
<p>Int: hmh (0.5)</p>			
<p>DeltA: °eh::° (0.5) ja: nå husker jeg ikke alle mål- eh jeg lurer på om jeg (.) jeg kan se om jeg finner opplegget jeg hadde (1.1) eh: for jeg mener jeg (.) eh: (0.8) jeg lastet opp alt på</p>			

<p>(.) på OneDrive HVIS DU VIL at jeg skal finne ut, [så jeg kan prøve det (0.3) ja]</p> <p>Int: [ja du kan gjerne det, hvis du vil det] (2.2)</p> <p>DeltaA: Skal vi se (0.3) da var jo vi: (19.0)</p> <p>DeltaA: Eh:: nei:: ikke sikker jeg: eh:: (1.0) jeg finner det, men eh: (1.0) jeg synes jo også i hvert fall (.) ut ifra kompetansemålene så har jeg konkretisert det i hvert fall med å (1.0) at eh: (1.2) eh: ja lære om (0.8) om første verdenskrig og eh: det med å sitte seg inn i hva: årsakene til og (0.8) eh: (.) ja (0.5) hvordan tiden var da litt mer som . historisk eh: bevissthet gjerne rundt (1.0) eh: (0.5) rundt alt som var rundt. Også (1.0) eh: ja (.) brutaliteten rundt det da (.)</p> <p>Int: mhm (1.0)</p> <p>Int: Så det virker litt som det [er] litt mer på sånn det grunnleggende da (.) det spillet</p> <p>DeltaA: [ja]</p> <p>Int: prøver å (.) undervise kanskje? (1.0)</p> <p>DeltaA: Ja (.) eh: (1.2) ja egentlig, også var det egentlig og: det var jo jobb med: (0.4) empati eller det å sette seg inn i andre sine (0.7) eh: sine ståsteder og så videre (.) så: (0.3)</p> <p>Int: mhm</p> <p>DeltaA: ja (1.0) det var jo et ferdig opplegg (1.0) eh: rundt det Valiant Hearts-spillet (.) som jeg brukte vel (.) eller det var (.) det i hvert fall en skisse av et opplegg (1.0)</p> <p>Int: hmh (2.0)</p>	<p>Bevissthet rundt første verdenskrig</p> <p>Se gjennom andres øyne. Bli empatiske</p> <p>Fikk tildelt forslag til undervisningsopplegg</p>	<p>Historisk bevissthet</p> <p>Historisk forståelse og empati</p>	
--	--	---	--

<p>Int: eh: da er vi på: (0.3) ja. (0.8) husker du klassens reaksjoner da du presenterte at du skulle bruke et spill i undervisningen? (1.1)</p>			
<p>DeltaA: Ja, det var: (0.4) det var helt klart euforisk. [ler]. Eller det var i hvert fall eh: stor stas</p>	<p>Positiv reaksjon fra klassen</p>	<p>Positivitet</p>	<p>Reaksjon fra klassen</p>
<p>Int: [ler]</p>			
<p>Int: Ja (0.7) tenker vi kommer litt på sånn hvilke typer elever der her var, og litt sånt (0.5)</p>			
<p>DeltaA: ja, det var jo bare en liten gruppe (.) det var 8. og 9. klasse jeg hadde: i samfunnsfag (.)</p>	<p>Liten klassestørrelse</p>	<p>Klassestørrelse</p>	<p>Fordeler med liten klasse</p>
<p>Int: mhm</p>			
<p>DeltaA: eh: og vi kommer fra en liten skole, det var jo (1.5) eh: ja førsteåret der var vel (2.0) eh: fire grupper med to på hver (.) det var åtte (0.5) eller var det fem grupper? (.) ja åtte til ti elever da (0.3)</p>	<p>Åtte til ti elever til sammen</p>		
<p>Int: hmh (0.5)</p>			
<p>DeltaA: Så det er jo: (.) ja (.) at siden vi er så få er jo litt (.) det gjør det litt lettere å gjennomføre (1.2)</p>			
<p>Int: Ja, ville du på en måte gå litt mer på: det? Om det ble enklere med færre? (1.7)</p>			
<p>DeltaA: Ja iallfall når det var litt sånn styr med å sett opp alt [ler]. Jeg tror vi lag- lagde meg</p>			
<p>Int: [ja]</p>			
<p>DeltaA: selv litt trøbbel der med å (0.6) eh: (0.5) lagde: Steamkontoer og få det i det hele tatt å fått gjennomført det (0.2) Twitterkontoer og (0.5) ja også må du sette opp eh: (.) på maskinene eh: (0.5) så er det på en måte deg lissom ledig til hver tid som skal ha deg der (.) også (.) ja (.) så det var jo litt styr, så hadde vi vært flere så hadde jo: (1.0) jeg kjenner</p>	<p>Måtte sette opp Steamkontoer og Twitterkontoer. Måtte alltid være tilgjengelig</p>	<p>Teknisk forarbeid Disponibel</p>	

(.) jeg føler det hadde vært vanskeligere å gjennomføre,
men eh: [ja]

Int: [mhm]

(.)

Int: Så det ble gjort på PC da? For jeg tror Valiant Hearts også
er på nettbrett

(1.0)

DeltaA: Det kan hende det er nå ja. Eh: det var ikke da eh: [det kan
hende det var det], men da

Int: [Nei
ikke i starten]

DeltaA: hadde vi ikke nettbrett her

Int: mhm

DeltaA: Vi har fått det nå, så nå kan det vel lett fungere lettere (.)

Int: mhm

(2.0)

Int: eh: også er det (0.3) hvilke typer spill har du ofte tatt i bruk
i undervisningen din?

(1.5)

DeltaA: Ja: det: i hovedsak dette er den gangen jeg virkelig har
prøvd å hatt med spill (.) det var kun den ene gangen den

Int: mhm

DeltaA: men så har jeg benytta: en del andre sånne småspill (0.7)

eh: sånn som nå sist så hadde jeg et spill som het Get Bad

News (.) eh: (0.6) i forbindelse med: ja litt sånn (.) kritisk

tenkning og: konspirasjonsteorier og så videre. Så (0.5) eh:

det er sånne småspill på (0.3) eh: via nettleseren

Int: mhm

(0.5)

DeltaA: eh: også er det- ja (.) litt andre små spill eh: (0.3)

kommunespill når vi har hatt om (1.0) eh: hvordan et (.) eh:

ja (.) eh: demokrati eller demokrati fungerer og så videre.

(0.5) økonomi og: diverse

(0.6)

Int: mhm (1.5) og så er det da har aldersgrense på spillene gitt
deg problemer med implementeringen (.) i klasserommet?

Eneste gangen
spillpedagogikk ble
brukt til historie

Aldersgrense
og ulike typer
spill

(1.0)

Delta: Nei, det har ikke det. Eh ikke i de spillene som jeg har (0.7) det er vel ikke på Valiant Hearts heller (.) så vidt jeg husker

Int: °nei°

Delta: eller det er ikke- det er ikke for lissom som, det (.) det passer seg for ungdomsskolen i alle fall

Int: mhm

(1.5)

Int: eh: (0.5) og nå er det litt mer sånn (.) i klasserommet. Hvilken rolle har du som lærer når du bruker spillpedagogikk?

(1.2)

Delta: eh: tenker du i selve spillesituasjonen?

Int: ja i selve situasjonen ja (0.3) når de spiller (0.5)

Delta: Da er jeg der som, heh, som (0.6) observatør [ler]. Blir da mest sånn da egentlig

Int: [hm]

Delta: [nå] var jeg jo en (.) var jeg og med som (0.3) eh: (0.7) i det her opplegget som jeg

Int: [ja]

Delta: hadde her, med der jeg også eide Twitterkonto og sånn (.) der jeg la ut statusoppdateringer etter at jeg har spilt så og så mye. (0.5) eh: da var jeg jo delaktig som eget med- (.) med egen Twitterkonto.

(0.4)

Int: [hmh]

Delta: [for å] (.) så ja, er en del av der her lille (0.6) samfunnet vårt her

(0.2)

Int: Ja (0.5) spilte de for det meste i klasserommet, eller hadde de sånn hjemmeoppgaver, der de spilte?

(0.5)

Delta: nei det var i klasserommet [det var det]

Int: [ja], mhm

(2.0)

Aldersgrense var ikke et problem

Observatør, men aktiv på Twitter-kontoene

Observerende lærerrolle

Lærerrolle

Spilte kun på skolen

<p>Int: eh: er det punkt i undervisningsforløpet du føler spillpedagogikk passer best? (1.2) Den kan kanskje være litt vanskelig? (0.8)</p> <p>Delta: Ja kan du gjenta [litt] eh:</p> <p>Int: [um] det er da litt sånn (0.6) for eksempel i introduksjonsdelen av for eksempel første verdenskrig da (0.5) eller sånn: midt i, eller kanskje sånn mer sånn avsluttende: [oppsummerings-aktivitet] da?</p> <p>Delta: [åja, sånn:] ja sånn, sånn generelt spill i undervisningen?</p> <p>Int: mhm (1.0)</p> <p>Delta: eh: nei det (.) det (.) bare kommer litt an på spillet, men jeg (.) jeg har jo eh: (2.0) eh: jeg har vel aka- i det tilfelle så brukte jeg jo da som: litt (.) ute i (.) på en måte. Eh: eller (.) på midten av (.) egentlig, og så utover, men der er andre småspill som jeg har brukt (.) sånn generelt sett så har jeg både mot eh: (1.0) eh:: nei det var i starten faktisk (0.6)</p> <p>Int: mhm</p> <p>Delta: eh: (0.5) ja (0.2) så (.) eh: det har jeg egentlig variert litt (0.6) den andre gangen jeg har brukt det sånne småspill innimellom det har vært (0.5) eh: (0.7) litt sånn (.) for å teste det ut i seg selv, også: for å fylle litt:: hvis det passer seg med tiden for eksempel, ha det som en slags gulrot eller (0.3) eh: (0.5) variasjon av undervisningen i det hele tatt. Så b- (0.3)</p> <p>Int: [mhm]</p> <p>Delta: [(utyd)] (.) lagt det som (0.5)</p> <p>Int: [hmh]</p> <p>Delta: [på] de andre småspilla (1.2)</p>	<p>Variert når en tok i bruk spillpedagogikk</p> <p>Spillpedagogikk som variasjon, timeutfylling og belønning</p>	<p>Spillpedagogikk i undervisningsløpet</p>	<p>Diverse bruk av spillpedagogikk</p>
---	---	---	--

<p>Int: Akkurat. (1.2) eh: føler du spillpedagogikk krever en spesiell type klasse for å fungere, eller kan det implementeres i flere klassetyper? (1.2)</p>			
<p>DeltA: Nei tror det kan fungere i flere klassetyper. Eh: tror ikke det nok- eh: tror ikke du må ha (0.5) en klasse der mange (0.5) mange spiller i det hele tatt. Jeg tror det kan være (1.2) det engasjerer nesten uansett (0.2)</p>	<p>Tror spillpedagogikk engasjerer flere klassetyper</p>	<p>Engasjement</p>	<p>Positive sider med spillpedagogikk</p>
<p>Int: mhm (2.2) eh: hvilke emner i historiedelen av samfunnsfag følge du egner seg best for å bruke spillpedagogikk? (1.2) Hvis du har noe erfaring om det? (0.8)</p>			
<p>DeltA: Ja nå tenker du på historiedelen? (0.3)</p>			
<p>Int: Ja (0.4)</p>			
<p>DeltA: Ja. Eh: (0.5) nei det kan, det kan godt være: (0.5) (ler) kanskje- (.) det blir jo bare synsing, men kanskje eldre: historie faktisk (0.5) (utyd) for det er såpass fjernt fra før av. Og du har så lite (1.2) eh: fotografi eh: (2.0) altså, du har så lite (.) mindre kjente materiale på en måte, også har du (1.0) eh: det er vanskelig for elevene kanskje å sette seg inn i, så da kan jo faktisk eh: (.) men det bli jo bare synsing. Men blir- kan jo faktisk (1.0) eh: spill være (0.5) være til nytte sånt sett da. Men, kan jo endre- føre til enda med distansering faktisk, °men° (0.5)</p>	<p>Eldre historie som beste bruk av spillpedagogikk</p> <p>Temaet kan virke fjernt for elevene</p> <p>Lite kjent materiale å undervise fra (f.eks. bilder)</p>	<p>Spillpedagogikk for eldre historie</p> <p>Gjøre temaet mindre fjernt</p>	<p>Spillpedagogikk sitt beste bruksområde</p>
<p>Int: [mhm] [mmm] (0.5) nei det er vanskelig å si, men jeg tipper eldre historie (.)</p>			
<p>Int: Ja. (1.4) eh: (0.5) og da det siste innenfor den kategorien her, hva føler du er det største hinderet med å bruke dataspill i klasserommet? (1.2)</p>			

<p>DeltA: eh: det er at det kan bli for lite fokus på det faglige. Og at det krever en del (1.0) det krever en del eh: (0.5) arbeid og (0.5) eh: det må være ganske gjennomtenkt, også må det (1.8) det må- det må grunne ut i eh: i faglige refleksjoner og eh: (0.5) og ikke bare bli for stort fokus på, på (1.0) spilling. For det er ofte- det er vel det som er den største fallgruven (.) tror jeg. At det kan bli (0.7) for mye fokus på spillinga da, det kan bli en sånn gimmick i seg selv egentlig, at den (1.0)</p> <p>Int: mhm (.)</p> <p>DeltA: ja, ja. (0.5) [så eh:]</p> <p>Int: [har du] følt noen ganger at elevene har på en måte (0.4) glemt litt hva de skal gjøre? (0.5) og mere spiller for å spille? (1.5) eller klarte dere på en måte å knytte det til: faget så godt som mulig? (1.0)</p> <p>DeltA: Jeg følte- følte det var okey knyttet opp til den ene gangen vi bruke Valiant Hearts, så følte jeg at jeg var: (0.5) en klarte å holde seg litt på et eh: faglig nivå, og eh: (0.5), men det er kanskje noe mest, det spillet gjør da, for det er jo veldig mye (1.0) eh: (0.7) ja der- der- der møter du gansk- på ganske mye sånn: faglig input da</p> <p>Int: [mhm]</p> <p>DeltA: [eh:] hele vegen, og du kan eh: legge opp til en del refleksjoner der du liksom (1.0) som, som gjør at den lener seg litt på (.) på bakken sånt sett °eh:° (1.0) [ja]</p> <p>Int: [mhm]. (1.5) da går vi over til de spørsmålene som er mer på sånn (.) faglig refleksjon da (1.0) om hvordan spill kan: eller (0.5) hvorfor, eventuelt hvorfor ikke (1.0) og da er da spørs- første spørsmålet (.) hva føler du er spillpedagogikk sin største styrke? (1.2)</p>	<p>Krever gjennomtenkt og faglig begrunnet arbeid.</p> <p>Fare det blir mye fokus på selve spillingen</p> <p>Mye faglig input</p>	<p>Gjennomtenkt og begrunnet opplegg</p> <p>Mister fokus på innholdet</p>	<p>Negative sider med spillpedagogikk</p>
--	---	---	---

<p>Delta: Ja det er jo eh: engasjerende (0.5) [ler] opplegg. Det som er det største (1.0) eh: ja.</p>	<p>Engasjement som største styrke.</p>	<p>Engasjement</p>	<p>Positive sider med spillpedagogikk</p>
<p>Int: [mhm]</p>			
<p>Delta: Også (.) også i tillegg at du kan (1.0) du får valg da, du blir jo delaktig på en helt annen måte (0.6) enn: (0.5) enn det tradisjonelle (.) kanskje, hvis en (.) kaller</p>	<p>Muligheten til å ta valg gjør spilleren mer delaktig</p>	<p>Delaktig</p>	
<p>Int: mhm</p>			
<p>Delta: Tradisjonell undervisning, eller du blir mer delaktig, rett og slett (1.0) eh: så: ja, det er de to tingene der (.) vil jeg tro.</p>			
<p>Int: Ja. (1.0) Og hva føler du da er spillpedagogikk sin største svakhet? (1.0)</p>			
<p>Delta: ja det er som eh: jeg tror jeg sa i sted det: det med at en (.) det kan bli for mye (0.8) fokus på spilling og (0.8) eh: (1.0) eventuelt konkurranse og så videre (.) eh: (0.7) eller det å (.) å klare noe (.) å komme gjennom noe, istedenfor å (0.4) lære noe [ler]</p>	<p>Fokus på spillingen og konkurranse. Haste seg gjennom spillet, istedenfor å lære noe</p>	<p>Ufokusert Tidsbruk</p>	<p>Negative sider med spillpedagogikk</p>
<p>Int: [mhm]</p>			
<p>Delta: selv om det er ikke- trenger ikke å være noen motsetninger sånt sett, men (1.0) ja.</p>			
<p>Int: At kanskje de må sann haste seg gjennom spillet da, før timen er over?</p>			
<p>Delta: Ja</p>			
<p>Int: Ja</p> <p>Delta: Litt sann (1.0) også er det ja (.) svakhetene du (.) svakhetene jo: (1.0) eh: (2.0) eh: (1.0) eller svakhe- det (.) det, ja det krever jo en del, så det kan jo fort (.) hvis du møter på tekniske problemer og sånt, så er jo det (0.8) kilde til frustrasjon så (0.5) så (0.5) så spillet i seg selv, eller sann teknologien rundt om i klasserommet da rundt om i Norge er vel kanskje noe som eh: som kan være et hinder (.) selv og (0.7) kompetansen selvsagt det er (0.5) det er det som gjennomfører da</p>	<p>Mulighet for tekniske problemer. Ikke alle skoler i landet har like mye ressurser for teknologi.</p>	<p>Tekniske problemer</p>	
<p>Int: mhm (2.0)</p>			

<p>Int: eh: og (.) hvilke elever føler du får mest utbytte av undervisningen din når du bruker spillpedagogikk? (1.2)</p> <p>DeltA: eh: jeg føler de om ikke: (1.0) er gamere [ler]. Jeg tror de om (0.5) de som ikke spiller</p> <p>Int: [mhm]</p> <p>DeltA: spiller til vanlig kan få eh: (1.0) kan få størst utbytte da (1.2)</p> <p>Int: Ja du føler de som (0.5) IKKE spiller får mest utbytte? Hørte jeg deg riktig der?</p> <p>DeltA: ja.</p> <p>Int: [ja] mhm</p> <p>DeltA: [ja] fordi at det er kanskje: (1.0) på en måte kanskje mer: eksotisk for dem.</p> <p>Int: [mhm]</p> <p>DeltA: [eh:] for de er ikke så inn den spillverden (0.6) eh: (1.0) men nå – nei jeg vet ikke (.) det, det kan jo (2.0) ja det vil, jeg vil tippe det (.) jeg vil tippe at eh: en vil jo kanskje tro det er det som eh: eh: er gamere, og dem som (0.5) bruker dataspill mye som (0.7) får utbytte, men tror kanskje det er omvendt (1.0)</p> <p>Int: hm</p> <p>DeltA: Eller (.) jeg vet ikke (.) det (.) det (ler) (utyd) det (.) det (.) kan jo det veldig (0.6) mange av de sterke elevene og som (.) som ikke gamer, og da vil jo de automatisk kanskje få mye ut av alle opplegg eh:</p> <p>Int: mhm</p> <p>DeltA: i seg selv (0.8) det er vanskelig å si.</p> <p>Int: ja</p> <p>DeltA: men. [Ja, jeg vil gå for det] (.) jeg går for den at de (0.5) de som ikke gamer får mest</p> <p>Int: [ja, men det er jo. (ler)]</p> <p>DeltA: utbytte</p> <p>Int: Men det er jo kjempespennende det der. (0.5)</p>	<p>Ikke-gamere får mest utbytte</p> <p>Pedagogikken virker eksotisk</p> <p>De skoleflinke er ofte ikke-gamere</p>	<p>Nytt og spennende</p>	<p>Positive sider med spillpedagogikk</p>
---	---	--------------------------	---

<p>DeltA: ja (1er) (1.5)</p> <p>Int: eh: også er det da (.) føler du noen elever faller litt ut av undervisningen når du tar i bruk spillpedagogikk? (2.0)</p> <p>DeltA: eh: (2.0) ja:: nei: (2.0) mm: det kan jo være mest tungt (0.5) litt ute i da for eksempel eller: jo: det kan være altså hvis en ikke (1.2) eh: hvis en ikke fors- (.) det kan jo være en kilde til frustrasjon for noen, og da kan jo noen falle ut hvis en ikke: hvis en ser at det er andre i klassen har kommet lenger, eller at de får det til eh: og: (1.5) [så kan en dette ut], men jeg har ikke:: (0.8) jeg har ikke opplevd det så mye, men nå har jeg ikke</p> <p>Int: [mhm]</p> <p>DeltA: gjennomført det så (.) eller så (.) så mye da, eller på så lang tid heller (.) men eh: (0.5) ja.</p> <p>Int: mhm (2.2) eh: føler du spillpedagogikk tilbyr noe til undervisningen som ikke kan erstattes av andre metoder? (3.0)</p> <p>DeltA: [Nei:]</p> <p>Int: [Om det er] noe særegent med spill? (2.5)</p> <p>Int: [Eller?]</p> <p>DeltA: [Nei:] altså (1.0) spill gjør nok det, men jeg tror ikke dataspill tilbyr noe annet som eh: (1.0) det tror jeg ikke (.) egentlig. Tror eh: (0.5) nei (.) det tror jeg ikke</p> <p>Int: [mhm]</p> <p>DeltA: [Dessverre] (.) kanskje</p> <p>Int: Nei jeg er jo ute etter både gode og dårlige ting så</p> <p>DeltA: ja (1.5)</p> <p>Int: Ser du en negativ konsekvens med å bruke for mye spillpedagogikk i klasserommet? (1.2)</p> <p>DeltA: Ja det gjør jeg. Jeg tror det: jeg tror: (1.2) ja. Det tror jeg, det kan bli for mye av det gode (.) eller hvis det (.) hvis det,</p>	<p>Kan være vanskelig å holde farten med andre</p> <p>Ser ingen særegenhet med spillpedagogikk</p> <p>Mister engasjementet med spillpedagogikk</p>	<p>Elevenes egne erfaringer</p> <p>Ingen særegenhet</p> <p>Mister engasjement</p>	<p>Negative sider med spillpedagogikk</p> <p>Spill sin særegenhet</p> <p>For mye spillpedagogikk?</p>
--	--	---	---

<p>ja (.) det kan bli for mye av det. Det er jo (1.0) det er jo klart hvis det (.) en bruker det i (1.0) i alt for mange fag hele tiden så blir det jo et eh: (3.0) jeg vet ikke (.) jeg tror eh: (1.5) nei det er vanskelig å si. Men ja jo jeg tror kanskje det, kan bli litt for (.) for mye av det gode. Sånt sett, sånn engasjerings-messig at du mister den: mister kanskje litt av det engasjementet eh: (1.5) rundt spill da, kan være (2.0)</p> <p>Int: Så betyr det kanskje at litt av engasjementet elevene får da, er fordi det er litt (.) det er litt nytt og annerledes kanskje? [Det er litt triks i det og?]</p> <p>DeltaA: [Ja det tror jeg (.) det tror jeg]</p> <p>Int: mhm</p> <p>DeltaA: Ja det tror jeg (.) det er godt på emnevariasjon, sånt sett. Så eh: ja</p> <p>Int: mhm (1.2)</p> <p>Int: Nå er det (.) hva krever spillpedagogikk av deg som lærer som kan bruke metodene i klasserommet? (1.0)</p> <p>DeltaA: Ja det krever mye organisering i alle fall, det: jeg har tenkt på det en del og (.) sett på Minecraft Education, og gått litt på inn der. Vurderte det, men det (.) det krever (1.0) eh: et mer gjennomført opplegg. For man kan ikke bare sette i gang med det, for da er man bare ute i ingenting, så det krever (.) mer planlegging kanskje (.) eh: (2.0) for hvis jeg plutselig har begynt med noe sånt, så kanskje en (1.5) eh: faller litt tilbake på noe trygt og kjent, og noe sånt (.) noe annet på en måte (.) ja. Så jeg tror at (.) organisering-messig, krever det mye. Så må man jo sette seg inn i det en bruker og da.</p> <p>Int: mhm. Betyr det kanskje at læreren bør være godt kjent i spillet da? Kanskje?</p> <p>DeltaA: Ja, bør i hvert fall ha (1.0) delvis. Sånn som i Valiant Hearts, så hadde jeg jo prøvd det litt, men jeg hadde ikke (1.0) jeg hadde vel ikke kommet så langt som elevene kom</p>	<p>hvis det blir brukt for mye</p> <p>Mister variasjonen med mye bruk</p> <p>Spillpedagogikk krever et gjennomtenkt opplegg</p> <p>Kan være vanskelig å begynne med spill-pedagogikk</p> <p>Krever litt kjennskap til spillets faglige relevanse</p>	<p>Mister variasjonen</p> <p>Gjennomtenkt og begrunnet opplegg</p> <p>Kan virke skremmende i starten</p>	<p>Negative sider med spill-pedagogikk</p>
---	--	--	--

<p>etter hvert, men eh: men det var ikke nødvendig heller følte jeg, for da var vi inni en god prat, og da: sånt sett trenger ikke læreren å ha ekstremt god kunnskap, men man må jo i hvert fall vite hva som (1.0) hva det handler om, og hva en kan gå i. Også kan jo læreren være en del av den (.) det utforskende fellesskapet du har med elevene, sånt sett</p>	<p>Krever ikke veldig mye kunnskap. Kan lære sammen med elevene</p>	<p>Lære sammen med elevene</p>	<p>Positive sider med spillpedagogikk</p>
<p>Int: mhm</p>			
<p>DeltaA: Det kan jo være positivt å ikke vite alt heller om spillet en bruker, men at en vet i alle fall at det er (utyd)</p>			
<p>Int: mhm, det er spennende. (2.0) eh, hva krever spillpedagogikk av elevene for å få mest utbytte av undervisningen? (2.0)</p>			
<p>DeltaA. Eh: (1.5) ja, det krever jo eh: (1.0) litt som alt annet egentlig. Det krever jo at de gjør en innsats der og, som i alle andre fag, for å lære og for å henge med. Eh: men det er jo kanskje der (.) kanskje tenker de at de får den der gratis når det kommer til spill, og da soner de automatisk litt ut.</p>	<p>Spillpedagogikk krever innsats fra elevene som alle andre metoder</p>	<p>Innsats og fokus</p>	<p>Negative sider med spillpedagogikk</p>
<p>Int: mhm</p>			
<p>DeltaA: Kan på en måte, så krever det kanskje mer av elevene hvis de skal i det hele tatt få læringsutbytte av det, på noen ting i hvert fall. Noe ting kommer kanskje litt automatisk, men (1.0) jeg vil tenke at kanskje noen elever faser ut, soner ut fordi dette noe med spill, det har jeg kontroll på, det er lett, eller nå trenger jeg ikke å (.) tenke på noe annet enn bare spillet. Så da (.) det krever jo kanskje litt ekstra av deg gjerne (1.0)</p>	<p>Fare for at noen soner ut. Tenker kun på spillet</p>		
<p>Int: mhm. Eh: føler du nytten av spillpedagogikk har endret seg etter innføringen av LK20? (2.0)</p>			
<p>DeltaA: J.: Ja: det kan være, den legger jo opp til mer, den er jo mer åpen, men den har jo: jeg har lettere for å begrunne spill kanskje i undervisningen (.) på et vis. [ler]</p>	<p>Ingen tydeligere relevans for spillpedagogikk i LK20</p>	<p>Ingen tydeligere relevans</p>	<p>Spillpedagogikk etter LK20</p>
<p>Int: [mhm]</p>			
<p>DeltaA: men eh: (2.0) [nei: vanskelig å si]</p>			

<p>Int: [Ville du: gått litt sånn]. Ville dette da si type kompetansemål eller formålet med faget, eller (.) litt sånne ting?</p> <p>DeltaA: nei, jeg ville kanskje si nei faktisk. Jeg tror det er litt av samme, for det at man har fortsatt den der (2.0) friheten som (1.0) til å (1.0) altså (.) kompetansemålene legger jo (.) læreplanen legger føringer, men det er fortsatt likevel ganske åpent (1.0) hva en gjør så lenge en (.) det er ganske vidt uansett. Jeg tror ikke (1.0) nei jeg tror ikke det er noen andre føringer egentlig, enn den gamle planen gjorde.</p> <p>Int: mhm. (2.0) da var vi allerede på det siste spørsmålet</p> <p>DeltaA: Ja</p> <p>Int: Ville du anbefalt spillpedagogikk til andre lærere? I tilfelle hvorfor? (1.0)</p> <p>DeltaA: eh: ja jeg ville anbefalt det: (1.0) jo (.) jo jeg ville jo (ler) kanskje anbefalt det litt i alle fall. Eh: fordi (1.0) det er jo en del av elevene sin verden, dataspill, det er jo (.) vi er jo på en måte pliktig å sette oss inn i, selv om det ikke er samme spillet de setter seg inn i som (.) som gjerne de spiller på fritiden, men noe av det kan jo være det. eh: som for eksempel Minecraft Education kanskje hvis de bruker det</p> <p>Int: mhm</p> <p>DeltaA: eh: så (1.0) sånt sett vil jeg jo anbefale å (.) å bruke (1.0) den, altså spill, i undervisningen.</p> <p>Int: mhm.</p> <p>DeltaA: eh: det kommer jo litt an på læreren og da. Hvis det er en lærer som en antar er (1.0) ikke så god (1.0) med det digitale, så (utyd) spill, hvis man er 60+, så ville jeg kanskje ikke (1.0) eh: anbefale (ler). Men det er jo litt sånn generelt, det er jo garantert noen som er 60 som kan prøve det.</p> <p>Int: mhm. (1.5)</p> <p>Int: Ja da var vi faktisk allerede på slutten her</p> <p>DeltaA: Ja det var jo kanskje litt korte svar for meg, med det: ja (ler)</p>	<p>Friheten til å bruke spillpedagogikk var der allerede</p>	<p>Frihet fra før</p>	
<p>Int: mhm. (2.0) da var vi allerede på det siste spørsmålet</p> <p>DeltaA: Ja</p> <p>Int: Ville du anbefalt spillpedagogikk til andre lærere? I tilfelle hvorfor? (1.0)</p> <p>DeltaA: eh: ja jeg ville anbefalt det: (1.0) jo (.) jo jeg ville jo (ler) kanskje anbefalt det litt i alle fall. Eh: fordi (1.0) det er jo en del av elevene sin verden, dataspill, det er jo (.) vi er jo på en måte pliktig å sette oss inn i, selv om det ikke er samme spillet de setter seg inn i som (.) som gjerne de spiller på fritiden, men noe av det kan jo være det. eh: som for eksempel Minecraft Education kanskje hvis de bruker det</p> <p>Int: mhm</p> <p>DeltaA: eh: så (1.0) sånt sett vil jeg jo anbefale å (.) å bruke (1.0) den, altså spill, i undervisningen.</p> <p>Int: mhm.</p> <p>DeltaA: eh: det kommer jo litt an på læreren og da. Hvis det er en lærer som en antar er (1.0) ikke så god (1.0) med det digitale, så (utyd) spill, hvis man er 60+, så ville jeg kanskje ikke (1.0) eh: anbefale (ler). Men det er jo litt sånn generelt, det er jo garantert noen som er 60 som kan prøve det.</p> <p>Int: mhm. (1.5)</p> <p>Int: Ja da var vi faktisk allerede på slutten her</p> <p>DeltaA: Ja det var jo kanskje litt korte svar for meg, med det: ja (ler)</p>	<p>Spillpedagogikk kan knyttes elevenes hverdag</p>	<p>Elevenes interesser i undervisningen</p>	<p>Positive sider med spillpedagogikk</p>
<p>Int: mhm. (1.5)</p> <p>Int: Ja da var vi faktisk allerede på slutten her</p> <p>DeltaA: Ja det var jo kanskje litt korte svar for meg, med det: ja (ler)</p>	<p>Bør ha tekniske ferdigheter</p>	<p>Tekniske ferdigheter</p>	<p>Negative sider med spillpedagogikk</p>

<p>Int: Det er jo mye viktigere med ærlige svar enn lange svar tenker jeg da</p> <p>Delta: ja (ler)</p> <p>Int: ikke noe siste kommentar før vi tar kvelden?</p> <p>Delta: eh: nei, tror ikke det. Det er jo: jeg tenke jo litt på den nå, eh: da du snakka om (1.0) spill i undervisningen. Da går vel ikke (.) det er vel dataspill generelt du tenkte på selvsagt?</p> <p>Int: Ja, sånn PC, konsoll-spill typ.</p> <p>Delta: ja. Så det er ikke type online sjakk? Det går ikke under der?</p> <p>Int: Nei det er litt sånn på grensen.</p> <p>Delta: Ja (ler). Nei da har jeg ikke noe (2.0) for de bruker vi jo en del. Så (.) spill i undervisningen er jo uansett om det er digitalt eller ikke så er det jo, en ting som kan være nyttig.</p> <p>Int: ja. Den oppgaven er mye mer på sånn (1.0) teknologisk dataspill da.</p> <p>Delta: ja</p> <p>Int: mhm.</p> <p>Delta: Det kommer jo så mye nytt hele vegen.</p> <p>Int: Ja absolutt.</p> <p>Delta: Vi har jo flere småspill (utyd) studie som heter konspirasjonsteorier på skole på nett. Da hadde vi jo fått en smørbrød-liste med spill som vi kan bruke i undervisningen.</p> <p>Int: mhm</p> <p>Delta: det er jo veldig aktuelt</p> <p>Int: så dere får på en måte tips fra skolen eller kommunen da? På forslag på spill?</p> <p>Delta: ja. Fra (universitet) da, det var det studiet.</p> <p>Int: mhm. Så: Valiant Hearts ble på en måte tipsa til deg?</p> <p>Delta: ja den Valiant Hearts ble tipsa til meg på et (.). det var en sånn fagdag, tror det var i (sted) eller ett eller annet. Det var en sånn stand som hadde spill i undervisningen som (1.0) ja, fane der. Så da (.) da var jeg der. Men eh: det blir jo, vi blir jo bombardert med forslag om spill i undervisningen mer og mer i alle fall. I fra (.) ja, alle aktører, både lærebøker og nye lærebøker som kommer (1.0) som har</p>	<p>Ble tipset om Valiant Hearts på en stand</p> <p>Spill har blitt del av lærebøker</p>	<p>Tips</p> <p>Blitt en del av lærebøker.</p>	<p>Grunner for å starte med spill-pedagogikk</p>
---	---	---	--

spill med på plattformen sin og så videre. Der er jo, kommer seg jo ikke vekk fra det uansett tenker jeg.			
--	--	--	--

Vedlegg 2: Intervjuanalyse av intervjuedtaker B

Starter på neste side

Vedlegg 2: Intervju fra informant 2	Kondensering	Koding	Kategorisering
<p>Forkortelser: Intervjuer = int. Deltaker B = DeltB</p> <p>Int: Da tenker jeg vi starter med det aller grunnleggende spørsmålet da</p> <p>DeltB: Mhm</p> <p>Int: Så, hva slags forhold har du til dataspill? (1.2)</p> <p>DeltB: Ja. Ikke så (.) mye, eh: jeg spilte litt da jeg var (.) ja kanskje 12, 13 år. Så har jeg spilt Minecraft i voksen alder. Også har jeg veldig mange venner som spiller, så jeg føler jeg på en måte har (1.0) ja, det er mye (.) mye spill rundt meg, men jeg har ikke spilt så mye, annet enn mobilspill og sånt</p> <p>Int: Mhm</p> <p>DeltB: Mhm</p> <p>Int: Men det er spennende.</p> <p>DeltB: Mhm</p> <p>Int: Og da går vi litt allerede på spørsmålene som handler om den praktiske implementeringen da (.) av dataspill i klasserommet. Så, kan du da fortelle meg om et undervisningsopplegg der du tok i bruk dataspill i din historieundervisning? (1.0)</p> <p>DeltB: Ja. Det har jeg gjort flere ganger eh: men i historieundervisningen så brukte jeg: på niende trinn eh: Minecraft Education. Alle skolene i (område) har tilgang på det, på PC'ene. Eh: som er jo (.) ja det er jo forenklet Minecraft, hvor jeg lagde gruppeoppgaver der elevene skulle eh: (1.2) lage scener fra andre verdenskrig. Eh: så jeg ga de eh: en historisk situasjon, det var gjerne slag, eller noen fikk også konsentrasjonsleirer eller viktige møter, også skulle de da bygge opp sånt som eh: litt sånn som det var med (1.0) eh: med da bruk av bildemateriale for eksempel, også tekst. Også skulle de da gå gjennom eh: det de hadde bygd sammen (.) eh: i en presentasjon da hvor de</p>	<p>Spilt litt i tidlig ungdom. Spilt Minecraft og mobilspill i voksen alder. Har venner som spiller.</p> <p>Minecraft Education på niende trinn.</p> <p>Lage scener fra andre verdenskrig: Slag, konsentrasjonsleir, viktige møter.</p> <p>Bygge scenene basert på bildemateriale og tekst.</p>	<p>Minecraft og mobilspill.</p> <p>Tidlig ungdom.</p> <p>Minecraft Education.</p> <p>Niende trinn.</p> <p>Andre verdenskrig.</p> <p>Basert på bildemateriale og tekst.</p>	<p>Personlig erfaring.</p> <p>Valg av spill.</p>

<p>forklarte hva de så. Så de gikk da rundt i denne verden de hadde bygd, med eh: ja, og presenterte eh: de ulike hendelsene da. (1.2)</p>	<p>Presentere hva de har bygd.</p>	<p>Presentasjon.</p>	
<p>Int: [Mhm] DeltB: [Og da] fikk de en del detaljer, for eksempel eh: fly som var (.) spesielle typer fly, og inne i akkurat det spesielle type flyet satt det en viktig person som endret mye, at de fikk (.) brukte mye (1.2) eh: puttet i detaljer som det. (1.0)</p>	<p>Detaljerte beskrivelser av objekter og mennesker.</p>	<p>Detaljer.</p>	
<p>Int: Mhm. Og hva var da tankene som fikk deg til å velge akkurat det spillet som metode? DeltB: Jeg synes Minecraft fungerer ganske bra til det, det er ikke eneste gangen jeg har gjort det, jeg har også gjort det i eh: KRLE samtidig med å bygge da religiøse bygg, men det går an å bygge historiske bygg også hvis det er samfunnsfag. Eh: grunnen til at jeg velger det er at (.) eh: de blir litt mer bevisst på (.) eh: kanskje hvordan ting ser ut, og siden de må bygge det selv så må de sette seg ganske godt inn i det. Eh: de må finne ut om det var eh: tanks på et sted eller om en synagoge har et alter, de må gå grundig inn og undersøke for å så bygge det opp selv, og da tror jeg de husker det ganske greit. Også er det en litt morsomt måte å presentere på for klassen også, eh: litt annerledes enn å stå og bare fortelle noe som de uansett glemmer kort tid etter</p>	<p>Brukt Minecraft til å undervise religiøse bygg i KRLE. Bevissthet på hvordan ting å ut. Må sette seg inn i fagstoffet. Lettere å huske. Morsommere å presentere</p>	<p>Bygge religiøse bygg. Undersøking. Grundighet. Hukommelse. Morsom presentasjonsform.</p>	<p>Grunner for å starte med spill-pedagogikk Målet med undervisningen. Positive sider med spill-pedagogikk.</p>
<p>Int: Mhm DeltB: Også er det grei måte for meg også å kontrollere at de får med seg det de skal ha lært. Eh: ja, i løp av den tiden da. Jeg synes det kan være vanskelig hvis de for eksempel (.) hvis de har en presentasjon så kan de like gjerne finne informasjon på nettet og ikke forstå den selv, men her kan jeg virkelig se om de forstår det de har lest eller ikke.</p>	<p>Lettere å se forståelse av fagstoffet.</p>	<p>Forståelse.</p>	
<p>Int: Mhm DeltB: Også går det ganske fort, og de kan gjøre det hjemmefra (.) i lekser, eller de kan gjøre det i timen. Eh: det går an å samarbeide i Minecraft, det går an å samarbeide i ganske</p>	<p>Fleksibilitet med tanke på arbeidssted, gruppestørrelse, og</p>	<p>Fleksibilitet</p>	

<p>store grupper, og du kan lage sånt konkurransepreg på det også, altså «det beste bygget vinner» eller «den beste scenen vinner». Og: det er noe som mange av de som (.) kanskje synes at skole kan være litt kjedelig (.) eh: mester bra, fordi de er vant med å spille hjemmefra, så da blir de ofte opptatt av å ta med seg (1.0) den beste datamusen sånn da, for å få det best til</p>	<p>mulighet for konkurranse. Inkluderer elevene som spiller på fritiden</p>	<p>Inkludering av spilleglade elever</p>	
<p>Int: Mhm. Ja. Em: Og hvis vi tar for oss dette andre verdenskrig-opplegget, hva var da hovedmålene som elevene skulle sitte igjen med etter undervisningen? (3.5)</p>			
<p>DeltB: Ja. Det er et godt spørsmål, eh: det viktigste for meg var vel å variere undervisningen, at de skulle få eh: få se det på ny måte. Jeg er ikke sikker på at det er den beste måten (.) altså, det finnes mange måter man kan lære på. Det er ikke sikkert det er veldig revolusjonerende i forhold til (.) at de sitter igjen med så veldig mye, men (1.2) jeg tror det eh: hvis du ser bort ifra kompetansemål så er målet å (.) å sprite opp undervisningen litt.</p>	<p>Variere undervisningen. Nytt perspektiv på fagstoffet.</p>	<p>Variasjon. Nytt perspektiv.</p>	<p>Målet med undervisningen.</p>
<p>Int: Mhm</p>			
<p>DeltB: Eh: også husker jeg ikke helt (.) jeg har ikke (0.7) jeg har ikke (.) helt planen (0.6) foran meg for hva de (0.4) ja, hvilke kompetansemål det var, men det var jo, det var jo å vite om viktige hendelser og i (1.0) eh: konflikter i 1900-tallet som er det kompetansemålet det går på da</p>	<p>Viktige hendelser og konflikter i 1900-tallet.</p>	<p>Historisk forståelse.</p>	
<p>Int: [Mhm]</p>			
<p>DeltB: [Eh:] mhm</p>			
<p>Int: Var det da fra LK20, eller fra den gamle?</p>			
<p>DeltB: Den gamle</p>			
<p>Int: Den gamle ja. [Mhm]</p>			
<p>DeltB: [Mhm]</p>			
<p>Int: Og husker du da klassens reaksjoner da du presenterte at de skulle bruke et spill i undervisningen? (2.0)</p>			
<p>DeltB: Nja. Eh: da er det mange som blir eh: (0.3) fornøyde eh: de blir eh: nå har jeg gjort det flere ganger da, men det er ofte</p>			

<p>spørsmål om vi kan gjøre det igjen. Eh: og, og jeg får beskjed at jeg sier ifra på forhånd sånn at de kommer godt forberedt. Eh: (1.0) de: også er det noen som melder seg ut, men det er gjerne folk som er påskrudd til vanlig, som synes at dette, dette blir litt for fremmed måte for de å lære på, og det tenker jeg er bra, treffe (1.0) ja.</p> <p>Int: Mhm.</p> <p>DeltB: De blir glade og motiverte å (.) å jobbe med det</p> <p>Int: Mhm. Hvilken type: du sa at de skulle for- forbedre- eller (.) forberede seg, på hvilken måte da? Dette med datamusen eller?</p> <p>DeltB: Ja (ler) Nå skal de ha utstyret på plass, det er viktig. Også er de eh: vi har hatt andre oppgaver også som ikke har gått (.) det har gått på (.) jeg kan si det har gått på (.) på noe samfunnsfag også hvor de har bygd opp deler av (by) for eksempel. Og det (1.0) eh: der er det veldig lett å få inn, få inn eh: (1.0) eh: konkurranse på det da, eh: så, mhm.</p> <p>Int: Ja. Og hvilke typer spill har du ofte tatt i bruk i undervisningen din? (1.0) Minecraft er jo et tydelig kreativt spill på en måte</p> <p>DeltB: Mhm. Eh for nå snakker vi kun om dataspill?</p> <p>Int: Ja, på dataspill ja.</p> <p>DeltB: Mhm. Hm: (1.8) hvilke spill har jeg brukt? Nå må jeg tenke litt, for jeg har brukt eh: (2.0) eh: (2.0) ja. Nei det er mest Minecraft jeg har brukt altså</p> <p>Int: Mhm</p> <p>DeltB: Mhm</p> <p>Int: Ja</p> <p>(1.5)</p> <p>DeltB: Ellers har de brukt mye, mye kartspill og sånt da, i samfunnsfag.</p> <p>Int: Ja sånt type at de setter riktig land på riktig kart lissom?</p> <p>DeltB: Ja, og GeoGuesser har vi også brukt en del i samfunnsfag</p> <p>Int: Mhm, ja</p> <p>DeltB: Mhm</p>	<p>Har brukt spillpedagogikk flere ganger.</p> <p>Noen ønsker å gjøre det igjen.</p> <p>Noen elever som liker tradisjonell undervisning melder seg ut.</p> <p>Ønsker å ta med utstyr hjemmefra.</p> <p>Konkurranse avgående bygging av by i Minecraft</p> <p>Brukt mest Minecraft til undervisning</p> <p>Kartspill til andre emner i samfunnsfag</p>	<p>Både positive og negative reaksjoner.</p> <p>Bruke utstyr hjemmefra.</p> <p>Konkurransebygging.</p> <p>Minecraft og kartspill</p>	<p>Reaksjon fra klassen.</p> <p>Diverse bruk av spillpedagogikk.</p> <p>Aldersgrense og ulike typer spill</p>
--	---	--	---

<p>Int: Og da er vel ikke der her noe problem, men da har vel ikke aldersgrensen på spillene vært noe problem? For å få det inn?</p>			
<p>DeltB: Det har ikke vært noe problem, eh: men Minecraft har vel blitt diskutert i media i forhold til vold, men det har vært på yngre alderstrinn</p>	<p>Aldersgrense har ikke vært et problem</p>	<p>Minecraft sin aldersgrense</p>	
<p>Int: Mhm</p>			
<p>DeltB: Mhm</p>			
<p>Int: Ja</p>			
<p>DeltB: Men nei det er ikke et problem (ler)</p>			
<p>Int: (ler). Og hvilken rolle har da du som lærer når du bruker spillpedagogikk? (2.0)</p>			
<p>DeltB: Eh: min rolle det er å, å sette rammene tydelig nok for dem på forhånd. (1.0) Eh: og sørge for at alle er med i gruppa, at det ikke sitter da eh: to personer som styrer alt, men at alle er med i den kreative prosessen, og eh: at, og veilede dem underveis, for det er så lett å se når jeg i, i Minecraft se hvilken retning det tar, og du kan melde deg inn i den samme verdenen ikke sant (1.2), og gå rundt og (.) og se hvordan de tenker, og veilede eh: på eh: hvilket fokus de har og om de eh: bruker for mye tid på (.) på noe de kanskje de ikke kan lære så mye av, men eh: og stille spørsmål underveis da, så de hele tiden er bevisst på (1.0) eh: hvorfor de gjør det de gjør, og hva, hva det betyr, eh: klare å sette det de gjør der i sammenheng med det vi holder på med i resten av samfunnsfaget. Også å kunne knytte de samme når de presenterer i ettertid, og å kunne knytte det sammen, og i en historisk kontekst da. (10:45)</p>	<p>Sette rammer på forhånd. Sørge for deltakende gruppearbeid. Veilede underveis i Minecraft-verdenen. Stille spørsmål underveis om hvorfor elevene gjør som de gjør.</p>	<p>Sette rammer. Sikre gruppedeltakelse. Veiledning. Sikre fokus på faginnholdet.</p>	<p>Lærerrolle.</p>
<p>Int: Mhm. Ja. Og hvilket punkt i undervisningsforløpet føler du da spillpedagogikk kan passe best? (1.0) Og dette kan da være som type at du introduserer et tema da, [også]</p>	<p>Knytte presentasjonen, arbeidet og historien sammen.</p>	<p>Kontekstualisere</p>	
<p>DeltB: [i] (1.0) med det spillet jeg har så vil det være midt i, eh: jeg bruker (.) de, de skal kunne ganske mye om det på forhånd, eh: og de skal også kunne eh: fortsette med teamet etterpå</p>			

<p>sånn at det blir en sånn (1.5) eh: (0.5) ja, det er en underveis (1.0) underveisprodukt, eller hva jeg skal kalle det</p> <p>Int: [Mhm]</p> <p>DeltB: [Underveisaktivitet]</p> <p>Int: Mhm</p> <p>DeltB: Mhm</p> <p>Int: Og føler du da spillpedagogikk krever en spesiell type klasse for å fungere? Eller kan det brukes i flere type: eller klassetyper da? (2.2)</p> <p>DeltB: Eh: den her, eh: opplever jeg fungerer i alle klasser. Eh: men du må være tydelig at eh: (0.6) fordi veldig mange vil synes at dette er (1.0) eh: morsomt, så vil du også få noen som tenker at skole skal ikke være morsomt, også vil de prøve å melde seg ut, og da må du være tydelig på hvorfor er dette lærerikt. Eh: og hvorfor er dette også en obligatorisk del av undervisningen. For de som tenker at de har ikke lyst å leke, de (.) de (.) de kan miste det med at (1.3) det: (0.7) det her er også (.) også en del av faget å (.) å gjøre det her. Og det kan (.) jeg synes det er litt krevende noen ganger, eh: å få elever til å skjønne (1.0) eh: hva de kan få ut av det selv da, hvis de ikke er interessert i det</p> <p>Int: Mhm (2.5) eh: og hvilke emner av samfunnsfag føler du da kan egne seg best for å bruke spillpedagogikk i? (1.0) Hvis du har noen tanker om det?</p> <p>DeltB: (ler) (2.0) jeg synes det kan passe til mange emner. Det passer veldig godt til historie. Eh: det passer i (0.8) eh: der du har om eh: ja, altså du (1.0) det passer i geografi. Eh: (2.0) eh: og (.) og det kan passe i det som har med framtid å gjøre, utvikling å gjøre. Nå har jeg ikke gjort den oppgaven selv, men (.) men jeg så (.) lest en oppgave eh: det var vel en konkurranse tror jeg fra (0.5) fra et grønt (0.5) eh: jeg vet ikke hvilket selskap det var, men det var et grønt selskap da, som ønsket å satse på (1.0) eh: eller få ungdom til å tenke på hvordan skal ting være i framtiden for at det skal være miljøvennlig og bærekraftig</p>	<p>Arbeidet krever mye forarbeid.</p> <p>Spillpedagogikken blir en underveisaktivitet</p> <p>Føler det kan fungere i alle klassetyper.</p> <p>Må begrunne relevansen av spillingen til elevene som ikke er interessert. Kan være krevende.</p> <p>Passer i emner som historie og geografi</p> <p>Bygge fremtidens skole i Minecraft. Tenke miljøvennlig og bærekraftig.</p>	<p>Forkunnskaper før spillpedagogikk.</p> <p>Underveisaktivitet</p> <p>Begrunne fagrelevansen av undervisningen.</p> <p>Miljøvern og bærekraft</p>	<p>Diverse bruk av spillpedagogikk.</p> <p>Positive sider med spillpedagogikk.</p> <p>Lærerrolle.</p> <p>Positive sider med spillpedagogikk.</p> <p>Diverse bruk av spillpedagogikk.</p>
---	---	--	--

<p>Int: Mhm</p> <p>DeltB: Og da skulle man bygge framtidens skole (1.0). Så du skal bygge din egen skole, men det skal være framtidens skole. Eh; og da (1.5) ja (.) bare man tenker (.) altså, jeg tror det kan brukes til det, til det meste, med det Minecraft da. Fordi du kan (1.0) eh: jobbe så kreativt både på (.) mange ulike måter</p> <p>Int: Mhm. [har du]</p> <p>DeltB: [men du kan] (.) hæ? (ler)</p> <p>Int: Jeg tenkt sånn. Tenkte du at kanskje sånn type (.) hvis vi er kun på historie da, følte du noen historiske epoker eller lissom hadde passet bedre, eller? Hvis du har noe (1.0) erfaring om det? (1.5) Om for eksempel første verdenskrig passer bedre enn kald krig? Her kreves det kanskje litt erfaring, men.</p>	<p>Kreativ og fleksibel bruk av Minecraft</p>	<p>Kreativitet og fleksibilitet</p>	<p>Positive sider med spill-pedagogikk.</p>
<p>DeltB: Nei, fordi du kan jo få en eh: (1.0) eh: du kan (.) altså du kan (.) nei egentlig ikke. Du kan eh: hvis det er gamletider, så kan du bygge pyramider, du kan bygge Berlinmuren i kald krig. Eh: men du kan også få inn spilldelen av det, eh: og si at eh: for du har (.) altså, Minecraft, du har jo mulighet å spille spill som capture the flag og den type ting, og det kan man klare å vri om til å eh: territorier og eh: «nå er vi USA og dere er Russland» og (0.6) eh: og hva skjer da da? Så du kan (0.7) eh: (1.0) både spille det, så sett folk spill inn filmer som eh: eh: fra middelalderen hvor eh: (0.5) eh: (0.8) ja.</p>	<p>Minecraft kan brukes til mye: Bygge pyramider og Berlinmuren. Capture the Flag med historisk vri. Rollespill om middelalderen.</p>	<p>Bygging, kriging og skuespill i Minecraft</p>	<p>Diverse bruk av spill-pedagogikk.</p>
<p>Int: Mhm</p> <p>DeltB: De går rundt og (2.0) eh: (0.4) spiller ut da, istedenfor å spille rollene selv så er det figurene i (0.5) i Minecraft som gjør det</p> <p>Int: Mhm</p> <p>DeltB: Mhm</p> <p>Int: Da var det da siste spørsmålet i den kategorien her: hva føler du er det største hinderet med å bruke dataspill i klasserommet? (3.3)</p>			

<p>DeltB: Det største? Eller kan jeg ta flere? (1er)</p> <p>Int: Du kan gjerne ta den største og nest størst kanskje?</p> <p>DeltB: Internett</p> <p>Int: (1er)</p> <p>DeltB: Og oppdateringer på PC'er</p> <p>Int: Mhm</p> <p>DeltB: Og eh: og hvor gode PC'ene er til å kjøre det (1.5)</p> <p>Int: Hvis du har flere på lur så tar jeg gjerne de</p> <p>DeltB: Ja. Eh: admin-passord er litt kjedelig å holde på med (1er). Eh: alt som gjør at det ikke fungerer er (.) er hinder</p> <p>Int: Mhm</p> <p>DeltB: Eh: også er det et hinder at der er (2.0) eh: nettopp det jeg sa tidligere da, at det kan være vanskelig å få alle med på laget, og det (.) det vil det være uansett hva man holder på med, men du kan få litt mer motstand fra nettopp de som vanligvis er veldig skoleflinke. (2.0) Også tar det mye tid</p> <p>Int: Mhm</p> <p>DeltB: Mhm</p> <p>Int: Da går vi på andre kategori. Det vel litt om hva vi har hatt om nå da, men dette med refleksjon og vurderinger om hvor godt spill kan funke i undervisninga da.</p> <p>DeltB: Mhm</p> <p>Int: Og eventuelt om det finnes noe negativt, som vi har sett litt på fra før</p> <p>DeltB: Mhm</p> <p>Int: Så hva føler du er spillpedagogikk sin største styrke?</p> <p>DeltB: Eh: største styrke er å få med de elevene som er skolelei.</p> <p>Int: Mhm</p> <p>DeltB: Eh: veldig mange av de elevene liker å spille (2.0) Og alt som varierer undervisning er bra</p> <p>Int: Mhm</p> <p>DeltB: Mhm</p> <p>Int: Og hva føler du er spillpedagogikk sin største svakhet da?</p> <p>DeltB: Jeg tenker ikke at det er noe svakhet, men jeg tenker at det er viktig å ikke tenke for ensporet, altså spillpedagogikk er</p>	<p>Tekniske utfordringer som internett, PC-oppdateringer, PC-ytelse, adminpassord.</p> <p>Vanskelig å få alle med på laget.</p> <p>Motstand fra elever som er vanligvis er skoleflinke.</p> <p>Inkludering av skoleleie elever, samt variasjon som spillpedagogikk sin største styrke</p>	<p>Tekniske utfordringer.</p> <p>Inkludere hele klassen.</p> <p>Motstand fra skolefinke elever</p> <p>Inkludering av skoleleie elever.</p> <p>Variasjon.</p>	<p>Negative sider med spillpedagogikk.</p> <p>Positive sider med spillpedagogikk.</p>
---	---	--	---

jo ikke framtiden, men det er viktig å (1.0) viktig å ha mange ting å spille på, ha mange muligheter. Så, jeg vet ikke om det er noe (0.5) negativt med spillpedagogikk (0.5) egentlig.

Int: Mhm. Eh: og hvilke elever føler du da får mest utbytte av den undervisningen, når du bruker spillpedagogikk? Vi har jo snakket det med (.) den fagsvake

DeltB: Ja. Skoleleie elever som liker gaming (ler)

Int: Mhm

DeltB: Mhm

Int: Ja. (2.0) eh: og føler du noen elever faller litt ut av undervisningen når du tar i bruk spillpedagogikk?

DeltB: Ja, den motsatte gruppen. Skoleflinke som ikke liker gaming (ler)

Int: (ler) Kanskje de som (0.5) er mest vandt med tradisjonelle undervisningstyper kanskje?

DeltB: Ja

Int: Ja

DeltB: Som trives med den

Int: Mhm. Og føler du spillpedagogikk kan tilby noe til undervisningen som ikke kan erstattes med andre typer metoder?

DeltB: Ja, altså jeg mener all (0.5) eh: ny eller annerledes undervisning kan det. Eh: jo flere måter du kan se på (.) se på et tema på er (.) jo bedre. Så ja.

Int: Mhm.

DeltB: Mhm

Int: Og ser du en negativ konsekvens med å bruke for mye spillpedagogikk i klasserommet?

DeltB: Ja. (1.5) eh: ja (.) eh: tror ikke det kan bli for mye (.) altså jeg tror man må passe på at ikke man (.) man gjør for mye det, fordi det er en litt lettvinns vei, hvis man (.) for min del, det er veldig lett å være lærer og så be de spille Minecraft, men eh: men man må (.) man må passe på at rammene er der, og at ikke det blir (.) blir det for mye så tror jeg de blir

Generelt viktig med bredt metodeutvalg

Skoleleie, spilleglade elever får mest utbytte

Skoleflinke elever som ikke liker gaming fallet litt ut.

Elevene som er vandt med tradisjonelle undervisningstyper.

Jo flere måter å se på temaet, jo bedre

Spillpedagogikk kan være en lettvinns utvei. Passe på at rammene er til stede. Fare for at de blir blasert uten variasjon.

Inkluderer skoleleie, spilleglade elever

Skoleflinke faller ut.

Nytt perspektiv på fagstoffet

Lettvinn utvei. Krever tydelige rammer.

Elevene blir blasert.

Positive sider med spillpedagogikk.

Negative sider med spillpedagogikk.

Spill sin særegenhet.

For mye spillpedagogikk?

litt blasert kanskje, elevene. Hvis ikke man varierer veldig spill også da, det kan man jo gjøre.

Int: Mhm.

DeltB: Mhm

Int: Og hva krever da spillpedagogikk av deg som lærer når du skal bruke den metoden i klasserommet?

(3.0)

DeltB: Eh: som jeg har sakt tidligere (.) altså hvorfor driver med dette nå? Eh: og lage oppgaver som passer til temaet, og (.) og tydelige rammer

Int: Mhm. Eh: og hva krever spillpedagogikk av elevene for å få mest utbytte av undervisningen tror du?

DeltB: Det er at de klarer å både se på oppgavebeskrivelsen, eh: og spillet samtidig

Int: Mhm

DeltB: Det er gøy å spille, og det kan være gøy å spille hvis du har fått en instruks, men du er nødt til å følge instruksjonen. Eh: sånn at, står det at du skal eh: ha med en historisk viktig person i denne scenen, og forklare etterpå eh: om den personen, så er det jo viktig at den personen er med. Og det kan være litt fort å glemme det da, hvis man har det litt gøy.

Int: Mhm. Ja. Eh: og føler du nytten av spillpedagogikk har endret seg etter innføringen av LK20?

DeltB: Nei. JA, jo altså nei: LK20 gir enda mer rom for å drive med spillpedagogikk, eh: enn tidligere:

Int: Mhm. Vil du utdype litt på det?

DeltB: Ja, eh: et (ler) noe som vi i hvert fall vært opptatt av er at det står eh: at man skal utforske stort sett, hva er det? 137 ganger i den nye læreplanen? Og det er en veldig god måte å utforske ting på. Hvis jeg tenker, tenker ander spill så, mer historiske spill og adventure-spill og sånt, så er jo det (1.0) veldig spennende måte å utforske på.

Int: Mhm. Og ville du da anbefalt spillpedagogikk til andre lærere? I tilfelle hvorfor?

DeltB: Ja, det har jeg gjort (0.5) mange ganger. Anbefalt mine oppgaver. Eh: det jeg ikke vil anbefale er jo å begynne med

Lage temarelevante oppgaver, og tydelige rammer.

Viktig at følge oppgavebeskrivelsen.

Lett å glemme målet med oppgaven når en har det gøy.

LK20 gir mer rom for spillpedagogikk.

Spill som en måte å utforske noe på.

Temarelevante oppgaver. Tydelige rammer

Fokus.

Gir mer rom.

Mulighet for å utforske.

Lærerrolle.

Negative sider med spillpedagogikk.

Spillpedagogikk etter LK20.

<p>et spill som man ikke kjenner til selv, eller ikke forstår selv. Men mitt spill, altså Minecraft, ville jeg absolutt anbefale.</p> <p>Int: Mhm. Føler du at du måtte sette seg inn i Minecraft før du tok det i bruk? Eller på en måte lærte du det sammen med elevene?</p> <p>DeltB: Om jeg måtte sette meg inn i det?</p> <p>Int: Ja.</p> <p>DeltB: Nei, jeg kunne det veldig godt fra før.</p> <p>Int: Ja. [Mhm]</p> <p>DeltB: [Mhm]</p> <p>Int: Ja var jeg faktisk tom for spørsmål gitt.</p> <p>DeltB: Jaha (ler)</p> <p>Int: Ikke noe siste kommentarer før vi: trekker oss? (2.2)</p> <p>DeltB: Eh: nei, ikke annet enn at jeg synes at alle skoler burde ha Minecraft Education på PC'en sin</p> <p>Int: (ler)</p> <p>DeltB: [Mhm]</p> <p>Int: [Mhm]</p> <p>DeltB: Mhm</p>	<p>Viktig å kjenne spillet en skal jobbe med.</p>	<p>Kjennskap til spillet</p>	<p>Lærerrolle.</p>
<p>Del 2</p> <p>Int: Da har jeg satt på opptak igjen ja (ler). Ville [du gjenta] dette, det du sa med Assasins Creed?</p> <p>DeltB: [ja]</p> <p>DeltB: Ja. Eh: for jeg har nå snakket om Minecraft, som er et spill som er tilgjengelig på våre PC'er, men eh: jeg ville synes det var eh: veldig (1.0) eh: spennende å få lov til å spille lissom (.) eh: adventure-spill som Assasins Creed, som også er historiske og i historiske byer der man kan gå rundt og se på eh: bygninger som (.) omtrent sånn som det så ut. Eh: problemet med den typen spill er at vi har ikke tilgang på det, og skulle vi fått det, og vi kunne fått en Playstation, men da hadde vi kanskje hatt en (0.5) en kontroll, eh: sånn at tilgangen på den type spill er veldig liten for skoler, og er</p>	<p>Bruk av adventurespill som Assasins Creed til historie. Se på bygdninger omtrent som de var.</p> <p>Liten tilgang på konsoller og utstyr.</p>	<p>Assasins Creed.</p> <p>Realistiske bygninger.</p> <p>Tilgang og ressurser.</p>	<p>Diverse bruk av spill-pedagogikk.</p> <p>Negative sider med spill-pedagogikk.</p>

(.) går ikke an å bruke (0.5) i undervisningen. Så jeg (0.5) ser jo etter spill som (.) som kan ligne (0.7) eh: eller som er mere (.) lissom hi- ja (.) eventyr-type spill hvor man kan lære ting da.

Int: Mhm. Og føler du at Assasins Creed tilbyr noe som ikke Minecraft gjør?

DeltB: Ja. Det føler jeg. Nå vet jeg ikke hvis dette med aldersgrense og sånt på Assasins Creed, jeg har ikke spilt det så mye selv, men (0.6) men jeg har (.) jeg har sett på flere av spillene, og jeg ser jo at (2.0) bare det å (0.5) å få en følelse av hvordan en by for 500 år siden eller 1000 år siden så ut er veldig nyttig for at vi skal kunne snakke om det i undervisningen. Og det er et veldig spennende spill som også folk som spiller det synes er (0.5) er gøy da. Også (ler) alle de jeg kjenner som har spilt det, de har jo så lyst å reise til de byene hvor (.) eh: (1.0) ja (.) Roma var vel et av de første, fordi at jo de kan jo alle gatenavnene, de husker jo det fra spillet

Int: Mhm (ler)

DeltB: Og (.) og hvis det er det du (1.0) hvis du får ut så mye at kan (1.0) gå rundt i en by etter du har spilt et spill, og vite hvor du er, da kan du lære ganske mye av et spill.

Int: Mhm

DeltB: Mhm

Int: Jeg vet ikke om du har prøvd dette med Civilization, det er jo sånn type (.) det er et strategispill da

DeltB: Hm

Int: Jeg vet ikke om det har vært noe interesse å tatt det i bruk?

DeltB: Jeg har ikke prøvd det, er det online?

Int: Jeg tror man kan få det på PC i hvert fall

DeltB: Er det der man må samarbeide for å overta land? (1.8)

Int: Eh: (1.0) jeg tror det er singel player

DeltB: Singel Player?

Int: Da kan du på en måte lage din egen verdenshistorie da

DeltB: Mhm

Assasins Creed kan gi et bilde av hvordan historien så ut.

Det er et spill folk synes er gøy.

En kan huske gatenavn gjennom å spille spillet.

Fremstilling av historie.

Husker det en er interessert i.

Positive sider med spill-pedagogikk.

<p>Int: Med hvilke land som vinner, holdt jeg på å si</p> <p>DeltB: Ja det er jo veldig (.) bra tips, det skal jeg sjekke ut</p> <p>Int: Mhm</p> <p>DeltB: Ellers har jeg bruk (.) det er jo ikke et dataspill, men (ler) det er jo litt eh: av (.) jeg bruker veldig mye den der Google Streetview</p> <p>Int: Mhm</p> <p>DeltB: Eh: og den følelsen av å gå rundt i et dataspill, hvor (.) når vi har om (1.0) ja, har om steder eller (.) steder ting har skjedd så er det rett på Streetview for å se hvordan det ser ut der i dag.</p> <p>Int: Mhm. Og Geoguessr som du nevnte, det er jo et spill av Streetview</p> <p>DeltB: Det er det. Der finnes det sikkert også muligheter for å finne eh: ha historie versjoner og sånt, det vet jeg ikke</p> <p>Int: Nei (.) det vet jeg ikke</p> <p>DeltB: Nei</p> <p>Int: Det er i hvert fall hvis (.) byen da fortsatt er type historisk inspirert da, så kan man se den der</p> <p>DeltB: Mhm</p> <p>Int: Mhm</p> <p>DeltB: Ja. (2.0) Ja også en litt blanding av Assasins Creed og Google Streetview, da har du drømme (.) drømmespillet mitt for samfunnsfag</p> <p>Int: [Mhm]</p> <p>DeltB: [Mhm]</p>	<p>Bruker Streetview i samfunnsfag.</p> <p>Gir følelsen av å gå rundt i et dataspill.</p> <p>Se hvordan steder ser ut i dag.</p>	<p>Streetview.</p> <p>Gå rundt i en «virtuell verden»</p> <p>Sammenligne da og nå.å</p>	<p>Diverse bruk av spill-pedagogikk.</p>
--	--	---	--

Vedlegg 3: Intervjuanalyse av intervjudeltaker C

Starter på neste side

Vedlegg 3: Intervju fra lærer C	Kondensering	Koding	Kategorisering
<p>Forkortelser: Intervjuer = Int Deltaker C = DeltC</p> <p>Int: Ja. Ville du da fortelle om ditt forhold til dataspill? (0.5)</p> <p>DeltC: Ja. Jeg har selv vokst opp med dataspill. Også har jeg spilt egentlig hele livet, og spiller også den dag i dag, og anser meg selv egentlig som en gamer. Både spilt liksom da jeg var liten med Nintendo og Super Nintendo og Sega og lignende. Også (utyd), har også spillkonsoller og alt det (.) slikt. Mhm.</p> <p>Int: Mhm. Og da kan vi gå på spørsmål om den praktiske implementeringen da, i klasserommet. Så kan du fortelle om et undervisningsopplegg der du tok i bruk dataspill i din undervisning? (0.5)</p> <p>DeltC: Jeg kan ta den jeg tok nå nylig. Vi har jo om den industrielle revolusjonen i samfunnsfag. Også har vi samtidig om de ulike revolusjonene sånn generelt, den amerikanske og den franske i engelskfaget også, så vi (.) så vil (.) eh: gjør det tverrfaglig, og dele litt på den byrden med samfunnsfaget. Så da har vi egentlig brukt Assasins Creed, både Unity og den tredje, og den Syndicate, litt for (.) for å gi dem et litt sånt blikk inn i (.) innblikk inn i faktisk hvordan epokene var på den tiden da. Og litt hvordan folk levde.</p> <p>Int: Mhm</p> <p>DeltC: Mhm</p> <p>Int: [eh:]</p> <p>DeltC: [og:]</p> <p>Int: Ja? (1.5)</p> <p>DeltC: [nei du kan-]</p> <p>Int: [nei det var, ja]. Eh: hva var da tankene dine som fikk deg til å bruke de spillene som metode?</p>	<p>Spilt hele livet. Ser seg selv som en gamer.</p> <p>Revolusjoner, som den industrielle, amerikanske, og franske.</p> <p>Tverrfaglig opplegg med engelskfaget.</p> <p>Assasins Creed Unity, 3, og Syndicate. Innblikk i perioden.</p>	<p>Mye erfaring med dataspill.</p> <p>Revolusjoner.</p> <p>Tverrfaglighet.</p> <p>Assasins Creed Unity, 3 og Syndicate.</p>	<p>Personlig erfaring.</p> <p>Valg av spill</p>

<p>DeltC: Akkurat på det opplegget her?</p> <p>Int: Ja. (0.5)</p> <p>DeltC: Eh: litt fordi jeg selv har spilt serien mye, og vet at når jeg selv spilte om seriene, så vekte opp ett eller annet i forhold til sånt, eh: epokene og tidene og menneskene og liksom å se hvordan ting faktisk var. Jeg synes det er enklere å lære om historie eller lese om historie å faktisk se det visuelt, og måte på karakterer, eh: kontra det å (.) ja, lese i en bok eller se en film da. Jeg synes det er mye mer givende når en faktisk er med å forme historien, på et vis.</p>	<p>Spilt serien selv.</p> <p>Følte det var enklere å lære visuelt.</p> <p>Givende å kunne forme historien</p>	<p>Erfaring med serien.</p> <p>Visuell læring.</p> <p>Forme historien.</p>	<p>Grunner for å starte med spill-pedagogikk.</p>
<p>Int: Mhm. Kunne du gå litt mer i dybden på hvordan dere brukte Assasins Creed? (0.5)</p> <p>DeltC: Mhm. Eh: vi hadde jo, vi startet hele det her revolusjonsgreiene for noen uker siden, også gikk vi gjennom først det sånt rent sånt (.) faglig, med bok og med snutter og med oppgaver, også har vi på en måte flettet inn engelskfaget, for den har vi på en måte samtidig hatt litt om engelsk som et (.) eh: «English as a lingua franca» og litt sånt, og tatt med litt historie derifra. Også har vi nå sneket inn at vi spilte en hel runde med Syndicate først, der vi på en måte så eh: paralleller, vi så likhetstegn mellom det vi gjorde i samfunnsfagen, og vi på en måte, vi spilte det ene nivået der man, skal liksom redde noen barn- eh: barnarbeidsfabrikk, også skulle de være med der, så skal de møte Karl Marx og litt sånn ulike kjente figurer. Også bruke vi (.) spilte vi kanskje 60 minutters tid, også (utyd) før og etter, og hadde noen oppgaver underveis da.</p>	<p>Startet perioden med faglig gjennomgang.</p> <p>Tok i bruk historien de hadde i engelskfaget.</p> <p>Spilte AC Syndicate, og så paralleller med hva de lærte i samfunnsfag.</p>	<p>Faglig gjennomgang.</p> <p>Se paralleller mellom spillet og faget.</p>	<p>For, - under, - og etterarbeid.</p>
<p>Int: Mhm. Så på en måte spilte elevene selv da, eller spilte du for dem? (0.5)</p> <p>DeltC: Nei da byttet de på, jeg har kun en kontroller, også bytter de på hvem som spiller, også sitter de andre og følger med og skriver notater fordi de skal jo (.) eh: det skal bunne ut i en presentasjon (.) på slutten av perioden der de skal velge</p>	<p>Elevene byttet på med å spille. Elevene som ikke spiller tar notater for en</p>	<p>Rullerte mellom spilling og notering.</p>	

<p>egne (.) en av revolusjonene og presentere dem i engelskfaget. Så da kunne de ta notater underveis da, mens de så på.</p>	<p>presentasjon om revolusjonene.</p>		
<p>Int: Mhm.</p>			
<p>DeltC: Mhm.</p>			
<p>Int: Eh: Ja da har vi egentlig gått litt på den neste spørsmålet som var (.) eventuelt hvordan tok du i bruk forarbeid eller etterarbeid i undervisningen? (0.5)</p>			
<p>DeltC: Mhm. Ja, så det var jo at de skal jo, først aktiveres selvfølgelig sånt rent faglig, vite hva opplæringsmålet, og så vite at de har et mål i seg selv at de skal vurderes i både samfunnsfagen og engelsken. Eh: begge to skulle være muntlig karakterer. De skulle presentere kort sånne fakta (.) om de ulike personene eller oppfinnelsene de har sett. De kunne velge for eksempel damplokomotivet eller velge Karl Marx eller velge Charles Dickens. Også skulle de – det var den industrielle revolusjonen, mens i engelsken skulle de da heller velge en av revolusjonene, og snakke litt om årsak-virkning, og snakke litt om (.) hvordan revolusjonen påvirket både verden da og nå, og litt sånt kulturelt og litt sånt da. Hmh</p>	<p>Startet perioden med å aktivere elevene faglig: opplæringsmål, vurdering i samfunnsfag og engelsk.</p>	<p>Faglig aktivering i begynnelsen.</p>	
<p>Int: Mhm. Og hva var da hovedmålene som elevene skulle sitte igjen med etter undervisningen? Har du noen tanker om det? (0.5)</p>	<p>Muntlig presentasjon om fakta, personer og oppfinnelser.</p>	<p>Muntlig presentasjon.</p>	
<p>DeltC: Ja at de skulle på en måte sett eh: få litt – litt mer tydeligere enn bare det de har lest om, og arbeidet med det skriftlige og på en måte ved å lese. De skulle liksom kjenne på og føle på «åja, okei, her var de her barna vi har lest om som hadde jobbet i 18 timer. Nå kan vi se det lille barnet som jobber og (.) de små hendene som klarte å lage noe (.) ja, bomullsgreier» og litt sånt. At de skulle både kjenne litt på det også. At det ikke bare er noe man leser i historien, men det er faktisk noe som har skjedd. Litt mer reelt da, enn bare (0.5) kanskje noe de anså også som litt kjedelig, og veldig</p>	<p>Presentere årsak-virkning, og revolusjonens påvirkning.</p>		
<p>DeltC: Ja at de skulle på en måte sett eh: få litt – litt mer tydeligere enn bare det de har lest om, og arbeidet med det skriftlige og på en måte ved å lese. De skulle liksom kjenne på og føle på «åja, okei, her var de her barna vi har lest om som hadde jobbet i 18 timer. Nå kan vi se det lille barnet som jobber og (.) de små hendene som klarte å lage noe (.) ja, bomullsgreier» og litt sånt. At de skulle både kjenne litt på det også. At det ikke bare er noe man leser i historien, men det er faktisk noe som har skjedd. Litt mer reelt da, enn bare (0.5) kanskje noe de anså også som litt kjedelig, og veldig</p>	<p>Skulle se perioden tydeligere enn gjennom lesing.</p> <p>Kjenne på følelsen av å leve i perioden.</p> <p>Historie som noe som har skjedd, ikke bare noe en leser.</p>	<p>Visuell historie.</p> <p>Nærere kontakt med periodene.</p> <p>Virkeliggjøre historie.</p>	<p>Målet med undervisningen.</p>

mange av dem sa jo også da vi først startet perioden med revolusjonene at «å så kjedelig, der her er jo så tørt, og det er så mye, og det er så mye som har skjedd». Og så hadde de så lite forhold og relasjoner til det, men etter vi har spilt i tillegg, så virker der som at de har fått en helt annen sånn tilnærming til (0.5) eh: historien da. Mhm

Int: Mhm. Og husker du klassens reaksjoner da du presenterte at du skulle bruke et spill i undervisningen?
(0.5)

DeltC: Nå er de vant til at jeg (ler) har brukt mye spill med dem. Jeg husker første gang med den klassen her, da jeg nevnte det og, så var de sånn overrasket «åja mener du sånn eh: læringsspill da? Skal vi spill sånn her type-?» (utyd) sånn type læringsspill som de nevnte, jeg husker ikke det nå. Og liksom – «å mener du slike spill, er det du prøver å si når du sier spill i skolen?». Og da sier jeg «nei nei nei, jeg holder på med spill i skolen, og det gjør jeg med alle andre klasser jeg har hatt og, så det skal dere også være med på». Så ga jeg dem litt sånn introduksjon på hvorfor i det hele tatt man bruker spill i skolen da, så de ikke sitter igjen med sånn «man skal game bare for å ha det moro», men også for at man skal lære noe ut av det da, bruke det for noe mer nyttig.

Int: Mhm. Og hvilke typer spill har du ofte tatt i bruk i undervisningen din?
(0.7)

DeltC: Jeg merker jeg bruker faktisk mere sånn indie-spill enn det jeg bruker kommersielle. Altså jeg har selv egentlig skrevet oppgave om å bruke kommersielle spill i skolen, og vært litt sånn «å slå et slag for det». Jeg merker at i lærerpraksisen min og hverdagen min så liker jeg faktisk best å bruke indie-spill og mere utradisjonelle historiespill, fordi jeg ser det er så mye mer læring i det, og gi dem sanne korte narrativer. Litt sånn Journey, Papers Please, litt sånn utenfor det som de kanskje er vant med, fordi at de selv spiller sånn mye kommersielt at da kan man heller (.) ja (.) bruke små historier med Assassins Creed eller på en måte bruke de

Ønsket å skape engasjement og relasjon til historien.

Har brukt mye spillpedagogikk.

Elevene trodde læreren mente undervisningsspill, ikke kommersielle spill.

Forklarte hvorfor man bruker spill i skolen.

Bruker mer indie-spill, og utradisjonelle historiespill enn kommersielle spill.

Mener det er mer læring i spill med korte narrativer.

Engasjement og relasjon til historie.

Forvirret.

Indie-spill utradisjonelle historiespill, og korte narrativer.

Samtykke fra foreldre, og selektiv bruk av spillet.

Reaksjon fra klassen.

Aldersgrense og ulike typer spill

<p>andre tilfellene, men jeg bruker mye mere sånn der indie og Stanley Parable, litt sånt da.</p> <p>Int: Mhm. Og har da aldergrense på spillene gitt deg problemer med å implementere det i klasserommet?</p> <p>(0.5)</p> <p>DeltC: Egentlig ikke. Jeg har også hatt klasser sånn i barneskolen, og da har jeg enten bedt om samtykke fra foresatte, eller så har jeg kun vist deler av spillet. Liksom holdt unna alt det som kunne vært sånn (.) ja (.) negativt for barna, og kun gitt dem bare de små delene som jeg tenker er positivt, enten i form av video eller at de kun spiller et lite nivå</p>	<p>Samtykke fra foreldre, eller vist deler av spillet</p>		
<p>Int: Mhm</p> <p>DeltC: Mhm</p> <p>Int: Eh: og hvilken rolle har du som lærer når du tar i bruk spillpedagogikk?</p> <p>(0.7)</p>			
<p>DeltC: Jeg tenker sånn med all annen undervisning, at hovedoppgaven min er å veilede de, det er jo de som skal på en måte erfare og lære og erkjenne. Jeg er bare den som bare står i bakgrunnen og veileder og peker på hvilken vei de skal gå, støtte dem på en måte i det. Jeg tenker det samme gjelder også i spillverdenen, det å la elevene utforske spillet selv. Jeg trenger egentlig ikke å kunne så mye om spillet, jeg kan komme med et helt nytt spill jeg aldri har spilt selv før, og de vil ta det mer enn det jeg hadde forestilt meg da.</p>	<p>Hovedoppgaven er å veilede elevene til å erfare, lære og erkjenne. Peker hvilken vei de skal gå. La elevene utforske spillet selv. Trenger ikke å kunne så mye om spillet.</p>	<p>Veilede. Peke i riktig retning. Utforske selv. Trenger ikke mye forkunnskaper.</p>	<p>Lærerrolle.</p>
<p>Int: Mhm. Eh: og er det et punkt i undervisningsforløpet du føler spillpedagogikk passer best? For eksempel at du bruker spill for å introdusere et tema, eller avslutte det, eller noe [midt imellom?]</p>			
<p>DeltC: [Ja for jeg] så det spørsmålet, så tenkte jeg «er det det egentlig?» også tenkte jeg kanskje ikke. Jeg føler at det er som alt annet og, så lenge man vet når man bruker det og hvorfor man bruker det til rett tid, så kan det egentlig fungere når som helst. Det kan både være en sånn starter, noe som på en måte trigger og får dem lyst til å på en måte</p>	<p>Kan fungere når som helst, så lenge en vet når og hvorfor en bruker det.</p>	<p>Kan fungere uansett sted i fagperioden.</p>	<p>Positive sider med spillpedagogikk.</p>

sette seg inn i tema. Det kan også være en fin måte å avslutte tema på. Det kan også være i midten av en periode, spesielt med sånn ungdomselever merker jeg som på en måte har vurderinger og karakterer. At for dem kan det være en sånn fin gulrot i midten av det hele. De er så slitne, men da spiller vi litt også ser de læringen i det, også vil det på en måte motivere at de orker å stå i vurderingssituasjonen også da.

Int: Mhm.

DeltC: Mhm.

Int: Eh: og føler du spillpedagogikk krever en spesiell type klasse for å fungere, eller kan det implementeres i flere klassetyper?
(0.5)

DeltC: Jeg føler jeg har hatt litt forskjellige klassetyper, og jeg følte det fungerte i alle ulike klassetypene jeg har hatt, sånn uavhengig av størrelse og alder og (0.6) hva skal jeg si da, ferdigheter og nivå og (.) også bare hvordan de har det mellom seg klassemessig. Jeg hadde en klasse som hadde veldig mye (utyd), og hos de og var det ypperlig med spill og, for det på en måte brakte dem enda nærmere, fordi nå fant de noe fellesskap de kunne holde på med. Og under pandemien da vi hadde hjemmeskole i fjor og, nei for to år siden, når enn det var (ler), så fant vi ut at det også fungerte veldig, hjemmefra på en måte spille sammen var noe som også brakte på en måte klassen (.) gjorde det enda sterkere da.

Int: Mhm. Og hvilke emner i historiedelen av samfunnsfag føler du egner seg best for å bruke i spillpedagogikk?
(1.0)

DeltC: Egentlig alt (ler). Samtidig som i historien for jeg tenker at historiefaget- delen er jo den delen jeg selv alltid synes var så tungt og slitsomt fordi det er så mye tekst, også klarer man ikke å relatere det til alle sammen, også er det så mange navn, også husker man ikke hvilke tider og hvilke datoer og sånt. Men jeg føler spill er en sånn fin måte å

Kan brukes i begynnelsen for å gi elevene lyst til å lære.
Fungere også som en gulrot i midten av et tema.

Spillpedagogikk kan fungere i alle ulike klassetyper.

Fungerte også i hjemmeskolen.
Brakte klassen sammen.

Synes historie er tungt og slitsomt på grunn av mye informasjon.

Krever bevissthet og begrunnelser.

Fleksibel metode.

Fungerte i hjemmeskole.

Gjør historie handterlig.

Positive sider med spillpedagogikk.

Spillpedagogikk sitt beste bruksområde.

minne deg på at «okei her er den personen, her kan du snakke med den til og med, og her» (.) på en måte (0.5) ja det er en annen måte å lese historie på.

Int: Mhm.

DeltC: Mhm

Int: Eh: og hva føler du er det største hinderet ved å bruke dataspill i klasserommet?
(1.0)

DeltC: Ressurser og tid [ler]. Og der har jeg merket også at det går- det er fra skole til skole,

Int: [ler]

DeltC: og leder til leder på hvor mye jeg får lov til å bruke, og hvor mye på en måte de, hvor mye tid på en måte tillater meg å bruke med elevene mine også. Og det hadde vært ønskelig om de alle kunne hatt noe hver, eller om man kunne spilt liksom (.) at de kunne spilt hjemme som lekse, men det er så få av dem som har den tilgangen. Så ofte at det blir sånn klasespilling, vi spiller i fellesskap- fellesskap for det er det eneste vi på en måte har råd til, og vi kan ikke på en måte gå utover det da.

Int: Mhm. Eh: har du da brukt sånn eh: PC og nettbrett, eller har du sånn tatt med konsoller da, på en måte?
(0.4)

DeltC: Jeg har brukt alt egentlig, både PC, nettbrett og tatt med konsoll

Int: Ja. [Mhm]

DeltC: [Mhm]

Int: Og da går vi over til de spørsmålene som handler om type refleksjon og vurderinger om spillpedagogikk. Så hva føler du er spillpedagogikk sin største styrke?
(1.0)

DeltC: Både det at det skaper engasjement, men også at det er sånn fin trening på sosialt samspill. Eh: og liksom det her å dempe konkurranseinstinkt for veldig mange, for man kan være med å veilede det litt. Man kan og sikkert være med ute i friminuttet og spilt fotball med de, men man har på en

Spill er en fin måte å se historie på.

Ressurser og tid som største hinder.

Skoler og ledere har ulike holdninger for spillpedagogikk.

Alle elevene har ikke mulighet til å spille hjemme. Metoden må skje i klasserommet.

Største styrke er engasjementet og det sosiale pedagogikken gir.

Ressurser og tid.

Skolers og lederes holdninger.

Elevenes ressurser.

Engasjement og sosialt samspill

Dempe konkurranseinstinkt

Negative sider med spillpedagogikk.

Positive sider med spillpedagogikk.

<p>måte ikke tid til det, men i klasserommet så er det på en måte enklere å- da kan man sammen både veilede det her (0.7) mange av dem har jo kanskje behov for å vise seg frem. Da kan det på en måte dempe det litt, men også det her fine at de blir så engasjert, selv også de som egentlig ikke liker spill.</p> <p>Int: Mhm. Og hva føler du er spillpedagogikk sin største svakhet? (1.0)</p> <p>DeltC: Det at det blir så dyrt ja. Man skulle liksom hatt en egen bank som «her er alt gratis» (1er)</p> <p>Int: (1er)</p> <p>DeltC: Alle spill, alle lisenser, bare fordi du bruker det i skole. Også på en måte leverer du det fra deg når du er ferdig eller noe.</p> <p>Int: Mhm.</p> <p>DeltC: Mhm.</p> <p>Int: Det er vel den Minecraft som har sånn kommunelicens tror jeg</p> <p>DeltC: Det har de, og den er veldig fin.</p> <p>Int: Ja (1er)</p> <p>DeltC: Mhm</p> <p>Int: Og: hvilke elever føler du får mest utbytte av undervisningen når du bruker spillpedagogikk? (1.0)</p> <p>DeltC: Jeg tenkte også litt på den her, for jeg tenkte først kanskje å- de som er mest gira eller kanskje de elevene som finner fagene vanskelig, men da jeg tenkte på det så er det egentlig alle, også de elevene som egentlig sier i begynnelsen at «spill liker vi ikke» og «det her hater vi» og «det er dødskjedelig», også ender de med å finne ut hvor gøy det er at i fellesskap så gjør de noe sammen, eller at de er med på å forme en fortelling, eller at de er med på å bygge noe som (.) eh: apropos Minecraft, at når de da er men på å bygge et lite samfunn så «å se på oss, nå er vi en del av et fellesskap, og vi lager noe større enn oss selv».</p>	<p>Dempe konkurranseinstinkt gjennom veiledning.</p> <p>Engasjement uansett om elevene spiller på fritiden eller ikke.</p> <p>Spill er dyrt for skolen.</p> <p>Mener alle elever får utbytte av spillpedagogikk.</p> <p>Elevene som er negative til spillpedagogikk blir engasjerte.</p>	<p>Engasjement uansett spillinteresse.</p> <p>Dyrt.</p> <p>Passer til alle elever.</p> <p>Engasjerer spill-kritiske elever.</p>	<p>Negative sider med spill-pedagogikk.</p> <p>Positive sider med spill-pedagogikk.</p>
---	--	---	---

<p>Int: Mhm. Eh: og føler du noen typer elever faller litt ut av undervisningen når du tar i bruk spillpedagogikk? (0.5)</p>			
<p>DeltC: Ja de her i begynnelsen som var sånn skeptiske, men de kommer seg jo alltid seg til etter hvert. De blir jo så fan av det etter hvert de også, selv om de sier selv at de ikke spiller noe selv når de er hjemme, men de ser hvor gøy det kan være og hvor mye det kan gi dem å spille i fellesskap i klasserommet.</p>	<p>Elever kan starte med negative holdninger mot spillpedagogikk.</p>	<p>Tidlige negative holdninger.</p>	<p>Negative sider med spillpedagogikk.</p>
<p>Int: Mhm. Hvem type elever er det? De som er litt skeptiske? Er det liksom de som er tradisjonelt flinke, eller? (1.0)</p>			
<p>DeltC: Nei, jeg har funnet du at det er de elevene som mener de har en sånn stor avsmak for all type spilling, sånne som sier at «men jeg hater alt sånt type skytespilling og sløsing av tid» (utyd) å du høres så n ut når du er så liten. Men at de på en måte har fått en sånn holdning om at spill er bare idiotisk og dumt og man kunne gjort noe mye mer nyttigere med livet sitt, enn å på en måte sittede og (0.5) spilt.</p>	<p>Elevene med negative holdninger mot spillpedagogikk er også negative til spilling som aktivitet.</p>		
<p>Int: Oja, mhm.</p>			
<p>DeltC: Og de som kanskje kjenner til spill minst, de som kanskje aldri har rørt eller tatt på en spillkonsoll.</p>			
<p>Int: Mhm.</p>			
<p>DeltC: Mhm (1.0)</p>			
<p>Int: Eh: og føler du spillpedagogikk tilbyr noe i undervisningen som ikke kan erstattes av andre metoder? (1.0)</p>			
<p>DeltC: Ja, den her rene «du er med på å forme en fortelling», du er en ren deltaker og ikke bare en passiv tilskuer. Litt sånn film er fint, men film får du ikke vært med på å forme fortellingen, du må bare se den, også er den over. Eller som en bok. Men i spillverden så er du på en måte den som driver fortellingen videre.</p>	<p>Spill tilbyr elevene å forme en fortelling. De blir en deltaker, ikke bare en tilskuer.</p>	<p>Interaktivitet. Deltaker over tilskuer.</p>	<p>Spill sin særegenhet.</p>
<p>Int: Mhm. Eh: og ser du en negativ konsekvens ved å bruke for mye spillpedagogikk i klasserommet?</p>	<p>Man driver fortellingen videre.</p>	<p>Personlig bidrag.</p>	

<p>(0.2)</p> <p>DeltC: Ja. Det kan være som alle andre metoder og, at det ender opp at det blir mål i seg selv, også glemmer man på en måte opplæringsmålet eller sosiale målet, man spiller seg bare i hjel og har det bare (.) gøy, og ikke gjør på en måte noe nyttig av undervisningen som gjelder, og det går jo heller ikke.</p> <p>Int: Mhm. Eh: og hva krever spillpedagogikk av deg som lærer som skal bruke metoden i klasserommet?</p>	<p>Blir et mål i seg selv hvis overbruk.</p> <p>Glemmer læringsmål og sosiale mål.</p>	<p>Spiller for å spille.</p>	<p>For mye spillpedagogikk?</p>
<p>(0.8)</p> <p>DeltC: Tenker som med alt annet at eh:- undervisning, at jeg må planlegge godt, også må jeg huske at det er kun et verktøy, og at det ikke et mål i seg selv, også må jeg liksom sette meg litt inn i det. Men jeg tenker samtidig man trenger jo ikke å kunne spillet inn og ut fordi det er noe elevene vil uansett ta deg igjen i, eller på, og så vil det vært nyttig for både deg og elevene dine. Man trenger egentlig ikke så mye sånt sett, men det er bare som helt annen undervisning, planlegge litt før og etter og litt underveis.</p> <p>Int: Mhm. Og hva krever det av elevene for å få mest utbytte av undervisningen?</p>	<p>Spillpedagogikk krever god planlegging som all annen undervisning.</p> <p>Trenger ikke å kunne spillet inn og ut.</p>	<p>Krever god planlegging.</p>	<p>For, - under, - og etterarbeid.</p>
<p>(1.0)</p> <p>DeltC: Jeg tenker for de som er selv gamere, så er det det der å skru av gaming-modusen. Fra å sette seg på å «nå skal vi game», nei nå skal du lære og (ler), du skal gjøre begge samtidig. Også liksom legge den litt fra seg, så noen av dem sliter litt med å komme i den elevrollen igjen, for de går sånn på autopilot «å nå skal jeg kose meg». Og også med de som på en måte starter med å si «men der her er kjedelig», at de på en måte gir litt ja, av seg selv de også. Også må de på en måte- også tørre å gi slipp på det ikke er- alt dreier seg om den ene, men at det er klassen som skal gjøre det i fellesskap, og ikke bare den ene eleven.</p> <p>Int: Mhm. Og føler du nytten av spillpedagogikk har endret seg etter innføringen av LK20?</p>	<p>Gamerne må konsentrere på læringen av spillingen.</p> <p>Ikke-gamerne må gi litt av seg selv. Fokusere på fellesskapet.</p>	<p>Konsentrasjon fra gamerne.</p> <p>Ikke-gamerne må åpne seg litt.</p>	<p>Diverse bruk av spillpedagogikk.</p>
<p>(0.7)</p>			

<p>DeltC: Jeg synes det er fint med innføringen i det, i på en måte i LK20, og det er som en sånn anerkjennelse, det at på en måte eh: engelsklæreplanen sier litt sånn tydelig og fint og at nå er spill i – likestilt med film og med musikk, som gjør det litt enklere for meg som lærer for mine medkollegier som er skeptiske, og for ledere som er skeptiske, for da kan jeg peke på den og si «men se, det her er helt greit og helt innenfor» for det har vi sakt hele vegen, og nå kommer det på en måte tydelig også.</p>	<p>LK20 anerkjenner og likestiller spill.</p> <p>Bruker LK20 for å forsvare spill.</p>	<p>Anerkjennelse og likestilling.</p>	<p>Spillpedagogikk etter LK20.</p>
<p>Int: Mhm. Og ville du anbefalt spillpedagogikk til andre lærere, i tilfelle hvorfor? (0.2)</p>			
<p>DeltC: Yes det ville jeg definitivt. Jeg gjorde det og nylig at jeg hadde kollegiene og, litt sånn kort innlegg om at det her burde dere prøve å sette i gang med, fordi det er veldig mange som bærer på denne «det her er sløsing av tid» og «hvorfor skal man skal man bruke så mye tid og ressurser på det?». Også har jeg liksom fortalt litt om at det noe med at viktigheten av vi som skolearena må også være en plattform der elevene kan spille litt sunnere, så vi ikke får disse der avhengige barn og ungdommen som spiller seg i hjel og ikke vet forskjellen på realitet og spillverden. At vi som skole må være litt nøyere på det å veilede, og også litt på hva de driver med på sin fritid, så det ikke bare blir sånn (0.5) forskjell på hva de gjør hjemme, og hva de gjør i skolen da.</p>	<p>Ga et kort innlegg til kollegiene sine for spillpedagogikk.</p> <p>Mener skolen bør bidra til sunnere spilling fra elevene.</p> <p>Minke forskjellene mellom hva elevene gjør hjemme, og på skolen.</p>	<p>Bidra til sunnere spilling.</p> <p>Koble hjem og skole.</p>	<p>Lærerrolle.</p>
<p>Int: Mhm.</p>			
<p>DeltC: Mhm.</p>			
<p>Int: Da var jeg tom for spørsmål gitt (ler)</p>			
<p>DeltC: Yes (ler)</p>			
<p>Int: Ingen siste kommentarer før vi avslutter? (0.6)</p>			
<p>DeltC: Eh: nei jeg vil bare si kult at det er flere som fortsetter å på en måte å holde det her ved like. Jeg synes det er viktig at- med spill i skolen som en sånn (.) for jeg kom på da jeg selv skrev oppgava, så var det- jeg kom over et sitat eller hva det</p>			

var, om at man var like skeptisk til både film og bøker og radio i sin tid fordi man tenkte at det her vil ta over for ungdommen og (.) folk ville bli late og sløve og sånt. Og nå har liksom folk fått litt det samme for spill også. Der er fint at vi på en måte avstigmatiserer spill og spillere, og gjør det litt mer (0.5) folkelig som det egentlig har blitt nå da. Nå er jo egentlig alle sammen spiller det, bare tenker ikke på det på samme måte for man assosierer det litt som «gamerne, denne kjellerleilighets-personen som ikke kommer seg ut av hulen sin». Så det er fint at noe andre også er med på å bære den videre.


Int: Ja. Det er jo det temaet her jeg kan holde på med masteren uten å bli lei

DeltC: Ikke sant (ler)

Vedlegg 4: Vurdering av NSD

[Meldeskjema](#) / [Dataspill i samfunnsfag](#) / Vurdering

Vurdering

 Skriv ut

Referansenummer

447345

Prosjekttittel

Dataspill i samfunnsfag

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for kultur, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Eirik Brazier, eirik.brazier@usn.no, tlf: 35952517

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Joacim Oxum, Joacim.oxum@gmail.com, tlf: 99367791

Prosjektperiode

16.08.2021 - 01.06.2022

Vurdering (3)

12.11.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 08.11.2021.

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 med vedlegg den 12.11.2021. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

22.09.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 21.09.2021.

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 med vedlegg den 22.09.2021. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

10.09.2021 - 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 med vedlegg den 10.09.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG



Chat med oss på
hverdager fra 12-14

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2022

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. 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 den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes 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 behandles 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

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine 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/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

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.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!



Chat med oss på
hverdager fra 12-14

Vil du delta i forskningsprosjektet «Dataspill i samfunnsfag»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utforske ungdomsskolelæreres bruk av dataspill innenfor historie i samfunnsfag. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med masteroppgaven er å utforske hvordan og hvorfor ungdomsskolelærere i samfunnsfag innenfor historieundervisning tar i bruk dataspill som undervisningsmetode.

Problemstillingen til min oppgave lyder som følger:

- Hvordan kan dataspill brukes som didaktisk metode i samfunnsfag innenfor historieundervisning?

Forskningsspørsmålet mitt lyder som følger:

- Hva er fordelene og ulempene med å bruke dataspill som undervisningsmetode?

Dette er min masteroppgave i samfunnsfag innenfor studiet grunnskolelærer 5.-10. trinn

Verken jeg eller andre skal bruke opplysningene til andre formål

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge og Joacim Oxum er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er trukket basert på utvalgskriterier:

- Jobber på ungdomsskolen innenfor samfunnsfag
- Har tatt i bruk dataspill som undervisningsmetode innenfor historie
- Ønsker å dele sine erfaringer og refleksjoner rundt bruken av dataspill som undervisningsmetode

Invitasjonen til å delta i intervju ble delt til den offentlige Facebook-gruppen «Digitale lærere (tidl. Korona-dugnad) som på torsdag 09.09.21 hadde rundt 60 000 medlemmer. Invitasjonen ble også delt til flere ungdomsskoler i [\[kommuner i Sørøst-Norge\]](#). Forespørsler til andre Facebook-grupper og ungdomsskoler kan også bli gjort hvis antall frivillige deltakere er under ønsket mengde. Lærere kan også bli kontaktet direkte av meg basert på anbefalinger fra veileder og andre kjente som kjenner noen som kan passe som intervjudeltaker. Antall som jeg ønsker å intervju vil være mellom 3 til 5 deltakere, basert på hvor mange som melder seg som frivillig.

Intervjudeltakerne kan bli hentet via:

- Eget initiativ via Email.
- Direkte kontaktet av meg via Email basert på anbefalinger fra veileder eller andre kjente.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til et semistrukturert intervju. Det kan ta mellom 45 til 60 minutter. Intervjuet vil dreie seg om hvordan du har tatt i bruk dataspill som metode til å undervise historie, etterfulgt av dine refleksjoner og meninger om hvor godt dataspill kan fungerer som undervisningsmetode. Intervjuet vil bli tatt opp med en offline lydopptaker (Zoom H1N), og vil bli lagret på en kryptert og låst USN OneDrive. Lydopptaket på selve opptakeren vil deretter bli slettet.

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.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- De som vil ha tilgang til lydopptaket er:
 - o Joacim Oxum (Student)
 - o Eirik Brazier (Veileder)
 - o Trude Pettersen (Bi-veileder)
- Lydopptakene vil bli lagret på en kryptert og innelåst lagringsløsning (USN OneDrive)
- Sensitive eller sporbare personopplysninger vil ikke bli spurt om i intervjuene
 - o Hvis slike personopplysninger blir delt av intervjudeltakeren, vil disse bli erstattet med alternative ord som ikke kan gjøre intervjudeltakeren sporbar.
- De transkriberte intervjuene, hvor alle direkte og indirekte personopplysninger er fjernet, vil også bli lagret på den samme krypterte og innelåste USN OneDrive-kontoen.
- Joacim Oxum har ansvar for å samle inn, transkribere og analysere intervjuene, samt å oppbevare det transkriberte intervjuet
- OneDrive (eid av Microsoft) har ansvar for å lagre transkripsjonene og lydopptaket av intervjuet. Lydopptakene vil bli slettet på innleveringsfristen.
- Intervjudeltakeren vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 01.06.2022. Lydopptakene av intervjuene vil bli slettet etter prosjektet avsluttes. I tilfelle eventuelle forsinkelser knyttet til levering skulle dukke opp, vil opptakene bli slettet etter prosjektet blir levert. De anonymiserte transkriberte intervjuene vil bli beholdt etter leveringsfristen, og vil bli gjort om til vedlegg i masteroppgaven.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene

- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Universitetet i Sørøst-Norge ved Veileder Eirik Brazier – eirik.brazier@usn.no eller Joacim Oxum – joacim.oxum@gmail.com – tlf: 99367791.
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg – Paal.A.Solberg@usn.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



Eirik Brazier
Veileder



Joacim Oxum
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Dataspill i samfunnsfag, 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 6: Intervjuinvitasjoner

1 av 2

Invitasjon til intervju i Facebook-gruppen «Digitale lærere (tidl. Korona-dugnad)»:

Hallo. Jeg heter Joacim Oxum, og jeg holder på med min masteroppgave innenfor samfunnsfag på grunnskolelærerutdanningen 5.- 10. klasse på USN Drammen.

Oppgaven min dreier seg om hvordan og hvorfor samfunnsfagslærere på ungdomsskolen tar i bruk dataspill eller virkemidler fra dataspill som undervisningsmetode, spesielt innenfor historiedelen av faget.

Jeg ønsker å invitere lærere med erfaring om dataspill som metode i samfunnsfag på ungdomsskolen til et intervju som vil skje en dag mellom slutten av november til begynnelsen av desember. Intervjuet vil skje online, og jeg er fleksibel med ønsket plattform. Intervjuobjektene sine personlige opplysninger vil holdes anonyme. Jeg kommer til å ta lydopptak etter NSD sine retningslinjer, og lydopptakene vil bli transkribert i etterkant.

Hvis du passer innenfor disse rammene, og ønsker å dele dine erfaringer, metoder og refleksjoner, send meg en mail til joacim.oxum@gmail.com, så avtaler vi veien videre 👍

Invitasjon til intervju i Facebook-gruppen «Spillbasert læring»:

Hei. Jeg heter Joacim Oxum, og jeg holder på med min masteroppgave innenfor samfunnsfag på grunnskolelærerutdanningen 5.- 10. klasse på USN Drammen.

Oppgaven min dreier seg om hvordan og hvorfor samfunnsfagslærere på ungdomsskolen tar i bruk dataspill eller virkemidler fra dataspill som undervisningsmetode innenfor historiedelen av faget.

Jeg ønsker å invitere lærere med erfaring om dataspill som metode i historie på ungdomsskolen til et intervju som vil skje en dag mellom slutten av november til begynnelsen av desember. Intervjuet vil skje online, og jeg er fleksibel med ønsket plattform. Intervjuobjektene sine personlige opplysninger er minimale i oppgaven min, og de vil holdes anonyme. Jeg kommer til å ta lydopptak etter NSD og USN sine retningslinjer, og lydopptakene vil bli transkribert i etterkant.

Hvis du passer innenfor disse rammene, og ønsker å dele dine erfaringer, metoder og refleksjoner, send meg en mail til joacim.oxum@gmail.com, så avtaler vi veien videre. Still gjerne spørsmål om du lurer på noe 👍

Invitasjon til intervju, sendt til rektorer som så kunne videresende mailen til sine kollegier:

Hei. Jeg heter Joacim Oxum, og jeg studerer på 5. året på grunnskolelærer 5-10. trinn på USN Drammen. For øyeblikket jobber jeg med masteroppgaven min som handler om bruk av dataspill til å undervise historie. Oppgaven min er basert på intervju av lærere som har erfaringer og refleksjoner rundt bruk av dataspill i historieundervisning. Intervjuet vil ikke vare mer enn mellom 35 til 50 minutter, og vil gå inn på selve undervisningsoppleggene som ble gjort, samt hva læreren føler er positive og negative sider med spillpedagogikk. Jeg har også godkjenning fra NSD angående personvern og dataoppbevaring.

Hvis du kjenner en kollega innenfor ungdomsskolen som har brukt dataspill i historieundervisning, så hadde jeg satt utrolig pris på om denne mailen ble delt med den personen. Intervjuet vil skje over Zoom, og deretter transkribert og lagret etter NSD sine retningslinjer.

Jeg kan gjennomføre intervjuet på kort varsel, og uansett klokkeslett :)

MVH

Joacim Oxum

Intervjuguide

Grunnleggende spørsmål:

- Hva slags forhold har du til dataspill?

Spørsmål om praktisk implementering av dataspill som undervisningsmetode:

- Kan du fortelle om et undervisningsopplegg der du tok i bruk dataspill i din historieundervisning?
 - o Hva var tankene dine som fikk deg til å velge spill som metode?
- Tok du i bruk forarbeid og/eller etterarbeid til spillundervisningen? I tilfelle hvordan?
 - o (Eksempler: Presentasjon av spillet, diskusjoner i plenum, refleksjonsnotater?)
- Hva var hovedmålene som elevene skulle sitte igjen med etter undervisningen?
- Husker du klassens reaksjoner da du presenterte at de skulle spille i undervisningen?
- Hvilke typer spill har du ofte tatt i bruk i undervisningen din?
 - o (Eksempler: realistiske simulatorspill, kreative spill, spill med narrativt fokus, spill som er populære blant elevene?)
- Har aldersgrensene på spillene gitt deg problemer med implementeringen i klasserommet?
- Hvilken rolle har du som lærer når du bruker spillpedagogikk?
- Er det et punkt i undervisningsforløpet du føler spillpedagogikk passer best?
 - o (Eksempler: som introduksjon, som avslutning?)
- Føler du spillpedagogikk krever en spesiell type klasse for å fungere, eller kan det implementeres i flere klassetyper?
- Hvilke emner i historiedelen av samfunnsfag føler du egner seg best for å bruke spillpedagogikk?
- Hva føler du er det største hinderet med å bruke dataspill i klasserommet?

Spørsmål om refleksjoner og vurderinger av spillpedagogikk som undervisningsmetode:

- Hva føler du er spillpedagogikk sin største styrke?
- Hva føler du er spillpedagogikk sin største svakhet?
- Hvilke elever føler du får mest utbytte av undervisningen din når du bruker spillpedagogikk?
- Føler du noen type elever faller litt ut av undervisningen når du tar i bruk spillpedagogikk?
- Føler du spillpedagogikk tilbyr noe til undervisningen som ikke kan erstattes av andre metoder?
- Ser du en negativ konsekvens med å bruke *for mye* spillpedagogikk i klasserommet?
- Hva krever spillpedagogikk av deg som lærer som skal bruke metoden i klasserommet?
- Hva krever spillpedagogikk av elevene for å få mest utbytte av undervisningen?
- Føler du nytten av spillpedagogikk har endret seg etter innføringen av LK20?
- Ville du anbefalt spillpedagogikk til andre lærere? I tilfelle hvorfor?