



NLA  
Høgskolen

# **«Hvilke pedagogiske- og fagdidaktiske vurderinger legger lærere til grunn ved bruk av digitale spill i samfunnsfaget?»**

*En kvalitativ studie av tre læreres erfaringer og vurderinger av digitale spill i samfunnsfaget.*

Henrik Nielsen

Masteroppgave i GLU 5-10 med fordypning i samfunnsfag  
ved NLA Høgskolen Bergen

Våren 2022



## Sammendrag

Temaet for denne oppgaven er bruk av digitale spill i samfunnsfagundervisningen. Problemstillingen lyder som følger: «*Hvilke pedagogiske- og fagdidaktiske vurderinger legger lærere til grunn ved bruk av digitale spill i samfunnsfaget?*». Oppgaven ønsker å undersøke hvordan digitale spill anvendes i klasserommet, og hvilke vurderinger som legges til grunn for anvendelse av læringsverktøyet. Denne kunnskapen kan brukes av samfunnsfaglærere eller skoleledere som ønsker å prøve ut bruken av digitale spill som læringsverktøy på deres skole.

Denne undersøkelsen har brukt et fenomenografisk forskningsdesign og kvalitativ tilnærming til problemstillingen. Det har i forbindelse med datainnsamlingen blitt gjennomført tre kvalitative intervju i semistrukturert form med to samfunnsfaglærere samt en forsker på området. Alle informantene har selv anvendt digitale spill i undervisningen. De kvalitative forskningsintervjuene utgjør dermed empirien som et utgangspunkt for oppgaven. For å analysere mitt innsamlede datamateriale, fikk jeg inspirasjon fra Virginia Braun & Victoria Clarke (2006) sin artikkel om tematisk analyse.

Som teoretisk grunnlag har oppgaven tatt utgangspunkt i Koritzinsky (2020) sin forståelse av samfunnsfagdidaktikk, Engelsen (2002) sin fremstilling av den didaktiske relasjonsmodellen og de pedagogiske vurderingskriteriene av digitale læringsressurser, tilhørende Bjarnø et. al. (2017). Oppgaven drøfter for hvilke pedagogiske- og fagdidaktiske vurderinger som legges til grunn for bruk av digitale spill i samfunnsfaget, samt utfordringer basert på Imsen (2017) sin rammefaktorteori.

Studien gir ikke grunnlag for generalisering, noe som heller ikke er meningen. Samtidig kommer den med et lite bidrag til en spilldidaktikk innenfor samfunnsfaget, samt viktig ting lærere som ønsker å ta i bruk dette læringsverktøyet bør tenke over. Hovedfunnene i denne oppgaven er at lærerne vurderer digitale spill som svært relevant i samfunnsfag på bakgrunn av læringsverktøyets evne til å visualisere, aktivisere og variere undervisningen for elevene. Det blir også argumentert for at i informantene undervisningsøkter er elevene generelt mer engasjert enn ved bruk av andre læringsmetoder. Informantene argumenterer også for viktigheten av at læreren klarer å kombinere det digitale spillet med målet for undervisningsøkten, og at spillet ikke skal eksistere i et vakuum.

## Abstract

The theme for this thesis is the use of digital games in social studies. The problem statement is as follows: “*which pedagogical- and didactical considerations do teachers argue in use of digital games in social studies?*”. This thesis wants to examine how digital games are used in the classroom, and what considerations teachers argue for when using this learning tool. This knowledge can be used by social study teachers or school leaders who wants to try digital games as a learning tool at their school.

This study has used a phenomenographic research design and qualitative approach to the problem statement. In connection with the data collection, three qualitative interviews were conducted in a semi- structured form with two social studies teachers as well as a researcher in the field. All of the informants have used digital games in their teaching. The qualitative research interviews form the empirical basis of this thesis. To analyse my collected data material, I was inspired by Virginia Braun & Victoria Clarke’s (2006) article on thematic analysis.

The theoretical basis of this thesis is based on Koritzinsky’s (2020) understanding of social studies didactics, Engelsens (2002) presentation of the didactical relationship model and the pedagogical criteria’s of digital learning resources, belonging to Bjarnø (et. Al., 2017). The thesis discusses pedagogical- and didactic considerations is argued in use of digital games in social studies, as well as challenges based on Imsen (2017) frame factor theory.

This study can not be generalized, which is not the intent. Simultaneous the thesis gives a small contribution to game didactics in social studies, as well as important things teachers who wants to implement this learning tool into their teaching, needs to take into consideration. The main findings of this thesis are that teachers argue that digital games are highly relevant in social studies on the basis of its ability to visualise, activization and to variate the lectures for the students. It is also argued that the commitment students show when game-based teaching is used, is generally higher than with other learning tools. The informants also argue the importance of the teacher being able to combine the digital game with the subject matter of the lecture, and that the game cannot exist in a vacuum.

## Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven er nå ved veis ende, og det føltes både rart og veldig godt. Det siste året har på mange måter vært krevende, men også interessant og givende. Det å ta et dybdedykk ned i et tema jeg selv interesserer meg for, innhente eget materiale og studere dette var både spennende og læringsrikt. Jeg føler at denne prosessen har ført til at jeg har fått bedre forståelse for temaene jeg har arbeidet med, men også selve forskningsprosessen.

Temaet i denne oppgaven ble valgt på bakgrunn av min interesse for digitale spill, og det er fascinerende å se at denne tematikken har utviklet seg til å også kunne omfatte arbeidslivet jeg går mot.

Masteroppgaven har blitt skrevet delvis under koronatiden, og dette har uten tvil endret forutsetningene for oppgaven. Informantene var klart preget av å være slitne, og det var utfordrende å planlegge for et forskningsprosjekt rundt dem. Jeg vil dermed rette informantene en stor takk, ikke bare for å stille opp til intervju i denne masteroppgaven, men for å stå på for å gi elevene de beste forutsetningene for å lykkes, uansett hva det måtte koste dem. Videre vil jeg rette en takk til min veileder Anna Nøkland, som både under veiledningstimer og per e-post har gitt meg tips, råd og gode tilbakemeldinger. Jeg vil også rette en takk til min kjære, Malene Aase, uten deg ville denne prosessen vært mye mer krevende. Du og Mario har vært to støttespillere i en ellers travel hverdag med sene kvelder på lesesalen.

Til slutt vil jeg rette en takk til mine venner og familie gjennom denne prosessen, uten dere ville prosessen vært mye tyngre. Takk for trivelige telefonsamtaler og støtte fra min familie, og takk for gode stunder i storstuen til mine studievenner.

Til mormor, du vil alltid være en av mine største forbilder.

Henrik Nielsen

[henrinie@outlook.com](mailto:henrinie@outlook.com)

Bergen, Mai 2022.



## Innhold

Kapittel 1: Innledning.....	1
1.1: Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2: Problemstilling.....	2
1.3: Begrepsavklaring.....	3
1.4.1: Digitale spill og spillbasert læring.....	3
1.4.2: Fagdidaktiske- og pedagogiske vurderinger.....	4
1.5: Oppgavens struktur og oppbygning.....	4
Kapittel 2: Teori og tidligere forskning.....	5
2.1: Digitale spill i læreplanen.....	5
2.2: Digitale spill i skolen.....	6
2.3: Spillbasert læring og undervisning.....	8
2.4: Motivasjon og digitale spill.....	11
2.5: Spillkyndighet og literacy- begrepet.....	12
2.6: Lærerens rolle i spillbaserte læringsmiljø.....	14
2.7: Fagdidaktiske vurderinger.....	15
2.8: Pedagogiske vurderinger i digital spillbasert undervisning.....	17
2.9: Rammefaktorteorien.....	19
Kapittel 3. Metode.....	21
3.1. Introduksjon.....	21
3.2: En kvalitativ og pragmatisk forskningstilnærming.....	21
3.3: Intervju som metode.....	23
3.4: Fenomenologi.....	24
3.5: Utvalg og intervjuobjekter.....	25
3.6: Innhenting av datamaterialet.....	27
3.7: Tematisk analyse.....	27
3.7.1: Analysetemaer knyttet til den didaktiske relasjonsmodellen.....	29
3.7.2: Analysetemaer knyttet til pedagogiske vurderingskriterier.....	31
3.7.3: Analysetemaer knyttet til rammer.....	33
3.8: Refleksjoner rundt forskerrollen, kvalitet og etikk.....	34
3.8.1: Forskerrollen.....	34
3.8.2: Reliabilitet og validitet.....	35
3.8.3: Forskningsetiske vurderinger.....	37
Kapittel 4: Analyse og drøfting av funn.....	39
4.1: Hovedtendenser i datamaterialet.....	39

4.2: Oversikt og drøfting av funn .....	41
4.2.1: Funn knyttet til fagdidaktiske vurderinger .....	42
4.2.2: Funn knyttet til pedagogiske vurderinger .....	48
4.2.3: Funn knyttet til rammefaktorteorien .....	52
Kapittel 5: Avslutning .....	54
5.1: Oppsummering av hovedfunn .....	54
5.1: Veien videre .....	56
Litteraturliste .....	57
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD .....	60
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til Staaby .....	62
Vedlegg 3: Informasjonsskriv til Per og Ole.....	65
Vedlegg 4: Intervjuguide for Per og Ole .....	68
Vedlegg 5: Intervjuguide for Staaby .....	70



## Kapittel 1: Innledning

### 1.1: Bakgrunn for valg av tema

Undersøkelser gjort av Medietilsynet (2020) om barn og digitale medier viser at 86% av informantene i alderen 9-18 år spiller digitale spill. Undersøkelsen gjelder spill på PC, Playstation, mobil, nettbrett eller lignende. Undersøkelsen viser også at spillinteressen blant barn og unge er økende, spesielt blant jenter, hvor jenter mellom 15-16 år har økt fra 49% fra 2018 til 62% i 2020 (Medietilsynet, 2020, s. 5). Det er med andre ord liten tvil om at digitale spill er en stor del av hverdagen til majoriteten av norsk ungdom. De fleste vil nok tenke på digitale spill som underholdning og «et avbrekk fra hverdagen», og dermed noe som tilhører barn og ungdoms fritid. I løpet av de siste tiårene har vi imidlertid sett en økning i interessen for digitale spill blant lærere og pedagoger. Flere av skolens undervisningspersonell har trukket spill inn i klasserommet med bakgrunn i mulighetene knyttet til spillbasert læring- og undervisning. Dette masterprosjektet vil undersøke hvilke pedagogiske- og fagdidaktiske vurderinger lærere legger til grunn når de anvender digitale spill i samfunnsfagundervisningen.

I Stortingsmelding nr. 22 (2010- 2011) blir spillbasert læring diskutert i sammenheng med en skissering av fremtidig bruk av teknologi i klasserommet. Det argumenteres med at om man studerer barn eller ungdom dypt konsentrert i et digitalt spill, vil man kunne se hvordan de går inn i komplekse utfordringer, lar seg utfordre og bruker sine egne strategier for å løse problemet og lykkes med spillet. Kunnskapsdepartementet konkluderer så med at den motivasjonen og det læringspotensialet som ligger i bruken av digitale spill, kan utnyttes i skolens læringspraksis (Meld. St. 22 (2010- 2011), s. 41). Videre refererer meldingen til en undersøkelse gjort Groff, Howels og Cranmer (2010). Evalueringen her finner at spillbaserte metoder kan gi gode muligheter for å engasjere elevene i aktiviteter som kan gi økt læring og gir fordeler i opplæringen. En viktig forutsetning er imidlertid god planlegging av aktiviteten, tydelige læringsmål, klare forventninger til hva man vil få ut av spillingen og støtte fra læreren til å koble spill- aktiviteten sammen med de større perspektivene som er målet med timen, slik at aktivitetene kan gi grunnlag for vurdering, samtidig som man ivaretar de som ikke ønsker å spille (Groff et. al., 2010; i St. Meld. 22 (2010- 2011) s. 41).

I Stortingsmelding nr. 28 (2015- 2016), som la grunnlaget for fagfornyelsen 2020, ble *digitale ferdigheter* pekt på som stadig viktigere i samfunnsutviklingen. De peker på et sterkt behov for å videreutvikle innholdet i digitale ferdigheter som *Grunnleggende ferdighet* og samtidig legge økt vekt på digital teknologi som en integrert del av innholdet i fagene. De fremholder at

teknologien og mulighetene for å utnytte programvare og teknisk utstyr, i arbeidslivet og som metode i fag, har økt siden innføringen av digitale ferdigheter, og dermed stilles det krav til at læreplanene er oppdatert (Meld. St. 28 (2015- 2016), s. 32). Bruk av digitale spill som verktøy og spillbasert læring som metode vil dermed kunne sies å være i tråd med ønsket utvikling av digitale ferdigheter hos barn og unge i dagens samfunn. I sammenheng med den digitale utviklingen i samfunnet og ønsket om å utvikle digitale ferdigheter hos elever, har flere skoler de siste årene vært gjennom en opprustningsprosess hvor det har bli investert i nytt digitalt utstyr som nettbrett og nye skole-PCer.

Da jeg gikk mitt andre år på NLA høgskolen hadde vi et tredagersseminar hvor vi lærte om bruk av brettspill og digitale spill i undervisning. Vi hørte mye om hvordan vi kunne bruke spill som motivator i skolen samt konstruere våre egne spill. Dette ledet meg videre til å søke rundt på nettet og lete på biblioteker rundt temaet «Digitale spill i undervisningen». Jeg fant så noen videoforedrag hvor en professor fra Arizona State University ved navn James Paul Gee snakket om bruk av dataspill i undervisningen. Hans presentasjoner og seminar var inspirerende, da jeg så at jeg kunne konstruere gode undervisningsøker med dette læringsverktøyet.

Et videoforedrag hvor James Paul Gee brukte seg selv som et eksempel, traff meg spesielt godt. Han forklarte at når han først skulle sette seg inn i et dataspill prøvde han å lese manualen, men manualen gav sjelden mening for han. Dermed prøvde han å spille spillet før han leste manualen, og fant ut at manualen da gav mening for ham. Gee sammenlignet dette med undervisningsmetodologien i skolen i dag, hvor han sier at vi gir elever en manual og forventer at de ser det samme som vi ser, uten at de har fått prøvd å spille selve spillet (Edutopia, 2012). Dermed mener han at det ikke er rart at enkelte elever sliter på skolen, og gjerne syntes enkelte ting er utfordrende, uten at vi voksne helt kan forstå hvordan vi skal legge det frem på en bedre måte (Edutopia, 2012, 14:26).

## 1.2: Problemstilling

Problemstillingen dette masterprosjektet har tatt utgangspunkt i lyder som følger: Hvilke pedagogiske- og fagdidaktiske vurderinger legger lærere grunn ved bruk av digitale spill i samfunnsfagundervisningen? Som problemstillingen viser til, er det lærerne sine egne fagdidaktiske- og pedagogiske vurderinger av digitale spill i samfunnsfagundervisningen som ligger til grunn for diskusjon i denne studien.

Jeg valgte å knytte denne undersøkelsen mot lærere i ungdomsskolen samt en forsker som til daglig jobber på en videregående skole. Mer om hvordan utvalget ble foretatt kan leses om i metodekapittel 3.5.

### 1.3: Begrepsavklaring

Oppgaven vil her presentere sentrale begreper knyttet til digitale spill samt fagdidaktiske- og pedagogiske vurderinger som lærerne gjør i undervisningen ved anvendelse av digitale spill.

#### 1.4.1: Digitale spill og spillbasert læring

Spillmediets mangfoldige uttrykk gjør det at det ikke er spesielt enkelt å peke nøyaktig på hva som gjør et digitalt spill til nettopp det. På den andre siden vet vi at det er det når vi ser det. Selv om de ikke spiller, vil de fleste umiddelbart kunne se om noen ser en film eller spiller et digitalt spill. Skaug, Husøy, Staaby & Nøsen (2020) argumenterer for at de fleste vil også kunne si seg enige i at i et digitale spill møter spilleren utfordringer og må drive spillet fremover gjennom målrettet innsats og små og store avgjørelser (Skaug et. al., 2020, s. 13). Dette samsvarer med beskrivelsen av digitale spill til Kirriemuir og McFarlane (2004). Beskrivelsen deres tar utgangspunkt i at digitale spill er noe som gir visuell digital informasjon eller stoff til en eller flere spillere, tar innspill fra spillerne, behandler innspillene i henhold til et sett med programmerte spilleregler og endrer den digitale informasjonen som blir gitt til spillerne (Kirriemuir & McFarlane, 2004, s. 6).

Spillbasert læring er en betegnelse som ofte brukes når det er snakk om bruken av spill, på ulike måter, i undervisningssammenheng. Digitale spill er et meget omdiskutert begrep hvor det hersker en uenighet om hva begrepet inkluderer. Denne oppgaven velger å benytte seg av en smal definisjon av digitale spill, hvor spillifiseringsverktøy ikke anses som spill. Spillifiseringsverktøy er kort fortalt spill- lignende belønnings-/ motivasjonssystemer, som f. eks. Quizlet og Kahoot (Skaug et. al., 2020, s. 15).

Oppgaven velger også å anvende digitale spill som en samlebetegnelse på begrepene *læringsspill* og *underholdningsspill*. Læringsspill forstås som spill utviklet for undervisningsformål, mens underholdningsspill brukes for å omtale spill som i hovedsak er konstruert med et underholdningsformål av en kommersiell aktør.

Det er også viktig å nevne at forskning på digitale spill i undervisningssammenheng i stor grad omhandler dataspill. Dette kan tyde på at den mest brukte formen for digitale spill i skolen er dataspill. Digitale spill i denne oppgaven omfatter dataspill, men vil også omfatte konsollspill, eksempelvis spill på PlayStation eller XBOX.

#### 1.4.2: Fagdidaktiske- og pedagogiske vurderinger

Fagdidaktiske vurderinger er et sentralt aspekt ved problemstillingen i denne oppgaven. Oppgaven har her valgt å ta inspirasjon av Koritzinsky (2020) sin definisjon: Fagdidaktikken i samfunnsfag handler om læreplanenes, læremidlenes, undervisningens og læringsprosessens innhold, metoder og begrunnelser (s. 34). Samtidig vil oppgaven ta utgangspunkt i Engelsen (2002) sin didaktiske relasjonsmodell for å vise relasjonen mellom de ulike punktene innenfor didaktikken. Definisjonen som Koritzinsky anvender har en nokså bred begrepsforståelse, og dermed ser denne oppgaven det nødvendig å snevre den inn til vurderinger informantene gjør i samfunnsfaget knyttet til digitale spill. Videre utgreiing av fagdidaktiske vurderinger kan leses i kapittel 2.7.

Pedagogiske vurderinger er også et sentralt aspekt ved problemstillingen i denne oppgaven. Oppgaven har valgt å ta inspirasjon fra Bjarnø, Giæver, Johannesen & Øgrim (2017) sine pedagogiske vurderingskriterier for digitale læringsressurser. Videre utgreiing av de pedagogiske vurderingskriteriene kan leses i kapittel 2.8.

#### 1.5: Oppgavens struktur og oppbygning

Oppgaven består av totalt 5 kapitler, hvor det første er introduksjon til temaet og begrunnelse for valg av tema. Videre vil en begrepsavklaring forekomme rundt problemstillingen sine sentrale begrep. Kapittel 2 omhandler teori og tidligere forskning på området digitale spill i undervisningen. Først vil jeg gjøre rede for tidligere forskning på digitale spill i læreplanen og i skolen. Videre vil jeg gjøre rede for sentral teori rundt digitale spill i undervisningssammenheng, før jeg avslutningsvis gjør rede for pedagogiske- og fagdidaktiske vurderinger samt rammefaktorteorien. Kapittel 3 er metodekapittelet, hvor jeg begrunner hvorfor jeg mener at min forskningstilnærming er den mest hensiktsmessige med tanke på problemstillingen. Først gir jeg en generell begrunnelse kvalitativt intervju før jeg begrunner min fenomenologiske forskningstilnærming. Videre vil en presentasjon rundt utvalget og intervjuobjektene komme, før jeg begrunner min analysemetode og gir en oversikt over analysetemaer. Avslutningsvis reflekterer jeg rundt forskerrollen, kvaliteten ved arbeidet samt etikk. Kapittel 4 vil være analyse og drøfting av funn jeg har gjort i datamaterialet, før jeg oppsummerer mine forskningsfunn og skriver hva som kan være veien videre i kapittel 5.

## Kapittel 2: Teori og tidligere forskning

### 2.1: Digitale spill i læreplanen

I overordnet del skisseres en rekke ulike verdier og prinsipper for grunnopplæringen i den norske skolen. Som sentrale deler av opplæringens verdigrunnlag nevnes skaperglede, utforskertrang og engasjement (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6- 7). Det skrives videre at skolen skal respektere og dyrke frem forskjellige måter å utforske og skape på. Elevene skal lære seg å utvikle seg gjennom sansing, tenking, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Kunst og kultur omfatter også mange skapende og kreative fagområder, som påvirker både våre fysiske omgivelser og samfunnsutvikling. Kulturelle opplevelser har en egenverdi, og dermed skal elevene få oppleve et variert spekter av kulturuttrykk gjennom hele sin tid i den norske skole (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Implementering av digitale spill kan derfor, på bakgrunn av verdiene, være meget aktuelt å trekke inn i skolen, både som arena for utforskning og skaperglede samt kulturuttrykk.

Videre i overordnet del av læreplanen nevnes også de fem grunnleggende ferdighetene; Skrivning, lesing, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. Disse ferdighetene er del av den faglige kompetansen og nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Det å anvende digitale spill som læringsverktøy kan sies å bidra til å utvikle elevenes digitale kompetanse. I tillegg, kan det også, på bakgrunn av spill sin interaktivitet og sammensatte natur, sies at bruk av denne metoden også kan utvikle elevenes ferdigheter i de andre fire grunnleggende ferdighetene.

Når det gjelder kompetansemålene i samfunnsfag for 10. trinn, er det ingen mål som konkret omhandler bruken av digitale spill i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette er fordi lærerens metodefrihet sees på som et svært viktig prinsipp i den norske skole, og dermed bærer læreplanen i de fleste fag et klart preg av dette. På den andre siden så skal læreren legge til rette for elevmedvirkning og stimulering av lærelyst gjennom muntlige, praktiske og digitale måter å arbeide med samfunnsfag på. Elevene skal også utforske ulike digitale plattformer for samhandling og reflektere over hvordan digital deltakelse og samhandling påvirker formen og innholdet på samfunnsdebatten den dag i dag (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 11). I arbeidet med å nå disse kompetansemålene kan digitale spill i undervisningen vise seg å være meget relevant. Det samme gjelder enkelte temaer i kompetansemålene for selve samfunnsfaget, hvor digitale spill kan være en ypperlig metode for blant annet visualisering av fagstoffet.

Selv om det ved første øyekast virker som at det er et fåtall av kompetansemål som kan knyttes opp mot bruken av digitale spill i samfunnsfaget, så kan det argumenteres for at spillbasert læring er en metode med et bredt nedslagsfelt. Skaug, Staaby & Husøy (2018) argumenterer for dette i sitt notat om dataspill i skolen, utviklet for Senter for IKT i utdanning; «Kombinasjoner av underholdning, spenning og refleksjon, utfordringer og oppgaver som må løses, gjør at digitale spill kan brukes faglig på mange måter. Mange kompetansemål åpner opp for å bruke spill på ulike måter i undervisningen» (s. 7). De argumenterer videre med at digitale spill kan brukes som verktøy i fag i arbeidet med læreplanmål for å bedre forstå faglige begreper, fenomener og prosesser (Skaug, Staaby & Husøy, 2018, s. 7).

## 2.2: Digitale spill i skolen

I 2014 gjennomførte Eie & Storhaug en spørreskjemaundersøkelse blant 1324 samfunnsfaglærere. I denne undersøkelsen viste det seg at samfunnsfaget var i stor grad drevet som et lærebok-, skrive- og snakkefag i klasserommet (Koritzinsky, 2020, s. 33). Videre blant deltakerne svarte hele 68% at de «aldri» eller «sjelden» bruker ulike former for ekskursjoner, det siste året. 51% har aldri eller sjeldent brukt elevaktiverende prosjektarbeid. Men undersøkelsen viser også at hele 97% av lærerne svarer at de bruker diskusjoner i klassen av og til eller ofte (Eie & Storhaug, 2014; i Koritzinsky, 2020, s. 34). Læreplanen i samfunnsfaget sin brede kunnskaps- og læringssyn legger vekt på elevenes egenaktivitet, varierte arbeidsmåter, kritisk kunnskapssyn osv. Men slik en ser i undersøkelsen ovenfor ser man at undervisningen i samfunnsfaget ofte er sterkt lærebok- og lærerstyrt uten tilstrekkelig aktivitet og faglig fordypning blant elevene (Koritzinsky, 2020, s. 34- 35).

Nøsen (2017) argumenterer for at digitale spill kan bli anvendt som ekskursjoner. Dette i form av at man tar med elevene et sted eller i en situasjon som ikke ville vært mulig å besøke i den virkelige verden. I en digital ekskursjon har man også muligheter for å kunne prøve og feile uten at dette medfører konsekvenser. Man kan derfor si at om mulighetene for å anvende et digitalt spill i klasserommet er til stede, vil man på en nokså grei måte kunne øke andelen digitale ekskursjoner en lærer kan gjennomføre, noe som etter Eie & Storhaug (2014) vil være positivt for samfunnsfaget.

Vinteren 2017- 2018 gjorde Sigurdardóttir (2019) en undersøkelse hvor hun skulle utforske hvordan spillbasert læring kan bidra til et positivt læringsmiljø i den norske skole. I den forbindelse ble det tatt utgangspunkt i en spørreundersøkelse for lærere om hvordan spillbasert læring praktiseres i skolen. Totalt svarte 220 personer på undersøkelsen, av disse hadde 117 lærere anvendt spillbasert undervisning. Deltakerne som huket av at de hadde anvendt

spillbasert undervisning, ble bedt om å utdype dette skriftlig. 112 av respondentene svarte på dette, og her ble et begrep nevnt hyppigere enn andre. Hele 76 av respondentene nevnte «engasjerende» og hele 25 av respondentene skrev dette som sitt svar alene. Det nest hyppigste begrepet var «tid», da 26 respondenter mente at spillbasert undervisning var meget tidkrevende (Sigurdardóttir, 2019, s. 133- 135). Sigurdardóttir (2019) nevner videre at de skriftlige svarene i denne undersøkelsen tyder på at spill først og fremst oppleves som positivt for læringsmiljøet. I tillegg til motivasjon og moro nevnes flere andre aspekter som knyttes mot et godt læringsmiljø, som nysgjerrighet og utforsking (s. 135).

En annen studie gjort på digital spillbasert læring i de nordiske landene Norge, Danmark og Island ble utført av Brooks, Gissurardóttir, Jonsson, Kjartansdóttir, Munkvold, Nordseth & Sigurdardóttir i 2019. Her ble det tatt utgangspunkt i en spørreundersøkelse som ble besvart av lærere fra de forskjellige nasjonene. Målet med undersøkelsen var å finne ut hvilke hindringer lærere erfarte ved å ta i bruk digitale spillbaserte læringsaktiviteter. Funnene deres tilsa at grunnen til at flere av lærerne ikke hadde brukt spill eller spillifiseringsverktøy var i hovedsak mangel på kompetanse rundt spillbasert læring, vanskeligheter med å vite om eller finne spill og manglende ressurser på skolen (Brooks et. al., 2019, s. 9- 10). Videre blant de lærerne som hadde anvendt dataspill i sitt klasserom, var de tekniske utfordringene samt tidsaspektet som ble sett på som de største hindrene for læringsverktøyet (Brooks, et. al., 2019, s. 10).

Brooks (et. al., 2019) støtter seg også på forskning gjort av Egenfeldt- Nielsen (2004). Egenfeldt- Nielsen identifiserte noen ulike områder med utfordringer for lærere som brukte dataspill i sin undervisning. Tidsplanen, klassens forventninger, lærerens bakgrunn, kunnskap om type spill, erfaring med gruppearbeid, lærerens forberedelser samt korte arbeidsøkter som gjorde at det manglet en konsistens i spillingen gjorde at det å anvende dataspill i klasserommet skapte en enorm arbeidsmengde for læreren (Egenfeldt- Nielsen; i Brooks et. al., 2019, s. 4).

For å overkomme disse utfordringene peker forfatteren på ulike tiltak som må iverksettes for å gjøre digital spillbasert læring mer tilgjengelig for den enkelte lærer. Det første som må gjøres er at skoleeiere/ skoleledere forbedrer det tekniske utstyret og den tekniske kapasiteten, og gjøre det lettere for lærere å anvende digital spillbasert læring. Videre må lærerne sin kompetanse rundt metoden økes, slik at de føler at de har kompetansen til å ta den i bruk. Forfatterne peker også videre på et behov for flere studier som omhandler digital spillbasert læring i et pedagogisk perspektiv (Brooks et. al., 2019, s. 10- 12).

### 2.3: Spillbasert læring og undervisning.

Digital spilling utgjør en egen form for sosial og kulturell praksis, et kulturfelt bestående av spillene, de som spiller det, og relasjonene mellom disse. Barn og unge forbinder ofte digital spilling med lek, konkurranse, fritid og moro, men spillene er også en viktig del av deres sosialisering- og identitetsdannelse (Skaug, Husøy, Staaby & Nøsen, 2020, s. 23). Prosjektet med å ta spill inn i skolen, med andre ord, ta i bruk spillbasert læring, finner sted mellom to ytterpunkter; Mellom formelle kontekster og uformelle kontekster for digital spilling. På samme måte som at fotball og kor ikke bare handler om bane og scene, men også om det kulturelle og sosiale som ligger rundt det, angår også spillet i seg selv mer enn bare spillingen. Når et digitalt spill entrer klasserommet, kommer de inn i en kontekst som barn og unge forbinder med skolens form for sosial praksis, men ikke nødvendigvis med spill. Derfor er det noen essensielle spørsmål lærere bør stille seg: I hvilken grad bruker man spillet slik det var ment for å brukes? I hvilken grad tar vi i bruk spillet for å tjene mål som befinner seg utenfor spillets tema og formål? Er vi opptatt av å forstå, tolke og snakke om selve spillet, eller bruker vi spillet som et verktøy for å forstå noe annet? I så fall: benytter vi de mest relevante delene av spillet, og på en naturlig måte? (Skaug, et. al., 2020, s. 23).

I forskning på digitale spill og læring kan vi tegne to grove linjer som har ulike perspektiver på hvordan vi kan forstå de digitale spillenes rolle i undervisningen. Den ene linjen vil behandle spillene som noe som først og fremst har en effekt på spilleren: Vi vil finne ut om elevene lærer noe, om de blir mer motiverte en tidligere, om undervisningen forbedres, og så videre (Skaug et. al., 2020, s. 35). Ofte betrakter den kunnskap som noe som finnes «i selve spillet», og som må «overføres» til elevene når de spiller, eller den antar at spillene trigger en latent, kognitiv potensial som ligger og ulmer inne i elevene. Mange av studiene i denne linjen er opptatt av spillbasert læring, men kanskje ikke like opptatt av spillbasert undervisning. Dette er noe Skaug (Et. al) ser på som en essensiell forskjell etter sine meninger (Skaug et. al., 2020, s. 35).

Den andre linjen er mer pragmatisk orientert. Den ser ikke etter slike direkte årsak-virkningssammenhenger (spiller du «x» så lærer du «y»), men ser i stedet på de spesifikke kontekstene spillene spilles i. Det tar høyde for, eller oppdager, at elever og lærere er ulike, at digitale spill kan ha ulike sammenhenger, og at spillet bare er ett av mange tannhjul i et stort maskineri (Skaug et. al., 2020, s. 35). For å virkelig kunne sette seg inn i dette, skal jeg ta for meg disse to linjene, samt redegjøre for hvilken av dem jeg velger å ha hovedfokus på i min oppgave. Videre skal jeg ta for meg hovedprinsippene for den effektorienterte linjen, før jeg redegjør for den mer instrumentelle og praktisk orienterte linjen.



Den første linjen, hvor vi er opptatt av spillenes effekt, er bygget på to grunnleggende antakelser. Den første er at spill har kvaliteter som gjør dem til gode og effektive læringsverktøy i seg selv. Den andre grunnleggende antakelsen innenfor denne tilnærmingen er at spill er motiverende og morsomme og derfor skaper engasjement og lærelyst. Det er denne tanken som har lagt grunnlaget for en hel del læringsspill, samt flere studier av spill og læring, der vi for eksempel er ute etter å finne ut hvorvidt spill er mer effektive enn andre verktøy. Videre er disse undersøkelsene også ute etter å finne ut hvordan spill motiverer og hva vi kan lære av spill. Tanken om at spill kan være gode kilder til læring og kunnskap, går ut på at spill, ettersom de krever konsentrasjon, innsats og læring av spilleren, vil lære spilleren noe nyttig som lar seg overføre til situasjoner utenfor spillet. Et ledd i dette argumentet er at et spill kan ha en såpass virkelighetsnær representasjon av det innholdet eller fenomenet spilleren skal lære, at de to behandles som likeverdige i en pedagogisk sammenheng. Eksempler på dette er at elevene kan gjennomføre operasjoner eller aktiviteter i spill som hadde vært farlige i virkeligheten (f. eks. anvendelse av ulike stoffer innenfor kjemi) (Skaug et. al., 2020, s. 36).

Et annet ledd i dette argumentet er konseptet om «far transfer»: vi lærer noe i en kontekst, som lar seg overføre til andre, fjerne kontekster, selv om disse to er svært forskjellige (Skaug et. al., 2020, s. 36). I dette tilfellet trenger ikke spillet ha en særlig virkelighetsnær fremstilling av læringsinnholdet – eleven vil skaffe seg kunnskaper og ferdigheter som også er nyttig i andre sammenhenger. Et eksempel er at spilling gir språkkunnskaper, øvelse i generelle ferdigheter som problemløsning, kritisk tenking, samarbeid etc. (Skaug et. al., 2020, s. 36). Dette er noe vi kan se igjen i overordnet del av læreplanen, under kompetanse i fagene. Her defineres kompetanse på følgende måte: «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenking» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dermed kan man argumentere for det å lære elever gjennom digitale spill, vil dette kunne overføres til andre situasjoner hvor de kjenner igjen ulike elementer fra spillet. Eksempelvis kan en dra på ekskursjon til Roma i et digitalt spill, og dermed vil man kunne finne frem i Roma uten å noensinne har vært der i virkeligheten.

En variant av dette argumentet kan vi finne i James Paul Gees bok *what video games have to teach us about learning and literacy* (2007). Argumentet er at spill er designet på en måte som nødvendiggjør læring. Progresjon i spill avhenger at vi faktisk lærer å spille det. Mange spill er derfor designet slik at vi lærer det vi trenger, når vi trenger det. Slik sett er nokså mange spill designet på et solid pedagogisk fundament, og et av Gees poeng er at vi har nokså mye å lære

av dette designet. Vi lærer et nytt triks, en ny manøver, får kunnskap om spillelementer og så videre, der og når dette er nyttig informasjon. En del ulike spill er derfor gode eksempler på situert læring, der vi lærer nye kunnskaper og ferdigheter i en kontekst der kunnskapen har et «naturlig hjem». Har vi kommet oss videre i spillet, har vi faktisk lært oss noe (Gee, 2007: i Skaug et. al., 2020, s. 36).

Denne argumentasjonen har noen momenter ved seg som gjør den nokså svak, videre skal jeg ta for meg to innvendinger. For det første antar denne tilnærmingen at digitale spill har samme effekt på alle elever, på tvers av kultur, bakgrunn og situasjon. Slike generaliserende påstander om digitale spill og læring er problematisk fordi meningen elever ser i et digitalt spill avhenger av, og er forankret i, spesifikke sosiale kontekster (Arnseth, 2006; i Skaug et. al., 2020, s. 37). Det andre momentet er at denne retningen ofte kommer i fare for å overse læreren, som jo er viktig i all undervisning. Nå skal det også sies at et funn som ofte går igjen i forskningen, er at læreren spiller en sentral rolle når det kommer til at spillet skal være nyttig for læring (Skaug et. al., 2020, s. 38).

Den andre av de to hovedforståelsene er mer instrumentell og praktisk orientert. Den er mer opptatt av hvordan spill brukes av lærere i deres undervisningsdesign. Med andre ord: Her er forskerne like opptatt av *spillbasert undervisning* som de er av *spillbasert læring*. Den tar også høyde for at læring og meningsskaping som regel er svært kontekstavhengig, og at et spill som fungerer fint i en sammenheng, kan fungere nokså dårlig i en annen. Derfor har denne forskningen vært oppmerksom på fordeler, ulemper, muligheter og utfordringer som annen forskning ikke klarer å fange opp. I denne linjen finner vi forskning som ikke betrakter spill og/eller spiller isolert, men som elementer i en større sosial, institusjonell og kulturell kontekst. Her har ikke spill nødvendigvis noen essensielle kvaliteter, men får mening og funksjon avhengig av hvem som spiller og hvor og når de blir spilt (Skaug et. al., 2020, s. 39).

De siste årene har det kommet en rekke interessante studier, som skriver seg inn i denne linjen. Felles for mange av disse studiene er at de ikke bare betrakter spillene i seg selv, men også vier oppmerksomhet til den sosiale og kulturelle helheten de er en del av. Videre skal jeg presentere en av dem for å vise litt av det interessante bildet denne linjen av forskning har tegnet de siste årene (Skaug et. al., 2020, s. 39). John K. Lee og Jeffrey Probert (2010) gjorde noen interessante funn i sin forskning om hvordan en historielærer brukte strategispillet Civilization III i en klasse med elever som tidligere hadde strøket i historie eller hadde andre læreversker. Dette spillet handler om å utvikle en sivilisasjon fra jordbruksrevolusjonen frem til moderne tid. I dette tilfellet ble spillet spilt på en storskjerm i klasserommet, mens elevene byttet på å spille. Selv

om kun en av elevene spilte selve spillet, var alle elevene med å diskutere ulike valg denne eleven skulle ta, under veiledning av lærer. Opplegget gikk over flere uker, der læreren, som hadde en solid kontroll både på spillet og fagstoffet, hadde laget rammer for hver undervisningsøkt, hver gang med et tema som ble sett i sammenheng med spillet. Når elevene gjorde valg og oppdaget nye interessante temaer utenfor det læreren hadde planlagt, ble også dette satt inn i en historiefaglig kontekst, hvor læreren fylte på med historiefaglig kunnskap og oppmuntret til diskusjon blant elevene. På denne måten gjorde han historiefaget tilgjengelig og forståelig for en elevgruppe som tidligere hadde hatt store vansker med faget (Lee & Probert, 2010; i Skaug et. al., 2020, s. 42).

Selv om forskningsfeltet digitale spill og læring har eksistert i flere tiår, finner vi fremdeles et overraskende stort kunnskapshull: vi vet forholdsvis lite om hvordan lærere faktisk bruker digitale spill i klasserommet, hvilke didaktisk og pedagogiske valg de gjør, eller hvilke forutsetninger som må være til stede for at undervisning med spill skal lykkes. Selv om det har dukket opp flere spennende lærerorienterte studier de siste årene, bygger store deler av kunnskapsbasen på kvantitative studier på jakt etter målbare effekter (Skaug et. al., 2020, s. 39). Flere studier forteller om positive effekter av digitale spill i undervisningen, men vi vet fortsatt ikke nøyaktig hva effekten kommer av, og flere metastudier peker på behovet for mer kvalitativ forskning på spesifikke undervisningsopplegg og på spesifikke spill innenfor spesifikke fag (Skaug et. al., 2020, s. 34). Ettersom at dette masterprosjektet ønsker å finne ut av hvilke pedagogiske- og fagdidaktiske vurderinger som ligger til grunn for anvendelse av digitale spill innenfor samfunnsfaget, håper jeg prosjektet kan bidra til å tette deler av kunnskapshullet som er illustrert av Skaug (et. al., 2020).

#### 2.4: Motivasjon og digitale spill

Motivasjon kan betraktes som en tilstand som forårsaker aktivitet hos individet, styrer aktiviteten i bestemte retning og holder den ved like. Det er noe vi alle opplever når vi virkelig har lyst på noe eller ønsker å utføre en aktivitet. Motiverte mennesker er engasjerte, målrettede og utfoldende. Skoleelever som er motiverte fortsetter å jobbe selv om de ikke trenger det, og på fritiden leser og øver de gjerne mer på det som interesserer dem. Den motiverte eleven trives med aktiviteten eller faget, og denne trivselen skaper gode forutsetninger for læring (Manger, Nordahl & Hansen, 2012, s. 14).

At digitale spill gjør læring motiverende, er en ganske utbredt holdning (Skaug et. al., 2020, s. 44). Økt motivasjon hos elevene går igjen blant fordelene ved teknologibruk i klasserommet. En forklaring på det kan være at elevene aktiviseres, og det skapes en form for innlevelse som

gjør det morsommere å lære. Dette fører igjen til en positiv holdning og motivasjon for læring (Danielsen, 2019, s. 45). En annen motiverende faktor skapes når elevene får oppgaver som er tilpasset deres nivå og dermed får erfaring med å mestre skolearbeid (Danielsen, 2019, s. 45). Utfordringen med dette er at vi står i fare for å forveksle motivasjon med moro. Det å være motivert er ikke det samme som å være underholdt. Vi må også være klar over hvilke elementer ved spillet eleven er opptatt av. En elev som gjerne spiller mye på fritiden, kan la seg begeistre over at digitale spill blir tatt inn i klasserommet, men det er ikke gitt at eleven bruker spillet slik læreren har instruert. Skaug et. al. (2020) støtter seg videre på Marklund (2015) sin forskning, hvor eleven regelrett protesterer mot ideen om å bruke spillet til læring (Skaug et. al., 2020, s. 44). Årsaken til at eleven regelrett protesterer kan tolkes som at det var utspring fra en frustrasjon hvor elevens fritidskontekst ble innblandet med elevens skolekontekst (Skaug et. al., 2020, s. 44). Videre argumenterer Skaug (et. al., 2020) for at spilling i en klasseromskontekst er en annen aktivitet, med andre mål enn fritidsspilling. Hvis elevene er engasjert i spillet, er det naturligvis positivt, men læreren må sørge for at det er et faglig engasjement til stede (Marklund, 2015; i Skaug et. al., 2020, s. 43).

Det er ikke dermed sagt at digitale spill ikke kan gjøre læring motiverende og engasjerende, i den forstand at spill kan være noe uventet, gi variasjon og gjerne «fukte» det ellers «tørre» fagstoffet elevene skal tilegne seg. Men dette er ikke noe vi kan ta for gitt. Eventuell motivasjon og engasjement kan være veldig individuell (Skaug. Et. al., 2020, s. 43). Siden motivasjon ikke er noe vi kan garantere, er det heller ikke noe vi kan lene oss på eller som hovedbegrunnelse for å ta spill i bruk (Skaug. Et. al., 2020, s. 44).

Fjellingsdal & Klöckner (2017) anvender begrepet «flow» som en del av det å leve seg inn i digitalt spill (s. 7). Er vi godt inne i flytsonen kan en spillopplevelse virke behagelig og oppslukende. Samtidig er det ikke nødvendigvis dette en er ute etter når en bruker digitale spill til å være og undervise med, det er derimot ofte en viktig del av et spillopplegg å bryte spillet for å reflektere og ta kritiske avgjørelser (Skaug et. al., 2020, s. 45). Selv om dette tidvis kan rokke ved elevens motivasjon for å anvende læringsverktøy, er det et viktig aspekt ved det å sikre læring hos den enkelte elev (Skaug et. al., 2020, s. 45).

## 2.5: Spillkyndighet og literacy- begrepet

Grunnbetydningen av *literacy*-begrepet er å kunne lese og skrive, men begrepet brukes etter hvert i mer spesifiserte og differensierte betydninger i retning av å tolke, kommunisere, skape, orientere og uttrykke seg. Begrepet kan forstås som en type tilgangskompetanse, siden det handler om tilgang til samfunnsdeltakelse og medborgerskap gjennom å mestre ulike lese- og

skriveferdigheter (Skaug et. al., 2020, s. 29). Spill-literacy er en type kulturell literacy som vil bli oversatt til begrepet spillkyndighet videre i denne oppgaven. Ifølge Skaug et. al. (2020) kan vi dele spillkyndighet inn i tre deler: Operasjonell, kulturell og kritisk literacy (s. 29- 30).

Operasjonell literacy er de evner og ferdigheter som kreves for å spille spillene, som strekker seg over et spekter av ulike spillsjangre og ulike fysiske brukergrensesnitt (som tastatur og mus). Kunnskap innenfor disse sjangrene overføres ikke nødvendigvis til de andre, eksempel på dette er at en kan være kjempegod i førstepersons skytespill, men ikke like god i ulike strategispill. En annen viktig del av spillkyndighet er kulturell literacy. Den innebærer blant annet å se spillene i sammenheng med de forskjellige sosiale og kulturelle situasjonene de er en del av. Kulturell literacy er også det å være klar over forskjellen mellom virkeligheten og den digitale representasjonen spillet står for. Mellom spillet slik det er designert og spillet slik det blir spilt, og hvordan et gitt digitalt spill knytter seg til andre digitale spill i samme eller andre sjangre. Til sist har vi kritisk literacy, dette innebærer bevissthet om at digitale spill er sosiale og kulturelle skapte artefakter, som er preget av sin samtid og bærer på tydelige verdier, holdninger og perspektiver på verden. Det innebærer også å stille spørsmål til alle disse faktorene (Skaug et. al., 2020, s. 30). Til sammen vil disse tre faktorene utgjøre viktige elementer i spillkyndighet hos den enkelte lærer. Det er ikke dermed sagt at læreren som skal benytte digitale spill i sin undervisning må ha en dypere innsikt i alle disse feltene, men det er likevel nyttig å tenke over. Som lærere er vår evne til å koble digitale spill og fag avhengig av at vi kjenner de ulike elementene godt nok til å gjøre de nødvendige koblingene (Skaug et. al., 2020, s. 30).

Disse faktorene stemmer overens med hva Hanghøj (2013) mener er viktig når en lærer skal lage et undervisningsopplegg med digitale spill. Hanghøj vektlegger viktigheten av læreren sin kompetanse når man skal inkludere digitale spill i sin undervisning. Dette er fordi spill ikke kan settes ut i klasserommet uten en pedagogisk innramming. Hanghøj (2013) beskriver tre forskjellige områder som er viktig i implementeringen av digitale spill i et klasserom; det første omhandler hvordan spill er forstått og passer inn i skolens formelle kontekst, det andre er hvordan lærere anvender spill i forskjellige kontekster og det siste er forholdet mellom læreres pedagogiske tilnærming og den pedagogiske oppbyggingen til spillet. Disse tre ulike forholdene betyr at spill ikke kan sees på som at de er gode i seg selv, men må settes inn i en større ramme rundt pedagogiske og pensumrelaterte scenarier som må integreres i undervisningen (s. 1).

## 2.6: Lærerens rolle i spillbaserte læringsmiljø

Hvordan man som lærer tilnærmer seg bruk av digitale spill i undervisningen, vil være avhengig av tema, forkunnskaper, tilgjengelighet etc. Lærerrollen vil dermed naturligvis variere, og som lærer vil man innta ulike roller for å legge bedre til rette for at elevene får et godt læringsutbytte (Munkvold, 2019, s. 142). Hanghøj & Brund (2011) velger å dele lærerrollen inn i fire:

- **Instruktør:** Læreren planlegger og forklarer de overordnede målene i en spilløkt i forhold til bestemte læringsmål.
- **Playmaker/ Spiller:** Læreren går i dialog med elevene sett fra et spillerperspektiv, ofte med utgangspunkt i et bestemt spillscenario.
- **Guide:** Læreren fungerer som et støttende stillas.
- **Evaluerer:** Læreren gir i stor grad tilbakemelding på elevenes erfaring med spillet, gjerne sett fra et tredjepersonsperspektiv.

(Hanghøj & Brund, 2011, s. 3-4).

Videre refererer Munkvold til Vangsnes og Økland (2013) som gjør oppdelingen noe annerledes, hvor de hovedsakelig diskuterer tre ulike tilnærminger til lærerrollen (Munkvold, 2019, s. 142):

- **Den distale læreren** er mer som en tilskuer enn en aktiv deltaker og har ofte fokus på den tekniske gjennomføringen. Samtidig anses det i denne settingen som viktig å oppfatte her-og-nå situasjoner til bruk i refleksjon.
- **Den inngripende læreren** avbryter elevene bevisst om den ser mulighet for dialog, hvor en reflekterer over spilllets innhold og ser på spillet som et utgangspunkt for dialog og læring. Man skal samtidig være oppmerksom på at elever til tider vil falle ut/ bli umotiverte om en gjentatte ganger avbryter spilløkten.
- **Den støttende læreren** venter hovedsakelig til elevene søker kontakt med den voksne på sitt eget initiativ, eller inviterer læreren inn i deres spillsfære.

(Vangsnes & Økland, 2013; i Munkvold, 2019, s. 142- 143).

I Foster & Shah (2015) diskuteres de mest sentrale lærerrollene i forbindelse med spill og læring. Forfatterne deler disse rollene slik:

- **Ekspertrollen** er behjelpelig for elevene med å knytte sammenheng mot læringsmålet.
- **Fasilitatoren** tilrettelegger for pedagogiske prosesser for å gi plass til refleksjoner og tilbakemeldinger.

- **Kobleren** hjelper elevene til å se og forstå relevansen av deres tilegnede kunnskaper – utenfor klasserommet.

(Foster & Shah, 2015, s. 246- 248)

Kort oppsummert ser vi at Hanghøj & Brund (2011) ser på lærerens ulike roller inn i ulike faser av læringsaktiviteten, mens Vangsnes & Økland (2013) og Shah & Foster (2015) i større grad fokuserer på lærerens rolle under selve spill-aktiviteten. Mye av fokuset omhandler i hvor stor grad læreren bør involvere seg i aktiviteten, og i hvilken grad en bør avbryte aktiviteten for å gjøre korte drøftinger i klasserommet. Forfatterne har på den andre side lite fokus på behov for forberedelse og evaluering av en slik økt (Munkvold, 2019, s. 143). Samtidig påpeker Hanhøj (2013) viktigheten av at læreren beveger seg gjennom de ulike pedagogiske rollene i en spillbasert undervisningsøkt (Hanghøj, 2013, s. 8).

Det å forstå hvorfor noen ting fungerer, og hvorfor andre ting ikke fungerer, er en viktig side ved lærerens pedagogiske kunnskap. Denne kunnskapen blir til ved at læreren, mer eller mindre systematisk, *reflekterer* over ulike sider ved sin egen undervisningen (Imsen, 2017, s. 191). Dermed vil de ulike modellene rundt læreren sin rolle bli utfordret av Imsen (2017) ettersom at de utelater refleksjon og evaluering av sin egen undervisning.

Hèbert, Jenson & Fong (2018) ser på pedagogikk og økosystemer for læringsaktiviteter tilknyttet spillbasert læring. Deres fokus knyttes mot å definere læringseffektive aktiviteter med strukturerte leksjoner hvor det er fokus på spillingen. Videre er det viktig for dem at det blir gitt tydelige læringsmål og tydelige rammer for struktur på gjennomføringen er satt, samt at opplegger bør gi muligheter for samarbeid (Hèbert et. al, 2018; i Munkvold, 2019, s. 143). Dette er noe Skaug (et. al, 2020) også argumenterer for. Vurderingen deres er at det har en større pedagogisk verdi om elevene spiller sammen, enn hver for seg (Skaug et. al., 2020, s. 154). Videre opphøyer Hèbert (et. al., 2018) viktigheten ved at en reflekterer i etterkant, og hvordan aktiviteten og innholdet i den kan kobles opp mot «den virkelige verden» (Hèbert et. al., 2018; i Munkvold, 2019, s. 143).

## 2.7: Fagdidaktiske vurderinger

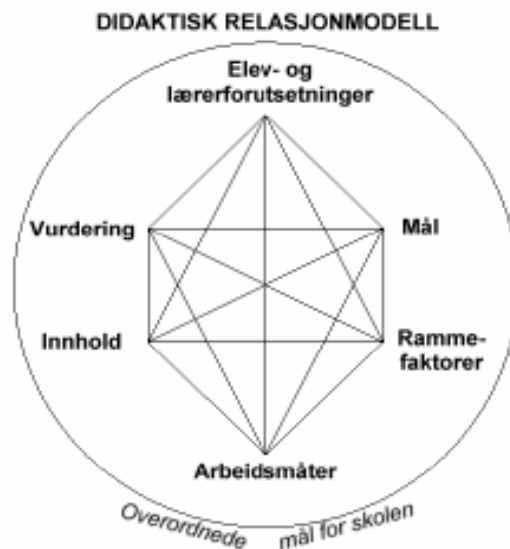
Den generelle didaktikken fungerer på mange måter som et overgripende system som setter sentrale begreper om opplæring og undervisning i sammenheng med hverandre. I skolen har vi mange fag, som er nokså forskjellige. Å undervise i matematikk innebærer kunnskapsformer og måter å tenke på som kan være nokså forskjellige fra f. eks. kroppsøving. Prinsipielle og praktiske spørsmål som angår de ulike fagene, går under begrepet *fagdidaktikk*. En kan si at den

generelle didaktikken er relevant for samtlige lærere, mens fagdidaktikken først og fremst er et kunnskaps- og forskningsfelt knyttet til et bestemt fag (Imsen, 2017, s. 162). Fagdidaktikken i samfunnsfag handler om læreplanenes, læremidlenes, undervisningens og læringsprosessens innhold, metoder og begrunnelser. Den er opptatt av fagets verdigrunnlag og formål, arbeidsmåter, temaer, veiledning og vurdering. I samfunnskunnskap er det spesielt viktig å se hvordan faget påvirkes av kulturelle, politiske og økonomiske utviklingstrekk i samfunnet (Koritzinsky, 2020, s. 34).

Koritzinsky (2020) anvender her en nokså bred begrepsforståelse av samfunnsfagdidaktikken, og dermed ser denne oppgaven det nødvendig å snevre det ned til vurderinger informantene gjør i samfunnsfaget knyttet til digitale spill. Dermed vil det innenfor fagdidaktikk nevnes hvordan læreren vurderer digital spillbasert undervisning sin samfunnsfaglige relevans, herunder relevans for tema, arbeidsmåter og vurdering. Det neste punktet vil være informantenes erfaring av spilldidaktikk i samfunnsfagundervisningen, og lærerens organisering av en slik økt. På den andre siden ser oppgaven det nødvendig å argumentere for relasjonen mellom de ulike punktene i didaktikken, dermed vil en presentasjon av den didaktiske relasjonsmodellen forekomme.

Den didaktiske relasjonsmodell ble først presentert av Bjørndal og Lieberg (1978). I relasjonsmodellen understrekes det at mål, læringsaktiviteter, didaktiske forutsetninger, evaluering og faginnhold påvirker hverandre i mangfoldige og dels uforutsigbare prosesser (Koritzinsky, 2020, s. 24). Bjørndal og Liebergs didaktiske relasjonstenking og deres modell har også møtt en del kritikk. Noen pedagoger understreker at den utøvende lærerrollen burde framtre klarere i modellen. Dessuten burde elevenes læring være modellens viktigste element. Andre har påpekt at den legger for lite vekt på hvordan ytre politiske, økonomiske og kulturelle rammefaktorer påvirker skolehverdagen (Koritzinsky, 2020, s. 25- 26). Inspirert av Bjørndal & Lieberg og av noe av kritikken som er kommet, velger jeg å ta inspirasjon fra den didaktiske relasjonsmodellen til Engelsen (2002).





(Engelsen, 2002: I Vestøl, 2008, s. 2).

Den didaktiske relasjonstenkingen understreker det gjensidige avhengighetsforholdet mellom alle faktorene i modellen, uten at den kan eksplisitt si hva som er årsak, og hva som er virkning (Koritzinsky, 2020, s. 25). Den didaktiske relasjonstenkingen og ulike modellvarianter av den har påvirket tenking og forskning om undervisning og læring de siste tiårene, og dermed vil det falle naturlig for oppgaven å ta inspirasjon en slik modell.

Koritzinsky (2020) argumenterer for at begrepsdefinisjoner, skjemaer og modeller er analytisk nyttig i didaktikken. De kan bidra til å forenkle og strukturere kunnskaper, forståelse og handlingsplaner (s. 34). På den andre siden er de samfunnsmessige «virkelighetene» og pedagogiske forholdene langt mer sammenhengende og nyanserte enn hva «firkantede» definisjoner, skjemaer og modeller kan gi uttrykk for (Koritzinsky, 2020, s. 34). Dermed har jeg valgt å ta inspirasjon, og å ikke følge punktene slavisk, i analyse- og drøftingsdelen av denne oppgaven.

## 2.8: Pedagogiske vurderinger i digital spillbasert undervisning

Som vi har sett tidligere i oppgaven pekte Brooks (2019) på flere utfordringer lærere støtter på under implementeringen av digitale spill i deres undervisning. I en hektisk hverdag er det behov for å ha en systematisk tilnærming til valg og vurdering av digitale læringsressurser. Flere forskere har forsøkt å lage kriterier for dette, men utfordringen med de fleste er enten at de bare dekker utvalgte områder, eller at de er for omfattende og tidkrevende for en lærer sin hverdag (Bjarnø, Giæver, Johannesen & Øgrim, 2017, s. 155).

I regi av dette har jeg valgt å bli inspirert av Bjarnø et. al. (2017). De laget noen kriterier for å bistå lærere med å velge ut hvilke elementer som bør vurderes i en digital læringsressurs. Vurderingskriteriene deres er delt i to, mellom formaliteter og de selve pedagogiske vurderingskriteriene. Formalitetene sammenfaller i stor grad med rammefaktorene og de fagdidaktiske vurderingene som benyttes i andre deler av oppgaven, dermed har jeg valgt å utelate denne delen av vurderingskriteriene.

Bjarnø et. al. (2017) tar for seg de ulike pedagogiske vurderingene en lærer bør gjøre før han eller hun setter i gang med å ta i bruk en digital læringsressurs. Det første de tar for seg er *motivasjon*. Kan den digitale læringsressursen brukes som motivasjonsfaktor for elevene? Hvilke virkemidler er brukt? Er det indre eller ytre motivasjon? Er virkemidlene tilpasset elevenes nivå? (s. 156). Spørsmålene om motivasjon samsvarer med hva Fjellingsdal & Klöckner (2017) beskriver rundt flow-teorien. Her beskriver de blant annet at vanskelighetsgraden på spillet og spillerens evner til å handle deretter, er viktig for motivasjonen sin del. Om spillet blir for vanskelig eller for lett, vil spilleren miste motivasjonen til å fortsette spillingen (s. 7).

Punkt nummer to i Bjarnø et. al. (2017) er *aktivitet*. Kan den digitale læringsressursen bidra til egenaktivitet hos elevene? I hvilken grad bør arbeidet med læringsressursen styres av lærere? Er brukeren produsent eller konsument av spillet? Det tredje de tar for seg omhandler *konkretisering*. Hvilke virkemidler brukes for å konkretisere lærestoffet? Er virkemidlene tilpasset mål og elevenes nivå, eller kan de tilpasses? Videre i modellen kommer *variasjon*, kan læringsressursen brukes som alternativ for å oppnå variasjon i undervisningen? Presenteres innholdet i den digitale læringsressursen på flere måter? Legges det til rette for ulike aktiviteter blant elevene? Er læringsressursen en god måte å visualisere lærestoffet på for elevene? Det femte punktet viser til *individualisering*, i hvilken grad er det tatt hensyn til kravet om tilrettelagt undervisning? Er det mulig å tilpasse til ulike nivåer er det mulig å legge til rette for ulike funksjonshemninger hos elever? Kan elevene arbeide i sitt eget tempo og fortsatt få ulike utfordringer? Er det mulig å lagre arbeidet for å ta det opp igjen på et senere tidspunkt? (Bjarnø et. al., 2017, s. 156).

De resterende 5 punktene omhandler *samarbeid*, *evaluering*, *kjønnsperspektiv*, *etnisk mangfold* samt *generelt inntrykk og brukbarhet* (Bjarnø et. al., 2017, s. 156). *Samarbeid* går ut på om den digitale læringsressursen stimulerer til samarbeid. Finnes kommunikasjons- og samarbeidssystemer integrert eller i tilknytning til læringsressursen? Inneholder læringsressursen elementer av konkurranse? *Evaluering* bringer oss videre på om elevene får

direkte tilbakemelding underveis? Kan læreren se statistikk og resultater i ettertid? Er tilbakemeldingene tilpasset mål og elevenes nivå, eller kan de tilpasses? Endrer innholdet seg i forhold til elevenes kunnskapsutvikling? Det 8 punktet bringer oss videre til *kjønnspektivet*, henvender læringsressursen seg til ett eller begge kjønn? Er det overvekt av et kjønn blant figurene i læringsressursen, og i så fall hvilket? Forekommer det direkte kjønnsdiskriminering? Speiler læringsressursen eksisterende kjønn? Stimulerer ressursen jenter og gutter til å ta valg på tvers av tradisjonelle kjønnsroller? (Bjarnø et. al., 2017, s. 157).

Modellen tar så for seg *etnisk mangfold*. Henvender læringsressursen seg til brukere med ulike etnisk bakgrunn? Forekommer det direkte eller indirekte diskriminering på grunnlag av hudfarge eller religion? Speiler læringsressursen eksisterende etnisk sammensetning i Norge? Stimulerer læringsressursen til fargerikt fellesskap? Det siste modellen tar for seg er *generelt inntrykk og brukbarhet*, gir læringsressursen et tiltalende inntrykk? Er læringsressursen lett å bruke? Hva er lærerens generelle inntrykk av læringsressursen? (Bjarnø et. al., 2017, s. 157). Spørsmålene som kommer frem av denne modellen er mye av grunnlaget for intervjuguiden som ble konstruert for å intervju informantene i dette prosjektet.

## 2.9: Rammefaktorteorien

Rammefaktorfokus vil få begrenset med omtale i denne oppgaven, da det ikke utgjør hovedfokus for studien. Samtidig vil det bli relevant via de pedagogiske og fagdidaktiske erfaringene informantene reflekterer over. Rammefaktorteorien hevder at undervisningen ikke kan utformes gjennom lærerens frie valg (Imsen, 2017, s. 172). Det fins en rekke rammer og hindringer som læreren må tilpasse seg. Rammer i denne sammenheng sees på som et nokså vidt begrep, som skolens oppbygging og struktur, organiseringsformer, økonomiske rammer, læremidler osv. Teorien er med på å skille mellom hva *læreren kan kontrollere selv*, og *hva som ikke kan kontrolleres*. Rammefaktorteorien sikter ikke etter de ideelle målene, men etter hva som er *praktisk mulig*. Dermed vil man, med utgangspunkt i denne teorien, få en forståelse for hvorfor undervisningen blir som den blir. Generelt kan en si at *Rammefaktorer er forhold som virker inn på undervisningen, og som bidrar til å regulere, fremme eller hemme den på ulike måter* (Imsen, 2017, s. 172).

Rammefaktorene kan deles inn på ulike måter, og det finnes derfor forskjellige samlebegreper for de ulike. Oppgaven har valgt å ta utgangspunkt i de faktorene som er presentert av Imsen (2017), samtidig har oppgaven valgt å ha sitt hovedfokus rundt *de administrative rammene* og *de ressursmessige rammene*. De administrative rammene består av en rekke bestemmelser om hvordan skolen skal ledes og struktureres, for eksempel klassestørrelser og regler for arbeidstid

og samarbeid. Vanligvis er det skolens administrasjon som tar hånd av det meste rundt dette, men ordningene griper sterkt inn i lærerens arbeid. Den viktigste administrative rammeplanen som lærere oftest må kjempe med, er timeplanen. Å endre en timeplan når den først er laget, er som å velte en dominobrikke. Gjør du endringer ett sted, vil det skape et ras av komplikasjoner på andre steder (Imsen, 2017, s. 173). Den andre hoveddrammen som oppgaven velger å ta utgangspunkt i er *ressursmessige rammer*. Ressursmessige rammer omfatter alt som har med økonomi og materielle ressurser å gjøre. Skolebygninger, inventar og pedagogiske læremidler er noe som alle vil komme innunder denne rammen. Siden det er skoleeier (fylkeskommune eller kommune) som har ansvar for økonomi ved skolen, er det også gitt at det kan være store variasjoner fra kommune til kommune når det gjelder ressurstildeling til skolene (Imsen, 2017, s. 173).

## Kapittel 3. Metode

### 3.1. Introduksjon

Et av de viktigste kravene til all forskning er knyttet til transparens (Tjora, 2017, s. 248). Jeg vil i dette kapitlet gå gjennom hvordan min undersøkelse ble gjennomført, hvilke valg som er tatt i forhold til innsamling av data og metode. Videre vil jeg redegjøre for arbeidet med dataen som er samlet inn. Jeg vil også tematisere metodiske refleksjoner knyttet til forskningsprosjektets troverdighet, validitet, reliabilitet og etiske betraktninger.

Den opprinnelige planen var å gjennomføre en studie som kombinerte individuelt intervju, fokusgruppeintervju og observasjon. Jeg skulle da observere et undervisningsopplegg med bruk av et digitalt spill i samfunnsfagundervisningen, før jeg skulle intervju 3- 5 elever i et fokusgruppeintervju om deres erfaringer og læringsutbytte fra økten. Videre ville jeg intervju læreren rundt pedagogiske- og fagdidaktiske vurderinger ved bruk av digitale spill i undervisningen. Jeg var i samtale med en samfunnsfaglærer som sa seg villig til å gjennomføre studiet og tilbudte seg og gjennomføre et undervisningsopplegg med et digitalt spill, samt gjøre det mulig for meg å observere og intervju elever om dette opplegget. I slutten av januar møtte vi sammensatte utfordringer rundt spillet sin kompatibilitet med datamaskinene til elevene, og en stadig økende koronaepidemi, dermed var ikke prosjektet gjennomførbart. Det ble dermed vurdert slik at oppgaven måtte endre problemstilling. Prosjektet endret derfor fokus fra et kombinert lærer- og elevperspektiv, til primært å konsentrere seg om lærerens vurderinger og erfaringer med digital spillbasert læring. I tråd med dette, valgte jeg å gjennomføre kvalitative intervju med lærere.

### 3.2: En kvalitativ og pragmatisk forskningstilnærming

Da jeg har valgt å forske på lærernes opplevelser av et fenomen, ønsker jeg en nærhet til forskningsobjektene, og har derfor valgt en kvalitativ tilnærming. Formuleringen av min problemstilling vil da være til hjelp for å velge den mest hensiktsmessige forskningsmetoden, fordi «(...) forskjellige forskningsspørsmål eller problemstillinger peker i retning av ulike metodiske tilnærminger» (Tjora, 2017, s. 18).

Kvale & Brinkmann (2015) understreker også viktigheten om nærhet til intervjuobjektene, da jeg som forsker ønsker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side (s. 20). I en kvantitativ forskningstilnærming benytter man seg gjerne av større undersøkelser som vil gi svar i tall og statistikk, dette vil ifølge Postholm & Jacobsen (2016) gjøre nærhet til studieobjektene umulig. Etersom jeg skal forske på tre lærere, vil utvalget være for lite omfattende til en kvantitativ forskningstilnærming (s. 41).

Den kvalitative forskningstilnærmingen vil kunne gi mer innsyn i informantene sine egne tanker og opplevelser i detalj. Ifølge Hennink, Hutter & Bailey (2011) passer en kvalitativ forskningstilnærming om man ønsker:

- *Understand behaviour, beliefs, opinions and emotions from the perspective of study participants themselves.*
- *Understand and explain people's view and behaviour.*
- *Uncover the meaning that people give to their experience*

(Hennink et. al., 2011, s. 10).

En kvalitativ tilnærming gjør det mulig å studere *hvorfor ting skjer* (i mindre utvalg). Problemstillingen i denne oppgaven er ute etter å forstå lærerne sine egne vurderinger rundt bruken av digitale spill i undervisningen, og deres egne tanker rundt temaet. Ifølge Weiss (1995) er det ingen som kan observere en persons indre tanker bortsett fra den som selv opplever dem. Dermed vil intervju være den beste måten å få tilgang til disse følelsene på (Weiss, 1995, s. 1-2).

Ifølge Postholm & Jacobsen (2016) kan forskerens fremgangsmåte enten være induktiv eller deduktiv. Å være induktiv innebærer å ta utgangspunkt i de situasjonelle betingelsene. I sin ytterste form vil en induktiv tilnærming bety at forskeren «går ut i feltet med et helt åpent sinn», videre vil også forskeren legge sine egne individuelle teorier til side, slik at datamaterialet taler for seg selv (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 40). Det motsatte av induktiv er deduktiv. En deduktiv lærerforsker eller en deduktiv tilnærming til praksis innebærer at lærerforskeren har utarbeidet et sett av hypoteser og variabler som ikke endres i løpet av forskningsarbeidet. Deduksjon innebærer dermed at man derimot vet helt klart på forhånd hva man skal se etter. En deduktiv tilnærming vil derfor beskrives som en lukket tilnærming. Det er forskeren som i stor grad definerer hva som er interessant å få vite noe om, i motsetning til den induktive som er åpen for hva praksis vil bidra med (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 40).

En pragmatisk tilnærming, som denne oppgaven velger å basere seg på, innebærer en antakelse at undersøkelsesprosessen betraktes som en interaksjon mellom det induktive og deduktive. Forskeren vil alltid ha noen antakelser om hvordan undervisningen og prosjektet vil forløpe. Antakelsene kan kanskje bli bekreftet, eller avkreftet. Det som var forventet, skjedde rett og slett ikke. Det kan også forekomme at noe som forskeren ikke tenkte på, kan komme frem i løpet av intervjuet. Antakelser kan på den måten bli bekreftet, de kan bli avkreftet og nye ting kan dukke opp. Dette i sin helhet betyr at forskeren er både induktiv og deduktiv, eller at det

kan foregå en interaksjon mellom induksjon og deduksjon (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 41). Dermed vil jeg som forsker, og min pragmatiske tilnærming, også i stor grad møte problemstillingen med ulike antakelser og litteratur i forkant, men det er viktig at jeg også er åpen for at uforutsette ting kan forekomme (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 58- 59).

### 3.3: Intervju som metode

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at i det kvalitative forskningsintervjuet søker man å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Å få frem betydningen av informantenes erfaringer og å avdekke deres opplevelser av verden (s. 21). Å intervju enkeltvis med personer har den store fordelen av den som intervjues, ikke trenger å ta hensyn til hvordan han eller hun fremstår for andre. Man trekkes ut av en sosial sammenheng, og kan dermed svare åpenhert og ærlig. Derimot er det en svak side ved denne formen også, som er at det er svært ressurskrevende å gjennomføre slike individuelle samtaler. Det tar lang tid, og det er mye informasjon som kommer frem i løpet av samtalen. Ofte får en ikke tid til å snakke med så mange, og samtale må være relativt korte (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 65). Etersom jeg har som mål å få mest mulig informasjon ut av hver enkelt lærer, vil det etter Postholm & Jacobsen (2016) være det individuelle intervjuet som er mest relevant for denne oppgaven (s. 65).

I tråd med min pragmatiske tilnærming har jeg valgt en seminstrukturert intervjuform. Det semistrukturerte intervjuet er hovedsakelig en datainnsamlingsteknikk som baserer seg på en utspørring av flere individer. Når jeg som forsker skal gjennomføre et semistrukturert intervju har jeg noe relevante spørsmål klare på forhånd, men jeg er også åpen for at det kan tas opp tema som ikke var planlagt på forhånd. Tidvis kunne samtale med informantene bevege seg i retninger som jeg ikke hadde en anelse om i utgangspunktet, og gjennom dette opplevde jeg nye retninger som prosjektet kunne ta (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 75). Det semistrukturerte intervjuet er ifølge Kvale & Brinkmann (2015) ofte det samme som et dybdeintervju (s. 42). Jeg ønsker at informantene skal reflektere over egne erfaringer og opplevelse knyttet til digitale spill i samfunnsfagundervisningen. Ved å bruke denne intervjuformen vil jeg stille relativt åpne spørsmål, slik at det gir rom for informantene å gå i dybden (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 75). Jeg vil nevne senere at jeg vil ha en fenomenologisk vinkling i intervjuforløpet. Dette vil i praksis si at jeg søker å forstå informantenes opplevelse av fenomenet digitale spill i undervisningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45).

For å gjennomføre et godt kvalitativt intervju er det ifølge Kvale & Brinkmann (2015) helt essensielt å være godt forberedt (s. 134- 135). Da jeg ikke har tidligere forskningserfaring,

velger jeg å støtte meg til intervjuundersøkelsens 7 faser. Kvale & Brinkmann (2015) skriver: «selv om det ser lett ut å intervju, er det vanskelig å gjøre det skikkelig» (s. 20).

Intervjuundersøkelsens 7 faser består av:

- Tematisering
- Planlegging
- Intervjuing
- Transkribering
- Analysering
- Verifisering
- Rapportering

(Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137).

### 3.4: Fenomenologi

Denne intervjustudien lener seg på en fenomenologisk vitenskapstradisjon. Fenomenologi har, ifølge Postholm (2010), sine røtter i Husserls filosofiske perspektiver, hvor han igjen er påvirket av Descartes (Postholm, 2010, s. 42). Husserls påstand at forskerens skulle oppnå vitenskapelig kunnskap gjennom konsentrerte studier av erfaringer ved hjelp av et reflekterende selv. Et viktig begrep i Husserls filosofi er intensjonalitet. Intensjonalitet refererer til bevisstheten – den indre erfaringen rettet mot noe, Hvor «noe» er et menneskelig behov som gir bevisstheten retning (Postholm, 2010, s. 42). Med dette i tankene er jeg opptatt av lærernes egne opplevelser, tanker og vurderinger de gjør seg i en digital spillbasert undervisningsøkt, fremfor selve spillet.

Hovedformålet med fenomenologisk forskning er å forstå meningsfulle, konkrete relasjoner som er tilstede i en erfaring i en bestemt situasjon i en spesifikk kontekst. Disse opplevelsene kan gjerne ikke observeres av forskeren, i og med at det er snakk om avsluttende erfaringer. Likevel er ikke opplevelsen av disse erfaringene glemt av menneskene som har opplevd dem. Måten å få fatt i disse opplevelsene som menneskene har hatt, er gjennom samtale med dem (Moustakas, 1994; i Postholm, 2010, s. 43).

Kvale & Brinkmann (2015) tar også delvis utgangspunkt i Husserls tanker, samtidig som de delvis utdyper dette. Når det er snakk om kvalitativ forskning, mener Kvale & Brinkmann (2015) at fenomenologi er et mer bestemt begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelsen at den virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44- 45). Med utgangspunkt i fenomenologien beskrevet ovenfor, vil



forskningstilnærmingen passe til min problemstilling i og med at jeg søker etter å forstå lærerens livsverden. Jeg er ute etter lærerens egne refleksjoner rundt bruken av digitale spill i undervisningen, og hvilke pedagogiske- og fagdidaktiske vurderinger lærerne legger til grunn ved bruk av digitale spill. Med dette i tankene, gjør det meg enda sikrere på at valget om å anvende individuelt intervju var en god måte å undersøke min problemstilling.

### 3.5: Utvalg og intervjuobjekter

Prosessen etter å finne kandidater til intervju viste seg å være mer utfordrende enn jeg hadde sett for meg, ettersom at lærerne måtte ha erfaring fra bruken av digitale spill i undervisning og da spesielt opp mot samfunnsfaget. Det ble forsøkt over lengre tid å sende mailer til diverse skoler som hadde satsningsområder rundt bruken av digitale spill i undervisningen uten hell. Jeg sendte så en mail til Spillpedagogene hvor Staaby sa seg villig til å være med på et intervju. Videre tok jeg kontakt med skoler jeg tidligere hadde hatt en tilknytning til, og fikk da tak i to samfunnsfaglærere som valgte å bruke sin fritid til å stille til intervju i dette prosjektet.

Denne studien tar i bruk bekvemmelighetsutvalg, eller «Convenience sampling» (Godwill, 2015, s. 69). Her er utvalget av forskningsmateriale basert på avgjørelsen av forskningsspørsmålet og av forskeren sin bekvemmelighet av seleksjonsutvalget. Dette er ofte brukt i småskala undersøkelser, der en ofte ikke har som mål å kunne generalisere i den generelle populasjon, noe som også er svakheten ved et ikke- tilfeldig seleksjonsutvalg. Styrken på den andre siden, er ifølge Godwill (2015) at det er mindre komplisert å lage, billigere å gjennomføre og mer hensiktsmessig når forskeren ikke ønsker å generalisere utover det utvalget som er valgt. Ettersom at det også var et krav i utvalget at de måtte ha tidligere erfaring fra spillbasert undervisning, vil det også samsvare med hva Godwill (2015) kaller for «Purpose sampling». I denne typen utvalgsmetode plukker forskeren ut intervjuobjektene på grunnlag av spesifikke egenskaper eller karakteristikker hos den enkelte, slik at utvalget passer i forhold til forskerens behov. Styrken ved en slik utvalgsmetode er at den sikrer at intervjuobjektene vil ha relevant erfaring fra fenomenet som jeg ønsker å undersøke (Godwill, 2015, s. 69).

«Om man skal si det enkelt, kan man tenke seg at observasjon studerer det folk gjør, mens man i intervjuer studerer det folk sier (at de gjør)» (Tjora, 2017, s. 53). Dette sitatet var bakgrunnen for hvorfor min opprinnelige plan var å benytte meg av både intervju og observasjon, nettopp for å få med begge perspektivene. Men ettersom en epidemi gjør dette vanskelig, skiftet oppgaven mål, og da vil det være nok med et «dybdedykk» i hva lærerne sier de gjør.

I mitt valg av antall informanter har jeg valgt å støtte meg på Dalen (2011), ifølge Dalen er valg av informanter er særlig viktig tema innenfor kvalitativ intervjuforskning (Dalen, 2011, s. 45). Et godt utgangspunkt er at antall informanter ikke kan være for stort fordi både gjennomføringen av intervjuene og bearbeidingen er tidskrevende (Dalen, 2011; i Postholm & Jacobsen, 2016, s. 65). Antallet intervjuobjekter i dette prosjektet skyldes tiden og ressursene, samt en epidemi. Informantene i denne undersøkelsen er 2 samfunnsfaglærere på ungdomsskoler i Bergensområdet, samt Tobias Staaby som er stipendiat på UiB samt lærer på Nordahl Grieg Vgs. Staaby ønsket ikke å være anonym under prosjektet, og dermed vil han fremtre ved navn i oppgaven. Jeg velger også å støtte meg på Postholm (2010) i henhold til antall informanter. Postholm (2010) beskriver at dersom forskeren velger tre personer, kan han eller hun ved hjelp av intervju klare å finne en felles essens eller den sentrale opplevelsen som er fellesnevneren eller kjernen i forskningsdeltakernes opplevelse av erfaringen innenfor rammene av et mindre forskningsarbeid (Postholm, 2010, s. 43). Videre skal jeg kort presentere intervjudeltakerne, to av dem er anonymisert, og Staaby fremstår i prosjektet med navn etter eget ønske.

### **Tobias Staaby**

Tobias har jobbet i skolen siden 2012 som lektor, han er nå stipendiat ved UiB og skriver en doktorgrad rundt bruken av dataspill i undervisningen. Han er også en av Spillpedagogene. Spillpedagogene er et faglig nettverk av lærere som deler en overbevisning om at spill er et verktøy som i mye større grad bør tas i bruk i norsk skole, og bidrar med å dele ulike undervisningsopplegg samt holde foredrag for de som måtte ønske. Det som fikk han interessert i digitale spill som læringsverktøy var barneskolelærerens hans. Han begynte selv å bruke digitale spill i undervisningen etter å ha sett kollegaer gjøre det.

### **«Per»**

Per har jobbet i skolen siden 2003. I starten hadde han ikke en formell utdanning innenfor pedagogikk, men fikk muligheten til å ta dette etter hvert som han begynte å jobbe fast i skolen. Per har hatt samfunnsfag så lenge som han har jobbet på skolen. Interessen for digitale spill har Per hatt så lenge han kan huske, og ideen med å kombinere interessen for samfunnsfag og interessen for digitale spill er noe som han har brukt mye tid på å tenke over.

## «Ole»

Ole er utdannet lektor, og har jobbet i skolen siden 2002. Han har mastergrad i engelsk men også studiepoeng og en lidenskap innenfor samfunnsfaget, noe han har undervist i fra 2000. Han har en del erfaring fra å anvende digitale spill i skolen, og da spesielt rundt valgfaget demokrati i praksis, hvor han blant annet brukte SimCity og Snasen Kommune. Ole har også hatt en lidenskap for digitale spill så lenge han kan huske.

### 3.6: Innhenting av datamaterialet

Datamaterialet i denne oppgaven ble hentet inn gjennom digitale intervju over Zoom med informantene. Tidsrammen på intervjuene var fra 45- 60 minutter, og varierte etter om informantene tok opp interessante emner som lå utenfor den seminstrukturerede intervjuguiden. Videre brukte jeg opptaksfunksjonen til Zoom, og lagret lydfilene direkte inn på OneDrive, videofilene ble slettet umiddelbart. I etterkant av intervjuene ble de tre lydfilene i sitt fulle transkribert manuelt på Word, hvor Per og Ole sine ble fortløpende anonymisert. Lydfilene ble hørt gjennom flere ganger for å sikre at transkripsjonen var fullstendig.

### 3.7: Tematisk analyse

For å analysere mitt innsamlede datamateriale, fikk jeg inspirasjon fra Virginia Braun & Victoria Clarke (2006) sin artikkel om tematisk analyse. Det er en analysemetode for å identifisere, analysere, organisere beskrive og rapportere gjennomgående temaer i et datasett (s. 87). Det første en som forsker må gjøre er å sette seg inn i datastoffet en har fått etter å ha innhentet empiri. Denne prosessen startet allerede under transkriberingen av intervjuene. Videre skal en begynne å lage de første kodene før en starter å lete etter forskjellige temaer. Etter dette skal en gå kritisk gjennom temaene, definere dem og gi navn til de ulike. Til sjette og siste skal man starte å skrive rapporten (s. 86- 93). Analysemetoden er en rekursiv prosess hvor forskeren ofte må bevege seg frem og tilbake mellom stegene. Jeg fulgte ikke oppskriften slavisk, men brukte den som retningslinje da jeg gjennomførte analysen av mitt datamateriale. Forfatterne påpeker videre at temaene oppstår i stor grad fra rådataen en som forsker har innhentet (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Utfordringen med denne typen formulering er at den passiviserer analysearbeidet og avviser den aktive rollen som forskeren har i å identifisere ulike mønstre, velge de som er av interesse, og presentere dette til leseren. Å skrive at temaer oppstår på denne måten, antyder at de allerede eksisterer i dataen, og at forskeren ikke har skapt de koblingene som gjorde det mulig å se mønstrene. Det er dermed essensielt å nøye overveie alle avgjørelser relatert til analysemetoden, anerkjenne disse valgene og anse de som aktive valg en har tatt som forsker. For denne oppgaven handler disse aktive valgene om de tema jeg har valgt

å undersøke, og hva de ulike deltakerne har beskrevet innenfor disse rammene. Videre har jeg også vært åpen for nye tema som informantene har kommet med under intervjuet.

Det første jeg gjorde var å transkribere intervjuene. For å sikre at alt som stod i transkripsjonen var korrekt, hørte jeg over opptakene flere ganger, samtidig som at jeg leste transkripsjonen og rettet opp eventuelle feil som hadde oppstått. Under selve lesingen av transkripsjonen fant jeg interessante momenter som jeg kunne ta med meg videre i analysen. Etter klargjøringen av datamaterialet startet kodingsprosessen. En kode er en merkelapp som gjør det mulig å identifisere og sammenligne unike trekk i datamaterialet (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 165). Jeg gikk så igjennom transkripsjonene en og en, og markerte interessante elementer som jeg kunne få bruk for. I startfasen av kodingen hadde jeg en induktiv tilnærming, det vil si at jeg lot kodene oppstå fra datamaterialet. Dette er i motsetning til en deduktiv tilnærming hvor kodene stammer fra forskerens teoretiske interessefelt (Braun & Clarke, 2006, s. 84). Videre sammenlignet jeg de første kodene fra de tre informantene, og plasserte dem i overordnede temaer. Da jeg skulle konstruere temaene så jeg det nødvendig å anvende teori til å underbygge dem. Teorien ble hentet fra mine teoretiske rammeverk, Koritzinsky sin forståelse av samfunnsfagdidaktikken og den didaktiske relasjonsmodellen til Engelsen (2002) som ble presentert i kapittel 2.7, Bjarnø (et. al., 2017) sine vurderingskriterier for digitale læringsressurser som ble presentert i kapittel 2.8 samt rammefaktorteorien presentert av Imsen (2017) som ble presentert i kapittel 2.9. Dermed kan det argumenteres for at jeg etter hvert hadde en mer deduktiv tilnærming til analysen. Videre vil jeg presenterer en oversikt over temaer og koder fra analysen i tre ulike tabeller. Tabellene vil vise hvilke temaer kodene hører til, i tillegg til et eksempel på hver av kodene.

### 3.7.1: Analysetemaer knyttet til den didaktiske relasjonsmodellen.

#### Tema

#### Koder

#### Eksempel

Tema	Koder	Eksempel
Samfunnsfaglig relevans	Begrepsforståelse	<p>Staaby mener at digitale spill bidrar til at elevene forstår faglige begreper, fenomener og prosesser:</p> <p><i>«... for både elevene og de få lærerne jeg har intervjuet sier at det hjelper de å forstå fagstoffet, fordi de får noen konkrete og realistiske utfordringer å løse med fagbegreper, rett og slett».</i></p>
	Relevans for temaet du skal undervise i	<p>Staaby mener at begrunnelsen for om man skal velge digitale spill som læringsverktøy må en se på relevansen for temaet du skal anvende det i.</p> <p><i>«... Og noe av det jeg ser på som mest elementært er at begrunnelsen for om man skal bruke spill er avhengig av faget og faget sitt læringsmål».</i></p>
	Visualisering	<p>Ole argumenterer for at digitale spill er en ypperlig måte å visualisere samfunnsfaglig stoff på, for elevene.</p> <p><i>«De bruker hjernen på en helt annen måte når de sitter og spiller. Så svaret på om digitale spill er en god måte å visualisere tema for elevene er jo helt klart JA! De ser ting på en skjerm, og istedenfor å lese et avsnitt om det i boken».</i></p>
	Uenighet rundt digitale spill sin evne som vurderingsgrunnlag	<p>Ole forklarer at de fleste digitale spillene han har anvendt i klasserommet ikke er laget for skolen, og dermed velger han heller å anvende muntlig vurdering av tema i etterkant.</p> <p><i>«de fleste spillene vi har prøvd er ikke laget for skole sant ... og da tar jeg heller noe form for muntlig fremlegg i etterkant for å se at elevene faktisk har fått med seg noe».</i></p>

	Variert undervisning	<p>«Jeg måtte bli kjent med spillene selv slik at jeg kunne se hva elevene bør klare for at de f. eks. skal få en 3er». Staaby mener at spill er en metode for variert undervisning.</p> <p>«digitale spill er nå, det som er mest fornuftig er å behandle det og sidestille det med alt det andre en driver med i klasserommet, det er en måte å variere undervisningen på».</p>
Undervisningens organisering	Helklassespilling	<p>Staaby argumenterer for at helklassespilling er den beste formen for arbeidsmåte når en skal ta i bruk digitale spill.</p> <p>«... det er det å bruke som helklassespilling, altså at de spiller på storskjerm. Det er fordi at jeg ikke vil kalle når elever sitter og spiller to og to for spillbasert undervisning ...»</p>
	Samarbeid	<p>Ole ser for seg at det å jobbe sammen er med på å styrke samarbeid samt styrke muntlige ferdigheter hos elevene.</p> <p>«Når elevene jobber sammen så ser jeg at de diskuterer på en fin måte for å gjennomføre utfordringene i spillet ...»</p>
Erfaring med spilldidaktikk	Lærerens spillkyndighet	<p>Staaby argumenterer for at lærerens spillkyndighet er helt essensielt for at en økt skal være vellykket.</p> <p>«Mine kollegaer ... er gode på å forklare formålet med spillet. De tenker over hva elevene gjør i spillet, og hvilke deler av spillet er det de har lyst til å bruke inn mot spesifikke læringsmål eller tema. Og hvilke deler av spillet er det som kan stjele oppmerksomheten til elevene».</p>

**Tabell 1: Koder og temaer knyttet til den didaktiske relasjonsmodellen**

### 3.7.2: Analysetemaer knyttet til pedagogiske vurderingskriterier.

Tema	Koder	Eksempel
Motivasjon og engasjement	Engasjement	<p>Staabby fremmer at motivasjon og engasjement ikke er hovedargumenter for anvendelse av digitale spill, men at det er dette som gjør seg gjeldende hos elevene</p> <p><i>«Selv om vi ikke bruker dette som engasjement og motivasjon som et hovedargument, så er det det som gjør seg gjeldende hos elevene ... Og hvis du er engasjert og innstilt på å følge med, så gir jo det et bedre utgangspunkt for læring, tenker jeg.»</i></p>
Valg av digitale spill		<p>Samtlige informanter mener at valget av digitale spill vil ha en viktig rolle i deres undervisning.</p>
Elevhensyn	Lærers kjennskap til klassen	<p>Ole mener at det er essensielt at du som lærer har kjennskap til klassen du skal undervise i.</p> <p><i>«Du må også se hva elevgruppe du har, det er ting som du kan gjøre i 10 som du ikke kan gjøre i 8, ting du kan gjøre i 10g som er ting du ikke kan gjøre i 10a. så det er alltid skjønnsmessig vurdering på dette da».</i></p>
	Tilpassing	<p>Ole mener at noen digitale spill er lette å tilpasse klasserommet, mens andre blir for vanskelige.</p> <p><i>«... noen av spillene for vanskelig uansett. Uansett hva innstilling du gjerne tar på».</i></p>
	Elevtilpasning	<p>Per mener det alltid vil være et stort spekter av ulike</p>

	<p>elever som lærer på forskjellige måter i en klasse.</p> <p><i>«Det vil alltid være elever som lærer best på ulike måter i en klasse».</i></p>
Elevers spillkyndighet	<p>Staaby mener at det er de elevene som kan digitale spill fra før av som får mest ut av undervisningen med digitale spill som tilsynelatende er litt avanserte.</p> <p><i>«Mens de gangene jeg har brukt civilization og total war da er det mest utelukkende best for de som kan spill fra før av».</i></p>
Gutter mer engasjert enn jenter	<p>Ole peker på at det tilsynelatende ofte er gutter som er mer engasjert i spill enn jenter.</p> <p><i>«ja, guttene de får du med gratis, stort sett. Jentene krever gjerne litt mer oppmuntring».</i></p>
Gruppementalitet	<p>Per argumenterer for at gruppementaliteten blant jenter er en utfordring for digitale spill i hans klasserom.</p> <p><i>«Noen jenter syntes det er kjedelig ... og det kan jo også være litt smittsomt at noen, en jente gruppe eller lignende sier at det er kjedelig så plutselig er det veldig mange som syntes det samme. Det er litt sånn dynamikk vi har i skolen da».</i></p>

**Tabell 2: Koder og temaer knyttet til de pedagogiske vurderingskriteriene**



### 3.7.3: Analysetemaer knyttet til rammer.

Temaer	Koder	Eksempel
De administrative rammene	Tidsaspekt	<p>Per peker på tidsaspektet som en stor utfordring for å gjennomføre en digital spillbasert økt.</p> <p><i>«Du har ikke tid til å forberede deg til alt mulig ... Det var utrolig kjekt når vi først brukte et digitalt spill ... men det kostet meg alt for mye krefter».</i></p>
	Tilrettelegging fra skolens ledelse	<p>Per mener at skolen ikke har lagt godt nok til rette for bruken av digitale spill.</p> <p><i>«rammebetingelsene for dette er ikke godt nok tilrettelagt til at det finner sted da. Og det syntes jeg er dumt».</i></p>
Ressursmessige rammer	Skolens økonomi	<p>Per peker på at de økonomiske rammene til skolen også er en viktig faktor.</p> <p><i>«det er viktig å huske på at dette med økonomi spiller en stor rolle på skolen».</i></p>
	Tekniske utfordringer	<p>Staaby nevner det tekniske ved en digital spillbasert undervisningsøkt som utfordrende.</p> <p><i>«På klasseromsnivå er det utfordrende å få utstyret til å fungere ...».</i></p>

**Tabell 3: Koder og temaer knyttet til rammer i skolen.**

## 3.8: Refleksjoner rundt forskerrollen, kvalitet og etikk

### 3.8.1: Forskerrollen

Forskerens rolle som person, forskerens integritet, er helt essensielt for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Betydningen av forskerens integritet øker i forbindelse med intervju, fordi intervjueren selv er det viktigste redskapet til innhenting av kunnskap. Kvale og Brinkmann (2015) stiller også strenge etiske krav til fremstillingen av den *vitenskapelige kvaliteten*. Dette innebærer offentliggjøring av funn er så nøyaktig og representativ for forskningsområdet som mulig. De rapporterte resultatene bør kontrolleres og valideres så fullstendig som mulig, og det bør tilstrebes gjennomsiktighet med hensyn til prosedyrene som danner grunnlag for konklusjonen (s. 108).

*Forskningens uavhengighet* kan påvirkes både «ovenfra» og «nedenfra» av prosjektets deltakere. Tilknytning til en av disse gruppene kan få forskeren til å ignorere visse resultater og legge vekt på andre, på bekostning av en så fullstendig og nøytral undersøkelse av fenomenene som mulig. Intervjuere kan, på grunn av nære interpersonlige samspill med intervjupersonene, være spesielt tilbøyelig til å la seg påvirke av dem. Forskeren kan identifisere seg så sterkt med deltakerne at de ikke opprettholder profesjonell avstand, men i stedet rapporterer og fortolker alt ut fra sine deltakers perspektiver. Det usikkerhetsområdet som åpenbares når man tenker over forskerens rolle, kan romme en spenning mellom profesjonell distanse og personlig vennskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Informantene er tidligere ukjent for meg som forsker og person, dermed eksisterer det ingen form for relasjon utover selve intervjuøkten samt korrespondanse rundt deltakelse tidligere. Dette resulterer i at fenomenet som er beskrevet ovenfor vil, etter min forståelse, ha liten til ingen innvirkning på prosjektet.

På den andre siden kan den som blir intervjuet bli sterkt påvirket av intervjueren. Kanskje informantene skjønner hva intervjueren egentlig er ute etter å forstå, og vektlegger dette i svarene sine (Bjørkvold, 2021, s. 105). Med dette i tankene vil begrepet selvforståelse komme frem i lyset. Fortolkningen av et intervju vil i stor grad være begrenset av intervjuedes selvforståelse. Den er en omskrevet fortetting av den intervjuedes egne synspunkter, slik forskeren forstår dem (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 241). Samtidig vil den semistrukturerte intervjuguiden bidra til å holde samtalen innenfor temaene som tidligere er satt opp, men den vil også være åpen nok til at informantene skal kunne komme med egne refleksjoner som jeg gjerne ikke har tenkt over. Spørsmålene i intervjuguiden er gjennomgått med veileder for å ikke

«påtvinge» informantene visse svar, og er ute etter å forstå deres tanker og vurderinger knyttet til fenomenet digitale spill i samfunnsfagundervisningen.

### 3.8.2: Reliabilitet og validitet

Så lenge vi bare studerer elementer og brokker av virkeligheten, er det vanskelig å snakke om virkeligheten i en bestemt form entall. Samtidig er den sosiale virkeligheten i en klasse eller på en skole i stadig utvikling og endring, slik at det som representerer virkeligheten på et tidspunkt, godt kan være feil på et annet tidspunkt. Dermed finnes det ikke en entydig kvalitetsstandard for hva som er godt eller dårlig arbeid. Kravet som derimot står sterkt, er kravet om refleksivitet. Forskeren bør reflektere åpent om svakheter og styrker knyttet til den måten informasjon er samlet inn og behandlet på (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 126). Hvor god kvaliteten på arbeidet er, vil altså avhenge av hvor godt en reflekterer over følgende:

Ifølge Tjora (2017) vil det være tre kriterier for kvaliteten på kvalitativ forskning:

- *Pålitelighet*
- *Gyldighet*
- *Generaliserbarhet*

(Tjora, 2017, s. 202).

Et sentralt begrep for å vurdere forskningens pålitelighet er reliabilitet. Dette er vurderinger knyttet til intervjuet, registrering og reinskiving, analyse eller fremstilling av funn. Flere tiltak ble gjort for å styrke studiens reliabilitet. Blant annet ble det i forkant av intervjuene gjennomført en gjennomgang av intervjuguidene med veileder. I tillegg vil selve formen med et semistrukturert intervju i seg selv styrke studiens reliabilitet, da intervjuene foregikk som en samtale hvor det var mulig å stille oppfølgingsspørsmål og unngå eventuelle misforståelser. Det ble gjort lydopptak av intervjuene, hvor disse ble hørt gjennom flere ganger. Deretter ble disse transkribert i sin helhet og skrevet i en muntlig form, noe som etter Kvale & Brinkmann (2015, s. 211- 212) vil styrke studiens reliabilitet. Informantene fikk også muligheten til å lese og godkjenne transkripsjonen i etterkant, noe som øker reliabiliteten ytterligere.

Til tross for at erfaringen med digitale intervju er god, er det svakheter ved denne måten å gjennomføre intervju på som vil være med å svekke studiens reliabilitet. Gjennom digital kommunikasjon vil man miste enkelte kommunikasjonsmidler som for eksempel øyekontakt og kroppsspråk. Dette kan potensielt ha ført til uklarhet og misforståelser. I tillegg kan det være flere potensielle feilkilder ved denne undersøkelsen som ikke er tatt høyde for.

Et sentralt begrep for å vurdere en studies gyldighet er validitet. Validitet omhandler dataens relevans, det vil si hvor relevant den innsamlede empirien faktisk er for å representere fenomenet som undersøkes (Krumsvik, 2013, s. 152). Både gjennomgangen av intervjuguidene med veileder og den semistrukturerte intervjuformen vil også kunne sies å ha bidratt til å styrke studiens validitet, da dette har bidratt til at intervjuenes innhold var gjennomtenkt og tydelig. Et annet viktig aspekt ved validitet er operasjonalisering av begreper (Krumsvik, 2013, s. 152-153). I prosjektets problemstilling spørres det etter hvilke «pedagogiske» og «fagdidaktiske» vurderinger lærerne legger til grunn ved bruk av digitale spill i samfunnsfagundervisningen. For å operasjonalisere disse begrepene på en best mulig måte har jeg inkludert flere spørsmål som knyttes til både pedagogiske- og fagdidaktiske vurderinger, og til sammen kan svarene på disse spørsmålene danne et godt bilde av problemstillingen.

Videre har jeg sørget for lik praksis ved behandling av datamaterialet fra informantene. Prosjektet har tatt i bruk to ulike intervjuguides, en for Per og Ole, og en for Staaby. Samtidig skal det sies at intervjuguidene var begge utarbeidet fra samme teoretiske rammeverk. Alle intervjuene har også vært gjennom samme analyseprosess. Dette fører til at resultatet jeg kommer frem til vil være gyldig for mitt utvalg, selv om utvalget ikke vil være stort nok for å kunne generalisere. Oppgavens mål er heller ikke å generalisere, men gi et fenomenologisk innblikk i hvordan de tre informantene har erfart bruken av digitale spill i samfunnsfagundervisningen. Prosjektets slutninger kan likevel være av interesse for andre lærere eller skoleledere som vurderer bruk av spillbasert undervisning i samfunnsfag, så fremt oppgavens argumenter er innholdsrike, relevante og logiske (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289).

Når det gjelder studiens utvalg, er det visse aspekter som kan svekke studiens validitet. I studiet er det ingen kvinnelige informanter, og dette er noe som kan svekke resultatet. Det skal også nevnes at informantene hadde et tydelig spenn av erfaring knyttet til fenomenet, samt at det forekom et tydelig spenn i informantenes alder, noe som kan bidra til å styrke validiteten til studiet. Avslutningsvis er det også viktig å nevne muligheten for andre potensielle feilkilder, eksempelvis kan dette være at forskeren har lagt ubevisste føringer i måten spørsmålene blir stilt på eller at informantene gir de svarene de tror forskeren vil ha. Som beskrevet er det dermed gjort flere bevisste valg for å styrke studiens reliabilitet og validitet, samtidig vil det alltid være potensielle feilkilder.

### 3.8.3: Forskningsetiske vurderinger

Lærerforskeren som samler inn datamaterialet som kan gi han eller henne informasjon til å forstå undervisningsprosessene, for å på denne måten kunne endre eller forbedre undervisningspraksisen. I dette arbeidet, som i alle andre situasjoner, må læreren i sin yrkesutøvelse, legge vekt på å opprettholde og også videreutvikle gode relasjoner til de som bidrar med informasjon til utviklingsarbeidet. Det handler om å behandle informasjonen med forsiktighet både i løpet av datainnsamlingen og når materialet skal presenteres for andre, enten muntlig eller skriftlig. Etske prosesser blir dermed en essensiell del av prosessen og i fremstillingen av arbeidsprosessen i etterkant (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 134). Etter NSD sine krav har jeg lagret alle lydfiler og ferdigtranskriberte intervjuer hvor anonymitet er en realitet, på OneDrive, en plattform som er passordbeskyttet. Intervjuene ble også under sin transkripsjon fortløpende anonymisert, og det ble gitt aliaser til informantene som ønsket å fremstå anonyme. Siden Staaby ikke ønsket å være anonym under dette prosjektet, fremstår han med fullt navn i transkripsjon samt i oppgaven.

Merriam (2002) spør om etiske prinsipper er diskutert. Før etiske prinsipper kan diskuteres, må de være reflektert over (Merriam, 2002; i Postholm & Jacobsen, 2016, s. 133). Dette gjelder for lærerforskeren fra utviklingsarbeidet planlegges og til det omtales i en muntlig eller skriftlig presentasjon etter at det er gjennomført. Ifølge Ohnstad (2010) styrker det kvaliteten i lærerens arbeid om hun eller han har etisk bevissthet. En etisk bevissthet er noe som bør gjennomsyre alt læreren gjør i sin yrkesutøvelse (Ohnstad, 2010; i Postholm & Jacobsen, 2016, s. 134).

Å bruke forskningsintervju bringer med seg flere etiske problemstillinger. Videre skal jeg ta utgangspunkt i tre momenter fra Mary Brekke & Tom Tiller (red.) sin bok: «Læreren som forsker». Det første momentet gjelder informasjon om prosjektet til dem som blir intervjuet. Personvernforbundet for forskning er meget tydelig på at forskeren må innhente et informert samtykke. Det informerte samtykket sikrer også at den som blir intervjuet, på forhånd, vet hva intervjuet skal brukes til, f. eks. å skrive en masteroppgave (Brekke & Tiller, 2013, s. 136). Samtykkeskjemaet ble hentet fra en av NSD sine maler, og skrevet om til å omhandle mitt prosjekt. Samtykkeskjemaet ble sendt ut sammen med forespørsel om intervju til de diverse informantene, hvor i etterkant av intervjuet ble dette skrevet under og sendt til meg. Jeg innhentet også et muntlig samtykke ved starten av hvert intervju.

Et annet viktig moment er de asymmetriske forholdene som kan oppstå i en intervjusituasjon. Utgangspunktet er at forskeren har som målsetting å bygge kunnskap om et avgrenset tema ved hjelp av intervjumateriale, og for å nå dette målet må forskeren snakke med ulike eksperter,

altså med personer som har relevant erfaring om temaet som prosjektet omhandler. Forskeren er dermed, med andre ord, avhengig av informantene. Likevel forbindes ofte forskerrollen med høy sosial status i vårt samfunn, og det er forskeren som har definisjonsmakt i forskningsprosjektet. Når det gjelder lærerstudenter, som meg selv, inngår også studenten i sammensatte statusforhold. Det er den forskende studenten som skal definere sitt eget prosjekt, men prosjektet skal gjennomføres i samråd med veileder på den ene siden, og lærere og rektorer på den andre siden, altså yrkesutøvere innenfor et praksisfelt som studenten er på vei inn i (Brekke & Tiller, 2013, s. 136).

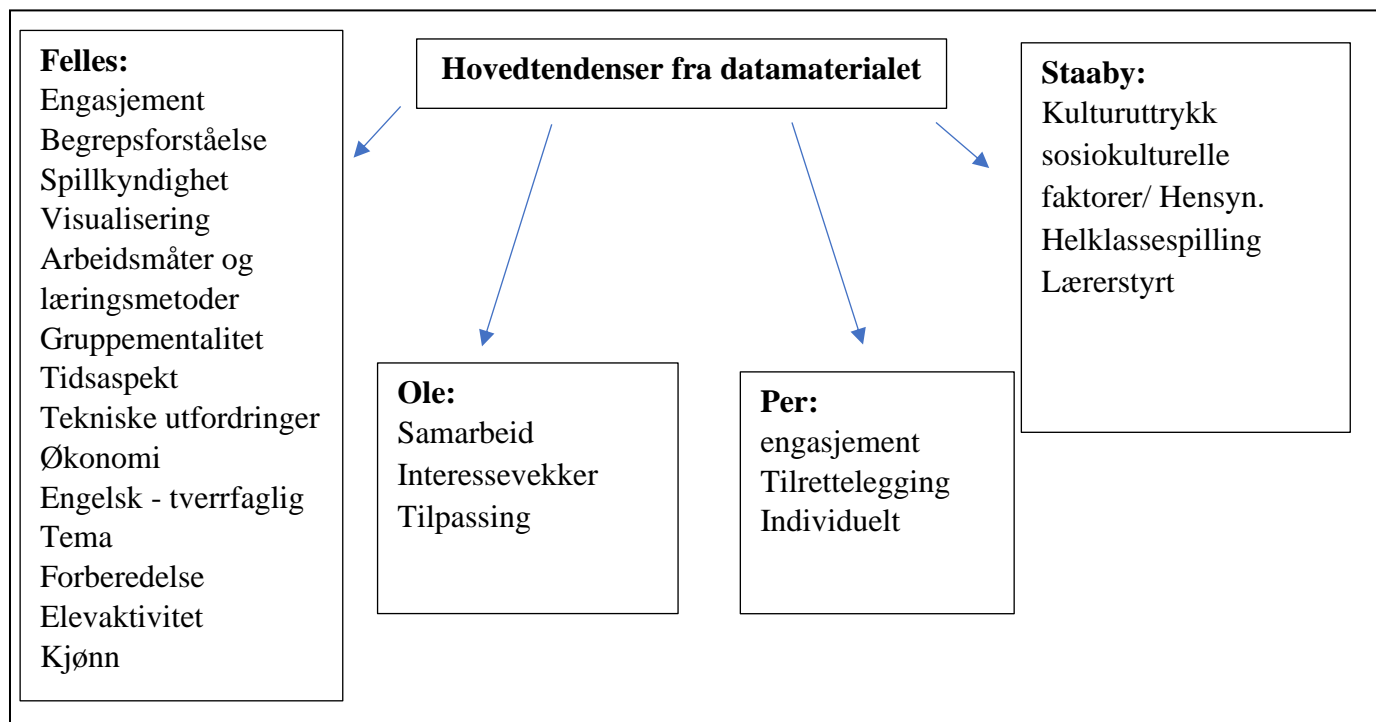
Det tredje momentet er at forskeren og den eller de som blir intervjuet, kan ha ulike målsettinger med å delta i intervjuet. Forskeren som gjennomfører intervjuet fordi han eller hun søker dypere innsikt i hvilke erfaringer et utvalg personer har med dette temaet, og hvordan de fortolker sine erfaringer. Intervjupersonene på sin side kan ha et ønske om å hjelpe forskeren eller spre bestemte synspunkter. Hvilke begrunnelser vi har når vi deltar i forskningsintervjuet, kan med andre ord være forskjellig, uten at det forringer selve intervjuets kvalitet. Dette poenget er imidlertid noe jeg er obs på i analysearbeidet hvor jeg systematisk spør meg selv hvorfor de involverte i intervjuet spør, svarer og snakker som de gjør (Brekke & Tiller, 2013, s. 137).

## Kapittel 4: Analyse og drøfting av funn

I dette kapittelet vil empirien som er blitt hentet inn i dette forskningsprosjektet presenteres. Først vil jeg presentere resultatene fra den tidlige kodingen av datamaterialet. Videre vil jeg presentere en oversikt over de ulike temaene knyttet til mitt teoretiske rammeverk og drøfte disse. Kategoriene som gjennomgås er tematiserte kategorier ut fra informantenes svar i intervjuene.

### 4.1: Hovedtendenser i datamaterialet

Jeg vil begynne med å legge frem resultatet fra den tidlige kodingen av intervjuene. Her vil jeg gå gjennom hver kode, og forklare hva som menes med dem. Etter den første kodingen av datamaterialet var det 12 hovedtendenser som gikk igjen i intervjuene, hvorav fire var mer omfattende og pekte seg ut som hovedtendenser i svarene fra lærerne: Engasjement i elevgruppen, spillkyndighet hos læreren, gruppementalitet i klasserommet samt tidsaspekt. De fire nevnte kodene hadde flest treff, uten at dette nødvendigvis vil være en indikator på om funnene er mer pålitelige enn andre funn.



*Figur 4.1: Hovedtendenser fra datamaterialet.*

Temaet engasjement i elevgruppen kan knyttes til motivasjonsaspektet i de pedagogiske vurderingskriteriene til Bjarnø et. al. (2017, s. 156), samtidig som at det også kan knyttes opp mot elevers forutsetninger rundt deres allmenne skolemotivasjon (Imsen, 2017, s. 174). At digitale spill gjør læring motiverende, er en ganske utbredt holdning ifølge Skaug. Et. al. (2020, s. 44). En forklaring som også kan sees opp mot tendensene som er skrevet er at elevene aktiviseres, og dermed skapes det en form for innlevelse som gjør det morsomt å lære. På den andre siden er det viktig å se på dette som veldig individuelt hos elevene, det er ikke slik at om man tar i bruk digitale spill så vil alle elever bli mer motivert for å lære (Skaug et. al., 2020, s. 43).

Spillkyndighet hos læreren er et tema som henger sammen med lærernes forutsetninger/kompetanse som en finner i Engelsen (2002) sin didaktiske relasjonsmodell. Lærerne som anvender digitale spill i sin undervisning må ikke nødvendigvis ha en dypere innsikt i alle elementer, men det er viktig å tenke over sin egen kompetanse. Som lærer er evnen til å koble digitale spill og fag avhengig av at vi kjenner de ulike elementene godt nok til å gjøre de nødvendige koblingene (Skaug et. al., 2020, s. 30). Med gruppentallitet menes det av informantene at det finnes en diskurs i deres klasserom hvor noen elever styrer «hva som er kjekt å holde på med». Dette kan resultere i at noen elever i klassen bestemmer seg for at digitale spill er kjedelig, og dermed følger resterende elever i klassen etter. Dette kan kobles opp mot elevers forutsetninger samt lærerens kjennskap til klassen.

Den fjerde tendensen som oftest fremstår i datamaterialet er tidsaspekt. Med tidsaspekt menes det at informantenes møte med skolehverdagen vanskeliggjør bruken av digitale spill på grunnlag av at dette tar for lang tid. Både forberedelser, gjennomføring og evaluering vil falle innenfor dette. Dette kan kobles opp mot Imsen (2016) sine administrative rammer rundt lærerens timeplan (s. 173), de ressursmessige rammene samt de organisasjonsmessige rammene. Det kan også kobles opp mot den sosiologiske forståelsen av didaktikken som Imsen diskuterer (2016). Her mener Imsen at det er langt fra «bør» og «er» i skolens hverdag. Og dermed samsvarer kanskje ikke lærerens intensjoner og idealer med virkeligheten i undervisningen (Imsen, 2017, s. 170).

De resterende tendensene som fremstår fra materialet var mindre representerte i datamaterialet, men også interessante elementer for min studie. Det at lærerne ser på digitale spill som en god måte for at elever skal få en forståelse for diverse fagbegreper og ulike prosesser er et moment som samsvarer med hva Skaug et. al. (2018) ser på som digitale spill sine muligheter i undervisningen. Skaug et. al. (2018) mener at digitale spill kan brukes som verktøy i fag i



arbeidet med læreplanmål for å bedre forstå faglige begreper, fenomener og prosesser (s. 7). Ifølge datamaterialet kan det også tyde på at digitale spill sin evne til å visualisere henger sammen med digitale spill sin mulighet for å bedre forstå faglige begreper. Tekniske utfordringer er et tema som henger tett opp mot rammene for undervisningen. Informantene pekte på utfordringer rundt nedlasting av digitale spill, at datamaskiner i klasserommet skal fungere samt mulighetene rundt brukervennligheten til spillet en vil anvende. Dette henger også tett sammen med resursmessige rammer (Imsen, 2017, s. 173), hvor temaet økonomi også vil havne under. Digitale spill er sjeldent gratis, og dermed er økonomien til skolen et viktig aspekt som informantene argumenterer rundt. Både Per og Ole har tidligere hatt tilgang på SimCity gjennom skolen, men dette er noe som har frafalt under skolens budsjettmøter. Og dermed vil dette aspektet være en viktig ramme som vanskeliggjør bruken av digitale spill.

Informantene sin argumentasjon blir ofte eksemplifisert rundt engelsk, noe som er et interessant moment i denne oppgaven. Informantene mener at digitale spill bidrar til forståelse i engelsk, noe som kan tyde på at informantene ser på muligheten som større i andre fag enn samfunnsfag. Forberedelse er et tema som henger tett sammen med lærerens timeplan og lærerens kompetanse. Det krever en del forberedelse for at alle elevene skal få spilt et digitalt spill, hvor informantene peker på at de blant annet er nødt til å installere spillet på samtlige PCer. Elevens egenaktivitet er et viktig aspekt i de pedagogiske vurderingskriteriene til Bjarnø et. al. (2017). Informantene argumenterer for at digitale spill bidrar til egenaktivitet hos elevene gjennom å la de konstruere, spille og prøve ut forskjellige elementer ved et digitalt spill. Det siste temaet som nevnes er kjønn. Samtlige informanter argumenterer for at det som oftest er guttene i en klasse som blir bergtatt når en tar inn digitale spill, imens jentene er litt mer avholdende. Dette henger tett sammen med punktet «kjønnsperspektiv» i de pedagogiske vurderingskriteriene til Bjarnø et. al. (2017, s. 157).

#### 4.2: Oversikt og drøfting av funn

Videre i analysen har jeg slått sammen kodene fra den tidligere kodingsprosessen i mer overordnede temaer for å gjøre dette mer oversiktlig. Temaene er inspirert av mitt teoretiske rammeverk, den didaktiske relasjonsmodellen til Engelsen (2002), De pedagogiske vurderingskriteriene til Bjarnø et. al. (2017) og Imsen (2016) sin fremstilling av rammefaktorteorien. Først vil jeg presentere en tabell som oversikt over analysen knyttet til de ulike teoretiske rammeverkene for å så drøfte hvert tema. Ettersom datamaterialet har blitt kodet og tematisert har jeg sett det nødvendig å ha rammer som et eget delkapittel. Rammefaktorteorien kan virke som at den er utenfor problemstillingen, men grunnet funn fra

datamaterialet vil det være viktige element innenfor rammefaktorteorien som er med på å påvirke vurderingene lærerne gjør av digitale spill i samfunnsfagundervisningen. Dermed vil de erfarte rammene knyttet til rammefaktorteorien bli utgreid i delkapittel 4.2.3.

#### 4.2.1: Funn knyttet til fagdidaktiske vurderinger

Lærerens fagdidaktiske kunnskap vil innebære kunnskap om hvordan elever lærer samfunnsfag og hvordan samfunnsfag kan undervises. Den fagdidaktiske relasjonsmodellen til Engelsen (2002) fremhever forbindelser og samspill mellom ulike didaktiske elementer. Den poengterer at didaktiske elementer ikke kan sees løsrevet fra andre, men at endringer i et element berører og påvirker helheten av undervisningsbildet (Vestøl, 2008, s. 2).

Samfunnsfaglig relevans	Informantene vurderer digitale spill som svært relevant for samfunnsfaget.
Erfaring med spilldidaktikk	Informantene har ulik erfaring med spilldidaktikk i klasserommet, noe som blir reflektert over i deres vurderinger av læringsverktøyet.
Undervisningens organisering	Informantene organiserer klassen på ulike måter i en digital spillbasert undervisningsøkt.

**Tabell 4.2.1: Oversikt over funn knyttet til fagdidaktiske vurderinger**

##### 4.2.1.1: Samfunnsfaglig relevans

Samtlige informanter argumenterer for at digitale spill er svært relevant for deres samfunnsfagundervisning. Temaet er knyttet til fire av punktene til den didaktiske relasjonsmodellen; mål, innhold, arbeidsmåter og vurdering. læringsverktøyets samfunnsfaglige relevans vil være påvirket av hva målet med undervisningsøkten er, hva tema det skal undervises i, hvilke læringsverktøy som skal anvendes og hvilken vurdering elevene skal ha i etterkant. Selv om det ved første øyekast virker som at det er et fåtall av kompetansemål som kan knyttes opp til bruken av digitale spill i samfunnsfaget, kan det argumenteres for at spillbasert læring er en metode med bredt nedslagsfelt (Skaug, et. al., 2018, s. 7). selv om informantene argumenterer for digitale spill som svært relevant i samfunnsfagundervisningen,

tyder datamaterialet på at digitale spill sin samfunnsfaglige relevans krever at læreren har gjort noen bevisste vurderinger i forkant av en slik økt. Det første som blir diskutert er relevans for temaet en skal undervise i. Staaby mener at begrunnelsen for om man skal velge digitale spill som læringsverktøy må sees i sammenheng med fagets læringsmål og temaet man skal undervise i: «... *Og noe av det jeg ser på som mest elementært er at begrunnelsen for om man skal bruke spill er avhengig av faget og faget sitt læringsmål*» (Transkripsjon, Staaby). Per og Ole har anvendt det digitale spillet «SimCity» i sine klasser, og argumentasjonen for dette var et det gav elevene en forståelse for samfunnsprosesser og bærekraft. Elevene fikk visualisert ulike faktorer som måtte eksistere for at en by kunne fungere, de måtte ta valg som å bygge ulike kraftforsyningskilder for å gi kraft til sin by. Elevene fant ut at kullkraftverk var kjempebillig og effektivt, men at hele byen ble forurenset og levekårene ble dårligere. Dette kan tyde på at Skaug (et. al., 2018) sin argumentasjon rundt det digitale spillets potensiale som verktøy for å forstå faglige begreper, fenomener og prosesser (s. 7) gjør seg gjeldende i informantenes argumentasjon.

Per på sin side har også anvendt diverse spill som omhandler internasjonale konflikter i stor grad. Her mente han at spillet gav elevene en innsikt i hvordan slike hendelser er med på å påvirke livene til de som bor der, samt kompleksiteten av konfliktene. Det digitale spillet bidro til at elevene så situasjonen fra begge sider, og forstod at det ikke var noen lett løsning på konflikten. Ole har også anvendt det digitale spillet «Snasen kommune», dette spillet omhandler i stor grad lokaldemokrati og styring av en liten kommune. Her fikk elevene innsikt i viktige prosesser som lokaldemokrati, budsjettforståelse samt andre aspekter som måtte tenkes over.

Videre argumenterte samtlige informanter rundt bruken av digitale spill opp mot engelskundervisningen. Dette kan tyde på at argumentasjonen til Skaug (et. al., 2020) rundt begrepet «far transfer» gjør seg gjeldende. Elevene lærer noe i en kontekst som lar seg overføre til andre fjerne kontekster, eksempelvis språkferdigheter (Skaug, et. al., 2020, s. 36). Informantene sine svar kan også tyde på at digitale spill muliggjør tverrfaglig undervisning mellom samfunnsfaget og engelsk. De argumenterer for at de ser en klar sammenheng mellom interessen for digitale spill og engelskkunnskapene hos sine elever. Dette støttes av funn gjort av Medietilsynet (2020) hvor hele 70% av elevene mellom 9-18 år som svarte at de spilte mye, mente at spilling gjorde de bedre i engelsk (s. 7). Ettersom at denne oppgaven er en samfunnsfaglig oppgave, vil ikke dette utgreies spesielt, men vil på den andre siden være et interessant funn.

Datamaterialet kan tyde på at digitale spill blir i all hovedsak brukt i undervisning om bærekraft og ulike samfunnsprosesser i samfunnsfaget. Ved spørsmål om de anvendte spill i andre temaer svarte både Per og Ole at det var en form for utfordring grunnet aldersgrense. Ofte om en skal inn i ulike temaer som menneskerettigheter og andre mer brutale ting, vil aldersgrensen på de digitale spillene forbigå hva en kan tolerere på en ungdomsskole. Dette resulterer i at digital spillbasert undervisning automatisk blir valgt vekk av lærerne.

Når det gjelder digitale spill sin mulighet for at elevene skal nå faglige mål i samfunnsfaget, mener Staaby at det vil bidra til at elevene forstår faglige begreper, prosesser og fenomener på en god måte. Dette støttes av både Per og Ole som drar frem visualisering i stor grad. Elevene en annen måte å få visualisert lærestoffet på, enn av å lese i en bok. Argumentasjonen til informantene gir en indikasjon på at de mener at digitale spill sin evne til å visualisere fagstoff er meget attraktivt for samfunnsfagundervisningen, noe som gjør det samfunnsfaglig relevant å anvende læringsverktøyet. *«De bruker hjernen på en helt annen måte når de sitter og spiller. Så svaret på om digitale spill er en god måte å visualisere tema for elevene er jo helt klart JA! De ser ting på en skjerm, og istedenfor å lese et avsnitt om det i boken»* (Transkripsjon, Ole). Staaby argumenterer videre for å se på spill som en form for *variert undervisning*: *«Digitale spill er nå, det som er mest fornuftig er å behandle det og sidestille det med alt det andre en driver med i klasserommet, det er en måte å variere undervisningen på»* (Transkripsjon, Staaby).

Datamaterialet tyder på at Per og Ole deler synet til Staaby, og vurderer digitale spill til å være et ypperlig læringsverktøy for variert undervisning i samfunnsfaget. Dette funnet kan tyde på at informantenes vurdering av digitale spill som variert undervisning kan sees på som forebyggende for Koritzinsky (2020) sin argumentasjon rundt undervisningstradisjonen i samfunnsfaget. Koritzinsky (2020) påpeker at undervisningen i samfunnsfaget ofte er sterkt lærebok- lærerstyrt uten tilstrekkelig aktivitet og faglig fordypning blant elevene (s. 34- 35). Ved anvendelse av digitale spill vil elevene få en annen måte å arbeide med samfunnsfaglig stoff på, en hva Koritzinsky (2020) påpeker som den vanligste undervisningsformen.

Informantene sin erfaring med vurdering av elevers kompetanse ved hjelp av digitale spill er varierende. Ole forklarer at det er fullt mulig å anvende digitale spill som vurderingsgrunnlag i et tema innenfor samfunnsfaget, men at det krever mye av læreren. Eksempelvis forklarer han at om han skulle brukt det som vurderingsgrunnlag må han selv bli kjent med det digitale spillet for å se hvilke utfordringer elevene skal klare for å oppnå de ulike karakterene. De to andre informantene ser på digitale spill sin evne til vurderingsgrunnlag som mulig, men at det krever

at de som lærere er godt kjent med spillet: «Jeg måtte bli kjent med spillene selv slik at jeg kunne se hva elevene bør klare for at de f. eks. skal få en 3er» (Transkripsjon, Ole).

Dermed vil bruken deres av digitale spill i stor grad ikke omhandle digitale spill som vurderingsgrunnlag, men heller være en del av undervisningen før en anvender en annen form for vurdering. Som eksempel ville Per heller brukt spill som en midtdel i et tema, før han eventuelt ville brukt spillet som eksempel når de diskuterte i forekommende time, før de til slutt ville fått en eller annen form for vurdering: «de fleste spillene vi har prøvd noe er ikke laget for skole sant ... og da tar jeg heller noe form for muntlig fremlegg i etterkant for å se at elevene faktisk har fått med seg noe» (Transkripsjon, Per). Dermed kan det tyde på at informantene ser muligheten for at spill kan anvendes som vurderingsform, samtidig som at det er mindre krevende for dem å kombinere bruken av digitale spill med andre former for vurdering.

#### 4.2.1.2: Erfaring med spilldidaktikk

Ifølge Hanghøj (2013) kan ikke digitale spill settes ut i klasserommet uten en form for pedagogisk innramming (s. 1). Dette støttes også av Shah & Foster (2015) som argumenterer for at det er lærerens praksis som er viktig når en snakker om undervisning med spill, og ikke spillet i seg selv (s. 248). Dette trekkes klart frem i oppgavens datamateriale, hvor informantene trekker frem lærerens praksis og evne til å sette spill inn i en didaktisk sammenheng med hensyn til fag, mål, læringsaktiviteter og utbytte. Dette støttes av Hanghøj (2013) som argumenterer for viktigheten av kompetansen til læreren ved å koble det digitale spillet opp mot fag (s. 12-13). Det Hanghøj uttrykker her kan tolkes som *lærerens spillkyndighet*. Spillkyndighet kan kobles opp mot lærerens kompetanse/ forutsetning i den didaktiske relasjonsmodellen til Engelsen (2002) og kan deles inn i tre ulike punkter etter Skaug (et. al., 2020, s. 30): Operasjonell, kulturell og kritisk literacy (se kapittel 2.3).

Samtlige informanter argumenterer for viktigheten av at læreren har kunnskap om digitale spill for å lykkes i en økt med dette, på den andre siden har informantene ulik erfaring med anvendelse av digitale spill, noe som videre kan påvirke deres praksis ved anvendelse av digitale spill (Skaug, et. al., 2020, s. 29- 30). Samtidig virker deres refleksjoner rundt viktigheten til å se det digitale spillet i sammenheng med de situasjonene det vil være en del av å være en essensiell vurdering for dem. Dette samsvarer med hva Skaug (et. al., 2020) argumenterer for som operasjonell og kulturell literacy, informantene har evner og ferdigheter som kreves for å spille de digitale spillene og samtidig se det digitale spillet opp mot de forskjellige kulturelle og sosiale situasjonene det er en del av (Skaug, et. al., 2020, s. 30).

Staabys argumenterer for at bevisstheten rundt at digitale spill er sosiale og kulturelle skapte artefakter, som er preget av sin samtid er essensielt for at det digitale spillet kan fremheve hva du som lærere har som mål for undervisningsøkten. Både Ole og Per argumenterer lite for dette i sine intervju, noe som kan indikere at Staaby innehar en større form for kritisk literacy (Skaug, et. al., 2020, s. 30) innenfor digitale spill som læringsverktøy enn Per og Ole. Samtidig er det viktig å argumentere for at spørsmålet rundt dette ikke var stilt direkte i intervjuet, og det er tatt utgangspunkt i refleksjonene til informantene i transkripsjonen av intervjuene,

Skaug (et. al., 2020) argumenterer for at det ikke vil være nødvendig for lærere å inneha dypere innsikt i samtlige elementer nevnt ovenfor, men at det er viktig å tenke over. Datamaterialet er med på å delvis styrke dette utsagnet da informantene sine erfaringer med bruk av digitale spill som læringsverktøy både er positive og negative. Informantene har alle erfaringer hvor digitale spill lyktes og hvor de ikke lyktes, samtidig som at de har ulik kompetanse rundt anvendelse av dette som læringsverktøy. Datamaterialet antyder at informantenes spillkyndighet har en innvirkning på vurderinger gjort av informanter på ulike stadier av en digital spillbasert undervisningsøkt, dermed vil oppgaven trekke dette frem som et viktig element.

#### 4.2.1.3: Undervisningens organisering

Det kan tyde på at informantene legger ulike vurderinger til grunn når det gjelder hvilken rolle et digitalt spill skal inneha i et undervisningsopplegg. Per foretrekker på sin side en form for individuell arbeidsform hvor elevene arbeider selvstendig, samtidig som at han er åpen for at elever kan jobbe sammen i par. Argumentasjonen hans går ut på at usikkerhetsmomentet i en klasse om alle skal arbeide sammen kan resultere i at noen elever ikke gjør noe som helst, at noen elever tar over spillingen fra andre eller at elever sammen kan bli ukonsentrerte og dermed få dårligere utbytte. Ole på sin side ser på samarbeidsaspektet som den beste formen for å arbeide med digitale spill i sin undervisning. Begrunnelsen hans går ut på at det vil styrke de muntlige ferdighetene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11) ved at elevene diskuterer ulike prosesser og hendelser som forekommer i spillet sammen. Samtidig vil elevene også kunne bistå hverandre i eventuelle utfordringer de skulle støtte på, enten faglige eller tekniske. Aspektet rundt samarbeid støttes av Skaug (et. al., 2020) som mener at det har en større pedagogisk verdi om elevene spiller sammen, en hver for seg (s. 154).

Staabys mente at helklassespilling var den beste formen for arbeidsmåte i møtet med digital spillbasert undervisning. Begrunnelsen hans var at han da kunne styre spillet i den retningen han ville og han kunne nøytralisere elementer ved det digitale spillet han mente ikke hadde hensikt i undervisningssituasjonen. Videre mener han også at når elevene arbeider sammen vil

undervisningssituasjonen ikke kunne kalles digital spillbasert undervisning, men heller «kanskje» spillbasert læring. Argumentasjonen hans kan tyde på at han vil sikre at koblingene som blir gjort mellom det digitale spillet og faget er gjort av han som lærer, slik at han kan forsikre seg om at elevene faktisk sitter igjen med noe etter undervisningen (Skaug et. al., 2020, s. 38). Det kan også tyde på argumentasjonen til Staaby at det digitale spillet i seg selv ikke er hovedfokuset, men heller situasjonen, dermed får spillet mening av situasjonen, og ikke bare innholdet i det digitale spillet (Skaug et. al., 2020, s. 39). Informantene sin vurdering rundt arbeidsmåte fra elevene sin side kan overføres til hvilke roller informantene velger å ta på seg i en digital spillbasert undervisningsøkt.

De ulike rollene en lærer kan ha i en digital spillbasert undervisningsøkt ble skissert i kapittel 2.6. Informantene virker hovedsakelig å ha tilnærminger i klasserommet til digital spillbasert undervisning. Per vil hovedsakelig forklare elevene hva som er målet med økten før han lar de sette i gang med økten hvor han videre vil fungere som en veileder for elevene. Dette samsvarer delvis med Hanghøj & Brund (2011) ser på som læreren som instruktør og læreren som guide (s. 3- 4). Per argumenterer også for at han ikke vil være for avbrytende i en slik økt, da han mener at dette vil gå ut over engasjementet til elevene, noe samsvarer med hva Vangsnes & Økland (2013) beskriver rundt den inngripende læreren. Ole vil i stor grad gå i samme fotspor som Per, samtidig drar han frem viktigheten av å avbryte elevene i spilløkten for å kunne diskutere viktige element ved den. Dette samsvarer med hva Vangsnes & Økland (2013) beskriver som den inngripende lærerrollen, hvor læreren avbryter elevene bevisst om han eller hun ser en åpning for dialog for å bedre elevenes læring, samtidig er Ole oppmerksom på elevenes engasjement om han avbryter for ofte.

Staaby på sin side virker å variere sin rolle i mye større grad enn hva Per og Ole gjør. Staaby forbereder elevene i forkant av spilløkten før han i all hovedsak forsøker å ta kontroll over økten i sin helhet. Tilnærmingen hans samsvarer delvis med hva Hanghøj & Brund (2011) beskriver som læreren som playmaker/ spiller, her vil læreren gå i dialog med elevene sett fra et spillerperspektiv og ofte med utgangspunkt i et bestemt spillscenario. Videre kan det også tyde på at Staaby sin rolle kan kobles opp mot samtlige roller beskrevet av Foster & Shah (2015) hvor rollene i all hovedsak viser læreren sin behjelpelighet med å koble det digitale spillet opp mot læringsmål for undervisningsøkten (246- 248). Hanghøj (2013) argumenterer for viktigheten av at læreren beveger seg gjennom ulike pedagogiske roller i en spillbasert undervisningsøkt, argumentasjonen til informantene kan tyde på at de beveger seg delvis mellom de ulike rollene uten å være helt klar over det selv.

#### 4.2.2: Funn knyttet til pedagogiske vurderinger

Valg av digitale spill	Samtlige lærere mener at valget av det digitale spillet vil ha en innvirkning på ulike sider av undervisningen.
Elevhensyn	Læreren sin kjennskap til klassen spiller en avgjørende rolle om digital spillbasert læring blir valgt som læringsverktøy.
Motivasjonsaspekt	Samtlige informanter argumenterer for at elevene er generelt mer motivert i en økt hvor digitale spill blir anvendt.

**Tabell 4.2.2: Oversikt over funn knyttet til pedagogiske vurderinger**

##### 4.2.2.1: Valg av digitale spill

Samtlige informanter argumenterer for at valg av spill vil ha en viktig rolle i deres undervisning. Informantene argumenterer for at de velger spill på bakgrunn av deres evne til å engasjere elevene og spillet oppbygning. Punktene nevnt her har klare likheter med de pedagogiske vurderingskriteriene i Bjarnø (et. al., 2017) rundt konkretisering og individualisering (s. 156). Den første vurderingen som blir gjort er om spillet vil være en god læringsressurs opp mot selve temaet undervisningsøkten skal omhandle. Eksempelvis mener Per at det har liten hensikt å implementere et digitalt spill som omhandler andre verdenskrig når en skal lære elevene om lokaldemokrati. Dette utfordres delvis av Skaug (et. al., 2020) da de ser på muligheten for å anvende digitale spill som er utenfor temaet spillet omhandler for å undervise i temaer som ikke nødvendigvis har noe med spillet å gjøre (s. 23). Samtidig kan det tyde på at det krever mer av læreren, og at læreren må være mer til stede i økten for å gjøre de delene av spillet som en vil fremheve tydelig for elevene. Ole på sin side har mye av den samme tankegangen som Per, samtidig som at han viser til at han er åpen for at spillet kan ha en overføringsverdi til andre temaer som selve spillet ikke omhandler, videre samsvarer denne tankegangen med hva Skaug (et. al., 2020) kaller for «far transfer». Her vil elevene lære noe i en kontekst som lar seg overføre til andre, fjerne kontekster, selv om disse er svært ulike (s. 36). Eksempelvis kan en anvende et digitalt spill som omhandler internasjonale konflikter for å få innsikt i andre lands styringsformer.

Staaby sier seg enig i at spillet bør samsvare med at det digitale spillet skal ha en relevans for temaet du skal undervise i, men argumenterer for at det er læreren som i større grad skal bestemme hva elevene får ut av spillet, enn spillet i seg selv. Dette er noe som samsvarer med Hanghøj (2013) som argumenterer for viktigheten av at det er læreren som gjør de nødvendige koblingene mellom fagstoffet og det digitale spillet, og ikke det digitale spillet i seg selv (s. 12-13).



#### 4.2.2.2: Elevhensyn

Begrepet elevhensyn er knyttet tett opp mot punktene *individualisering* og *kjønnspektivet* innenfor de pedagogiske vurderingskriteriene til Bjarnø (et. al., 2017, s. 156- 157). Det er ikke til å stikke under en stol at det er langt mellom liv og lære i skolens hverdag. Læreren kan gjerne planlegge for at elevene jobber ivrig og konsentrert med en oppgave, men i realiteten er de både ukonsentrerte og urolige (Imsen, 2017, s. 170). Dermed kreves det at læreren har god kjennskap til klassen som helhet og den enkelte elev.

Informantene påpeker at digitale spill gjerne ikke har den universelle evnen som resulterer i at den treffer alle elever, dette er noe som samsvarer med hva Skaug (et. al., 2020) påstår. De påstår at digitale spill ikke kan sees å ha den samme effekten på alle elever, på tvers av kultur, bakgrunn og situasjon (s. 38). Dette samsvarer med argumentene til samtlige informanter, kjennskap til klassen vil være en essensiell del av deres vurdering opp mot å implementere digitale spill i sin undervisning. Ole peker spesielt på at i en klasse vil det være elever som har ulike forutsetninger for læring, og at det alltid vil være ulike interessemoment i en klasse. Elever som grunnleggende er interessert i digitale spill vil dermed kunne argumenteres å få mer ut av en digital spillbasert undervisningsøkt en de som gjerne mangler denne kompetanse, forklarer Staaby. Dette medfører at det vil kunne argumenteres for at *elevens spillkyndighet* vil være av relevans i en læreres vurdering rundt implementering av digitale spill i en undervisningsøkt.

Elevers spillkyndighet kobles på samme måte som lærers spillkyndighet (se kapittel 4.2.1.2). Hvor det deles inn i tre ulike punkter, operasjonell, kulturell og kritisk (Skaug et. al, 2020, s. 29- 30). Informantene forklarer at elevene som gjerne ikke har interessen for digitale spill ofte vil mangle samtlige punkter, noe som resulterer i at de vil stille seg vrang til digitale spill som læringsverktøy. Dette kan samsvare med Danielsen (2019) hvor han påpeker viktigheten av at elever får oppgaver som er tilpasset deres nivå og dermed får følelsen av mestring i skolearbeidet (s. 45). På den andre siden argumenterer Staaby for at elevenes spillkyndighet ikke er altfor essensiell i en slik økt. Han påpeker at lærerens rolle og hvordan læreren anvender spillet er av større relevans enn elevenes spillkyndighet, og at dette kan medføre en form for utforskertrang hos elevene. Dette argumentet støttes av Skaug (et. al., 2018) hvor de påpeker at spill ofte medfører spenning, refleksjoner og underholdning (s. 7). Staaby sin argumentasjon kan tyde på at han forsøker å nøytralisere de utfordrende elementene ved spillet gjennom sin rolle i undervisningen (se kapittel 4.2.1.2).

Elevenes spillkyndighet kan ha en sammenheng med kjønnspektivet ifølge datamaterialet. Elevene som oftest velger å stille seg vrang til digitale spill er jenter, ifølge Per og Ole. De

observerer og argumenterer for at det oftere forekommer et negativt syn på digitale spill i undervisningen hos jenter enn hos gutter. Denne observasjonen kan samsvare med Medietilsynet (2020) sin rapport, hvor tilsynelatende 97% av guttene mellom 15- 16 år svarte at de spiller, mot 62% av jentene i samme aldersgruppe (Medietilsynet, 2020, s. 6). Dette kan riktig nok variere fra klasse til klasse, noe som også blir poengtert i datamaterialet. Det er heller ikke utelukkende slik at jenter som ikke spiller til daglig har et negativt syn på dette, noe som også kommer frem i datamaterialet. Samtidig, er det et viktig hensyn å ta som lærer, og noe en skal være klar over. Per har tenkt mye på akkurat dette, hvor han merker klart at jentene ofte ikke viser det samme engasjementet som de fleste guttene gjør. *«Noen jenter syntes det er kjedelig ... og det kan jo også være litt smittsomt at noen, en jentegruppe eller lignende sier at det er kjedelig så plutselig er det veldig mange som syntes det samme. Det er litt sånn dynamikk vi har i skolen da»* (Transkripsjon, Per).

Det Per forteller her vil være en form for gruppementalitet som kan oppstå i klassen. Resonnementet hans videre kan tyde på at han ser på viktigheten av at det digitale spillet innehar et spekter av muligheter, slik at læringsverktøyet også kan skape interesse hos jentene. Ole forklarer på sin side at kjønnsperspektivet spesielt gjør seg gjeldende når elevene skal ha om andre verdenskrig som tema. Her vil gjerne guttene melde seg på ulike temaer som krig, våpen og selve konfliktsituasjonen. Jentene på sin side ser det mer relevant å heller forsøke å fordype seg i temaer som omhandler Anne Frank eller andre aspekter ved selve krigen. Her vil det kreve av Ole at han kan bruke et digitalt spill som appellerer til begge kjønn, eller gi de valget mellom to ulike. Ole har også et triks som han anvender om jentene skulle stille seg negativ til digitale spill som læringsressurs. Han velger å anvende det han kaller for en «interessevekker», hvor han starter økten med å presentere noe som de ikke vet, og noe som skaper en form for sinnstilstand hos eleven som sier «dette må jeg undersøke nærmere». Dermed vil han klare å nøytralisere det negative synet som jentene kan inneha, og skape et godt rom for læring, ifølge han selv.

Staabby på sin side nevner ikke noen aspekt ved kjønn sin rolle i en digital spillbasert undervisningsøkt. Det kan tyde på at han ikke ser på det som en utfordring i sin undervisningspraksis rundt digitale spill. Samtidig påpeker han, som tidligere argumentert, at det er de som kan spill som får best læringsutbytte fra dette, og om man skal da velge å støtte seg på statistikken til Medietilsynet (2020) kan det tilsynelatende se ut som at jenter vil få dårligere læringsutbytte av digitale spill. Men om man er årvåken som lærer, klarer å tilpasse

undervisningsøkten slik at jentene også vil melde seg på, kan det virke som at flesteparten av informantene vil løse sine utfordringer knyttet til dette aspektet.

#### 4.2.2.3: Motivasjonsaspektet

Det første pedagogiske vurderingskriteriet Bjarnø (et. al., 2017) presenterer er motivasjon. At digitale spill er motiverende, er en ganske utbredt holdning etter Skaug (et. al., 2020). Dette utsagnet er noe informantene, i ulik grad, påpeker som et av de viktigste vurderingene for å ta digitale spill inn i undervisningen. Dette samsvarer med tidligere forskning gjort av Sigurdardóttir (2019) hvor lærerne i undersøkelsen drar frem motivasjonsevnen til digitale spill som et av hovedargumentene for å anvende læringsverktøyet (s. 133- 135). Per er den som klart trekker frem motivasjon og engasjementsaspektet ved digitale spill i sin undervisning, og anvender klare eksempler på hvordan elevene satt fjetret og spilte et spill som omhandler lokaldemokrati. I sine undervisningsøkter tidligere hadde han slitt med å få elevene sine engasjert i dette temaet, og dermed forstod han fort at løsningen på den utfordringen kunne være å implementere digitale spill i sin undervisning. Selv om Per drar frem dette eksempelet, forklarer han videre at han har hatt undervisningsøkter hvor han har anvendt digitale spill hvor motivasjon ikke forekommer slik han hadde trodd. Dermed vil motivasjonsargumentet, i likhet med utsagnet fra Skaug (et. al., 2020), ikke kunne være en hovedbegrunnelse for å anvende digitale spill.

Ole ser også på motivasjon- og engasjementaspektet ved implementering av digitale spill som en av sine hovedargument. På den andre siden er han litt mer kritisk, nettopp fordi at klassen ofte består av et stort mangfold av ulike elever, noe som resulterer i at en aldri vil treffe alle elevene ved å anvende et spesifikt spill. Dette er utsagnet er noe som samsvarer med hva Skaug (et. al., 2020) forteller, de ser nemlig på motivasjonsaspektet som svært individuelt hos den enkelte elever (s. 44). Staaby, i likhet med Skaug (et. al., 2020), ser på motivasjonsaspektet som et viktig moment, men ikke sitt hovedargument for å implementere digitale spill i sin undervisning. På den andre siden har han sett at det er dette som gjør seg gjeldende hos elevene. *«Selv om vi ikke bruker dette som engasjement og motivasjon som et hovedargument, så er det det som gjør seg gjeldende hos elevene ... Og hvis du er engasjert og innstilt på å følge med, så gir jo det et bedre utgangspunkt for læring, tenker jeg* (Transkripsjon, Staaby). Videre påpeker han at om elevene er engasjert og motivert vil dette medføre et bedre utgangspunkt for læring. Dette samsvarer med hva Manger (et. al., 2012) påstår. De påstår at den motiverte eleven

trives med aktiviteten eller faget, og denne trivselen skaper gode forutsetninger for læring (s. 14).

#### 4.2.3: Funn knyttet til ramme faktorteorien

Ramme faktorteorien av Imsen (2016) presenterer en ulike rammer som visualiserer at læreren ikke står fritt til å velge hvordan ting skal gjøres. Det finnes en rekke rammer og hindringer som en lærer må ta høyde for i sin undervisning, og dette kommer tydelig frem i datamaterialet. I datamaterialet var det hovedsakelig to rammer som kom frem, *de administrative rammene* og *de ressursmessige rammene* (Se kapittel 2.9). Rammene viser seg å være begrensende i lærerens valgmuligheter i undervisningsøkten. Dermed vil de ha en innvirkning på om lærerne i det hele tatt har muligheten til å anvende digitale spill i sin undervisning.

De administrative rammene	Informantene mener at timeplanen deres vanskeliggjør digitale spill som læringsverktøy
De ressursmessige rammene	Skolens økonomi har innvirkning på muligheten for digitale spill som læringsverktøy.

**Tabell 4.2.3: Oversikt over funn knyttet til ramme faktorteorien**

##### 4.2.3.1: De administrative rammene

Som Imsen (2017) påpeker er det langt mellom *bør* og *er* i skolen. De administrative rammene, som blant annet inneholder lærerens timeplan, griper sterkt inn i lærerens hverdag (s. 173). Eksempelvis kan læreren mene at det er viktig å gi elevene variert og god undervisning, men i realiteten vil forberedelsene av en slik økt ikke være mulig grunnet tidsaspektet (Imsen, 2017, s. 173). Per argumenterer for at han vil alltid strekke seg etter å gjøre de beste forberedelsene og konstruere de mest givende undervisningsøktene for sine elever. Men, alt av ekstratid han har går til å gjøre ting som gjerne ikke har med fag å gjøre, eksempelvis løse utfordringer en har i klassen. Per skulle gjerne gjennomført undervisningsøkter med digitale spill oftere, men ser at forberedelsen han har mulighet til ikke er tilstrekkelig for å gjennomføre en slik økt på en god måte. Ole på sin side har mye av samme resonnementet som Per, og sliter med å få endene til å møtes om en skulle arbeide med dette læringsverktøyet på en regelmessig basis. Videre argumenterer han et ønske om at skolen burde legge bedre til rette for slike undervisningsopplegg, noe som støttes av undersøkelsen gjort av Eie & Storhaug (2014) hvor de ser at samfunnsfaget i stor grad er lærebok- eller lærerstyrt.

En av hovedutfordringene rundt de administrative rammene for Staaby, er muligheten for å evaluere i etterkant og å få gjennomført en digital spillbasert økt flere ganger for å kunne

forbedre den. Han argumenterer for at skolens hverdag resulterer i at han som lærer vil bli kastet rundt i ulike fag ofte, og mulighetene hans for å gjennomføre en spillbasert økt mer enn én gang er utfordrende. Det å forstå hvorfor noen ting fungerer, og hvorfor andre ting ikke fungerer, er en viktig side ved lærerens pedagogiske kunnskap ifølge Imsen (2017). Denne kunnskapen blir til av at læreren, mer eller mindre systematisk, reflekterer over egen undervisning og ulike sider ved den. Ettersom at Staaby forklarer at evaluering av en slik økt blir vanskeliggjort grunnet tidsaspektet, bryter dette med hva Imsen (2017) påpeker rundt viktigheten av evaluering av lærerens egen undervisning (s. 191).

#### 4.2.3.2: De ressursmessige rammene

De ressursmessige rammene, også kalt økonomiske rammer, omfatter alt som har med økonomi og materielle ressurser å gjøre. Skolebygninger, inventar og pedagogiske læremidler hører til i denne gruppen (Imsen, 2017, s. 173). Dermed kan en her argumentere for at skolens digitale verktøy (skole-PCer), skolens mulighet for innkjøp av digitale spill og lignende kan også omfattes av denne rammen. Per argumenterer i datamaterialet at skolen tidligere hadde støtte for å gjennomføre digitale spill som skoleversjonen av «SimCity», men dette var det ikke dekning for lenger, samme argumentasjonen gjør seg gjeldende hos Ole. Dette resulterer i at lærerne må forsøke å finne frem til digitale spill som støttes av elevenes PCer samt er gratis for å kunne gjennomføre en slik økt. Dermed vil det være en overordnet vurdering fra lærerne sin side om det vil være mulig å gjennomføre en digital spillbasert undervisningsøkt på bakgrunn av skolens ressursmessige rammer.

Siden det er skoleeier som har ansvar for økonomien ved skolen, kan det også være store variasjoner fra kommune til kommune når det gjelder ressurstildeling til skolene (Imsen, 2017, s. 173). Dette fremheves da Staaby jobber på en skole hvor de har et eget «gamingrom». Datamaterialet kan også tyde på at skolens ledelse er mer åpen for digital spillbasert undervisning på Staaby sin skole, enn på skolene til Per og Ole. Staaby argumenter lite for de økonomiske rammene, og velger heller å se på andre muligheter hvor lærerne kan unngå dette. Ved å anvende helklassespilling vil Staaby kunne komme seg rundt nødvendigheten av at alle elevene må ha det digitale spillet på sin egen PC. Selv om dette vil være en mulighet, kommer det klart frem, som tidligere argumentert, at Per og Ole ser på viktigheten av at alle elevene får forsøkt å spille spillet på egen hånd eller i mindre grupper.

## Kapittel 5: Avslutning

I min studie har jeg undersøkt hvilke fagdidaktiske- og pedagogiske vurderinger som lærere legger til grunn ved bruk av digitale spill i samfunnsfagundervisningen. Skaug (et. al., 2020) påpeker en klar mangel på slik forskning (s. 43), noe som gav inspirasjon til oppgavens problemstilling. Gjennom tre kvalitative intervjuer, kom det frem ulike fagdidaktiske- og pedagogiske vurderinger som lærerne la til grunn ved anvendelse av digitale spill i samfunnsfaget. Datamaterialet påpekte også klare vurderinger på bakgrunn av skolens rammer, noe som resulterte i at de administrative rammene og ressursmessige rammene (Imsen, 2017, s. 173) ble anvendt som deler av det teoretiske grunnlaget oppgaven har lagt til grunn. I kapittel 4 har jeg analysert og drøftet vurderingene som kom frem av datamaterialet opp mot teori. Videre vil en oppsummering av studiens hovedfunn presenteres.

### 5.1: Oppsummering av hovedfunn

#### **Hovedfunn knyttet til fagdidaktiske vurderinger**

Informantene vurderer digitale spill som svært relevant som læringsverktøy i samfunnsfaget, og i stor grad som en form for variert undervisning. Informantene sin argumentasjon tyder på at digitale spill sin egenskap for visualisering medfører at elevene forstår samfunnsfaglige begreper og prosesser på en mer virkelighetsnær måte enn ved andre læringsmetoder. Samtidig kan tyder datamaterialet på at digitale spill som oftest blir brukt innenfor demokrati og bærekraftsopplæringen. Informantene argumenterer for at digitale spill innenfor andre mer kontroversielle temaer som menneskerettigheter vil resulterer i at det digitale spillet vil ha en aldersgrense som overstiger ungdomsskolealder. Når det gjelder digitale spill sin egenskap som vurderingsform viser datamaterialet en form for uenighet. Ole mener at det er mulig å anvende digitale spill som vurderingsform, men krever mye kjennskap til digitale spill av læreren. Selve kjennskapen til digitale spill og anvendelsen av dette som læringsverktøy, kan tolkes som *spillkyndighet*. Spillkyndigheten blant informantene er varierende, og dermed vil dette påvirke hvilke vurderinger de legger til grunn ved anvendelse av digitale spill innenfor samfunnsfaget.

Informantenes syn på digitale spill sin egenskap for elevaktivitet kommer tydelig frem i datamaterialet, på ulike måter. Informantene ser at digitale spill kan anvendes individuelt, som samarbeidsprosjekt for elevene og som klasseprosjekt ved anvendelse av helklassespilling. Samtidig tyder datamaterialet på en viss enighet blant informantene rundt at det er læreren som må gjøre de nødvendige koblingene mellom det digitale spillet og fagstoffet elevene skal få kunnskap om.

### **Hovedfunn knyttet til pedagogiske vurderinger**

Valg av digitale spill fremheves som en viktig vurdering blant informantene, samtidig som at det kan argumenteres rundt selve vektleggingen av vurderingen. Informantene argumenterer for at de velger digitale spill på bakgrunn av spilllets evne til å engasjere elevene og spilllets oppbygning. Staaby forteller den at selve spillet vil være en viktig vurdering, men at læreren i større grad skal gjøre de nødvendige koblingene mellom fagstoffet og det digitale spillet. Videre argumenterer informantene for elevhensynet som en viktig vurdering. Alle elever er forskjellige, og vil respondere ulikt på ulike læringsverktøy. Dermed mener informantene at digitale spill vil fungere ypperlig i en klasse, men relativt dårlig i en annen. Årsakene de peker på kan argumenteres for å være *elevens spillkyndighet*. Hvis en har en klasse hvor flertallet av elevene er godt kjent med digitale spill, mener informantene at læringsutbyttet vil styrkes betraktelig ved anvendelse av digitale spill som læringsverktøy. Samtidig er kjønnsperspektivet noe som også spiller inn i datamaterialet. Noen av informantene har utfordringer knyttet til å få med jentene ved anvendelse av digitale spill, og ser på dette som et viktig hensyn som må tas av læreren. Argumentasjonen til Per fremhever her at spillet må kunne ha ulike elementer ved seg som også gjør det attraktivt for jentene i sin klasse å gjennomføre en digital spillbasert undervisningsøkt i samfunnsfag.

Samtlige informanter argumenterer for at motivasjonsaspektet er en stor del av årsaken til at anvender digitale spill i sin undervisning. Informantene forklarer at generelt sett er elevene mer engasjert i samfunnsfagundervisningen som omhandler digitale spill enn ved anvendelse av andre læringsverktøy. Samtidig peker Staaby og Ole på at motivasjonsaspektet er meget individuelt i elevgruppen, og at en sjelden vil treffe alle elevene med et spesifikt spill, dermed er kjennskap til klassen, igjen, en viktig pedagogisk vurdering for om en skal ta i bruk digitale spill i samfunnsfaget.

### **Hovedfunn knyttet til rammefaktorteorien**

Per og Ole mener at timeplanen deres ofte umuliggjør anvendelse av digitale spill som læringsverktøy, imens Staaby argumenterer for at hans timeplan vanskeliggjør dette. Per og Ole erfarer at skolens travle hverdag gjør at de ofte ikke får tid til å kunne forberede undervisningsøkter med digitale spill, noe som resulterer i at de velger å anvende andre former for læringsverktøy. Staaby på sin side erfarer at han får forberedt og gjennomført slike økter, men utfordringen hans ligger i at han ikke får evaluert øktene sine. Staaby får ofte ikke forsøkt

et undervisningsopplegg med digitale spill mer enn en gang, noe som resulterer i at han ikke får forbedret undervisningen sin.

De ressursmessige rammene er noe Ole og Per kjenner godt på kroppen. Ole og Per mener at mulighetene for at elevenes PCer skal kunne kjøre spillene, samt skolen sin tilgang til digitale spill er en avgjørende faktor for anvendelse av digitale spill i deres samfunnsfagundervisning. Staaby på sin side virker å ha mer støtte fra sin skole til slike undervisningsøkter, samtidig anvender han helklassespilling om det skulle være en utfordring rundt elevenes skole-PCer eller skolens tilgang til digitale spill.

### 5.1: Veien videre

I denne oppgaven har jeg forsøkt å gi et innblikk i hvilke fagdidaktiske- og pedagogiske vurderinger lærere legger til grunn ved bruk av digitale spill i samfunnsfaget. Utfordringene lærerne møter på viser på den annen side en vei videre for digitale spill i samfunnsfaget.

For å kunne ta i bruk digitale spill på en god måte i samfunnsfaget, kreves det en kompetanseheving og fokusheving rundt bruken av digitale læringsverktøy i undervisningssammenheng. Dette for at lærere skal kunne velge riktige digitale spill som fungerer som verktøy for læringsmålene, være forberedt til undervisningen, forstå hvorfor/hvorfor ikke undervisningsopplegg fungerer samt være klar over ulike momenter som kan forekomme under en digital spillbasert undervisningsøkt. Samtidig må den tekniske kompetansen økes, og en fungerende delingskultur må etableres. Det skal nevnes at Spillpedagogene sitt initiativ som omhandler informasjon rundt spill som læringsverktøy samt deling av undervisningsopplegg er et godt initiativ for å bedre dette.

Samtidig viser funnene at det finnes et behov for en samkjørt forståelse og syn på hva digitale spill er, og læringsverktøyets rolle i skolen. Det må med andre ord etableres en felles profesjonsforståelse, som sikrer at de pedagogiske og fagdidaktiske diskusjonene av fenomenet har samme mål og befinner seg på samme nivå. Selv om denne oppgaven kan ha bidratt til å gi innsikt i disse perspektivene, vil jeg argumentere for at det er nødvendig at det gjennomføres flere studier som omhandler bruken av digitale spill i samfunnsfaget.



## Litteraturliste

- Arnseth, H., C. (2006) Learning to play or playing to learn: A critical account of the models of communication informing educational research on computer gameplay. *Game studies*, 6(1), 1-11.
- Bjørkvold, T. (2021). Videostimulert intervju. I Andersson- Bakken E. & Dalland, C. P. (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (105- 124). Universitetsforlaget.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: En innføring i didaktiske emner og begreper*. Aschehoug.
- Bjarnø, V., Giæver, T. H., Johannesen, M., Øgrim, L. (2017) *DidIKTikk: Fra digital kompetanse til praktisk undervisning* (3. Utg.). Fagbokforlaget.
- Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77- 101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brekke, M., Tiller, T. (2013) *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeidet i skolen*. Universitetsforlaget.
- Brooks, E., Gissurardóttir, S., Jonsson, B. T., Kjartansdóttir, S., Munkvold, R. I., Nordseth, H. & Sigurðardóttir, H. I. (2019). What Prevents Teachers from Using Games and Gamification Tools in Nordic Schools? I A. L. Brooks, E. Brooks & C. Sylla (Red.), *Interactivity, Game Creation, Design, Learning, and Innovation* (472-484). Springer.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Danielsen, F. (2019). Teknologien og dens påvirkning på læringsmiljø: En litteraturgjennomgang. I Lekang, T. & Olsen, M. H. (Red.), *Teknologi og læringsmiljø* (s. 31- 48). Universitetsforlaget.
- Edutopia. (2012, 21. mars). *James Paul Gee on learning with videogames*. [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=JnEN2Sm4IIQ>
- Egenfeldt-Nielsen, S. (2004). Practical barriers in using educational computer games. *On the Horizon* 12(1), 18-21. doi:10.1108/10748120410540454
- Eie, S. & Storhaug, M. (2014). *Hvordan undervises samfunnsfag i grunnskolen? Undersøkelse blant grunnskolelærere*. Upublisert manus, Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Engelsen, B., U. (2002). Fagdidaktikk – kunnskap om undervisningsvirkeligheten?. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 13- 21. ISSN 0802- 183X.
- Fjællingdal, K. S. & Klöckner, C. A. (2017) ENED- GEM: A conceptual framework model of psychological enjoyment factors and learning mechanisms in educational games

- about the environment. *Frontiers in psychology* 8:1085.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01085>
- Gee, J., P. (2007) *What video games have to teach us about learning and literacy* (2. Utg.). Palgrave Macmillan.
- Godwill, E., A. (2015). *Fundamentals of Research Methodology: A holistic guide for research completion, management, validation and ethics*. Nova Science Publishers.  
<https://web.p.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=0&sid=1483ac20-b554-4c03-aef2-3e73cc40c912%40redis&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=e000xw&AN=1023403>
- Groff, J. S., Howells, C. & Cranmer, S. (2010) *The impact of console games in the classroom: Evidence from schools in Scotland*. Futurelab.
- Hanghøj, T. (2013) Game- based teaching: Practices, roles and pedagogies. *New pedagogical approaches in Game- enhanced Learning: Curriculum integration*, 81- 101. IGI Global. [https://www.researchgate.net/profile/Thorkild-Hanghoj/publication/289436220\\_Game-Based\\_Teaching\\_Practices\\_Roles\\_and\\_Pedagogies/links/5dac45f6a6fdccc99d9251e8/Game-Based-Teaching-Practices-Roles-and-Pedagogies.pdf?origin=publication\\_detail](https://www.researchgate.net/profile/Thorkild-Hanghoj/publication/289436220_Game-Based_Teaching_Practices_Roles_and_Pedagogies/links/5dac45f6a6fdccc99d9251e8/Game-Based-Teaching-Practices-Roles-and-Pedagogies.pdf?origin=publication_detail)
- Hanghøj, T & Brund, C. E. (2011) Teacher roles and positionings in relation to educational games. I Sørensen, B. H., Meyer, B. & Egenfeldt- Nielsen S. (Red.). *Serious games in education: A global perspective*. Aarhus university press.
- Hèbert, C., Jenson, J. & Fong, K. (2018) Challenges with measuring learning through digital gameplay in k- 12 classrooms. *Media and Communication*, 6(2), 112- 125. DOI: 10.17645/mac.v6i2.1366
- Hennink, M. M., Hutter, I., Bailey, A. (2011). *Qualitative research methods*. Sage publication Ltd.
- Imsen, G. (2017). *Lærerens verden: Innføring I generell didaktikk* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Johannesen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5.Utg.) Abstrakt forlag.
- Kirriemuir, J., McFlarlane, A. (2004). Literature Review in Games and Learning. Hentet fra: <https://telearn.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/190453/filename/kirriemuir-j-2004-r8.pdf>
- Koritzinsky, T. (2020). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring* (5 utg.). Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R., J. (2013). *Forskningsdesign og kvalitativ metode – ei innføring*. Fagbokforlaget.

- Kunnskapsdepartementet (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen.  
<https://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pdfid=150459&lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lee, J. K. & Probert, J. (2010). Civilization III and whole- class play in high school studies. *Journal of social studies research*, 34(1), 1- 28.
- Manger, T., Nordahl, T. & Hansen, O. (2012) *Dette vet vi om motivasjon og mestring*. Gyldendal akademisk.
- Marklund, B. B. (2015). *Unpacking digital game- based learning: The complexities of developing and using educational games*. Høgskolan i Skövde.
- Medietilsynet. (2020). *Barn og medier 2020: Gaming og pengebruk i dataspill* (delrapport nr. 3). Medietilsynet. <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/200402-delrapport-3-gaming-og-pengebruk-i-dataspill-barn-og-medier-2020.pdf>
- Meld. St. 22 (2010- 2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter: Ungdomstrinnet*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 28 (2015- 2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice: a sourcebook of new methods*. (2. Utg.). Jossey- Bass.
- Moustakas, C. E. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Munkvold, R. I. (2019). Lærerrollen i spillbaserte læringsmiljøer. I Lekang, T. & Olsen, M. H. (Red.), *Teknologi og læringsmiljø* (s. 31- 48). Universitetsforlaget.
- Nøsen, O. (2017, 25. april). *Fire perspektiver på bruk av spill i skolen/ didaktiske modeller*. Språkløyper. <https://sprakloyper.uis.no/snarveier/sprakloyper-bloggen/fire-perspektiv-pa-bruk-av-spill-i-skolen-didaktiske-modeller-article114238-1760.html?articleID=17610>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2 utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2016) *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.

- Shah, M. & Foster, A. (2015). Developing and assessing teachers' knowledge of game-based learning. *Journal of information technology for teacher education*, 23(2), 241- 267.
- Sigurdardóttir (2019) Spillbasert læringsmiljø I norsk skole. I Lekang, T. & Olsen, M. H. (Red.), *Teknologi og læringsmiljø* (s. 31- 48). Universitetsforlaget.
- Skaug, J. H., Staaby, T. & Husøy, A. (2018, 27. mars). *Dataspill i skolen*. Senter for IKT I utdanningen: Utdanningsdirektoratet.
- Skaug, J., H., Staaby, T., Husøy, A., Nøsen, O. (2020) *Spillpedagogikk – Dataspill i undervisningen*. (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i samfunnsfag*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/SAF01-04>
- Vangsnes, V. & Økland, N. T. G. (2013). Didactic dissonance: Teacher roles in computer gaming situations in kindergartens. *Technology, pedagogy and education*, 24(2). 211-230. Doi: 10.1080/1475939X.2013.853696
- Vestøl, J., M. (2008). Didaktiske relasjonsmodeller i lærerutdanningen: En analyse av lærerstudenters praksisrefleksjon. *Acta Didactica Norge*, 2(1), 1- 20.
- Weiss, R. S. (1995). *Learning from strangers: The art and method of qualitative interview studies*. Free press.

## Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave: Hvordan kan dataspill fungere i undervisning om et gitt tema innenfor samfunnsfaget?](#) / Vurdering

## Vurdering

**Referansenummer**

734277

**Prosjekttittel**

Masteroppgave: Hvordan kan dataspill fungere i undervisning om et gitt tema innenfor samfunnsfaget?

**Behandlingsansvarlig institusjon**

NLA Høgskolen AS

**Prosjektperiode**

01.10.2021 - 31.12.2022

[Meldeskjema](#)**Dato**

26.11.2021

**Type**

Standard

**Kommentar**

NSD har vurdert endringen registrert 26.11.2021.

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 26.11.2021. Behandlingen kan fortsette.

Endringen består i at et nytt utvalget er lagt til. Utvalget vil få tilfredsstillende informasjon om hva deltakelse innebærer og det skal innhentes samtykke.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Kontaktperson hos NSD: Henning Levold

Lykke til videre med prosjektet!

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### *«Hvordan kan dataspill fungere i undervisning om et gitt tema innenfor samfunnsfaget?»*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan dataspill kan fungere i undervisning innenfor et gitt tema i samfunnsfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med studiet er å se hvor effektivt og godt et slikt læringsverktøy kan anvendes i klasserommet, og hva pedagogiske vurderinger læreren tar for at dette er vellykket. Prosjektet er en mastergradsstudie på NLA høgsolen i Bergen.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Henrik Nielsen er forsker og masterkandidat på grunnskolelærerutdanningen ved NLA høgsolen.

Formell prosjektansvarlig og prosjektveileder er høgskolelektor Anna Nøkland, fra NLA høgsolen.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Vi spør deg om å være med, fordi du er en anerkjent forsker på området som kan ha mye god informasjon rundt problemstillingen.

Hvis du har lyst å være med i forskningsprosjektet, må du skrive under på siste ark i dette brevet, og da vil vi ta kontakt med deg.

Hvis du ikke har lyst å være med, vil vi ikke ta kontakt med deg.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

For deg som deltar innebærer dette at jeg vil intervju deg i ca. 1 times tid over Zoom. Samtalen vil bli tatt opp.

#### **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 skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

All informasjon vil bli lagret på en sikker server.

Vi sletter lydopptak og notater vil bli anonymisert når vi har analysert all dataen.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er Juni/ Juli 2022.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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: Henrik Nielsen på epost ([henrinie@outlook.com](mailto:henrinie@outlook.com)) eller telefon: 902 539 86. Eller Anna Nøkland på epost ([anna.nokland@nla.no](mailto:anna.nokland@nla.no)) eller på telefon: 977 121 53.

Deres personverninteresser ivaretas av NLAs personvernombud:

Personvernombud – NLA Høgskolen Bergen på epost ([rolf.halse@nla.no](mailto:rolf.halse@nla.no)) eller telefon: 555 407 08.

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](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig*  
Anna Nøkland

*Student*  
Henrik Nielsen

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hvordan kan dataspill fungere i undervisning om et gitt tema innenfor samfunnsfaget?* 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, og at jeg under selve prosjektet er gjenkjennbar ved navn.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Vedlegg 3: Informasjonsskriv til Per og Ole

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *«Hvordan kan dataspill fungere i undervisning om et gitt tema innenfor samfunnsfaget?»*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan dataspill kan fungere i undervisning innenfor et gitt tema i samfunnsfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med studiet er å se hvor effektivt og godt et slikt læringsverktøy kan anvendes i klasserommet, og hva pedagogiske valg læreren tar for at dette er vellykket. Prosjektet er en mastergradsstudie på NLA- høgsolen i Bergen.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Henrik Nielsen er forskeren.

Formell prosjektansvarlig og prosjektveileder er høgskolelektor Anna Nøkland, fra NLA Høgskolen.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Vi spør deg om å være med, fordi du er lærer som kan ha mye god informasjon rundt problemstillingen.

Hvis du har lyst å være med i forskningsprosjektet, må du skrive under på siste ark i dette brevet, og da vil vi ta kontakt med deg.

Hvis du ikke har lyst å være med, vil vi ikke ta kontakt med deg.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

For deg som deltar innebærer dette at jeg vil intervju deg i ca. 1 times tid over Zoom. Samtalen vil bli tatt opp.

#### **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 skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

All informasjon vil bli lagret på en sikker server.

Vi sletter lydopptak og notater vil bli anonymisert under analyseringen av data.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er Juni/ Juli 2022.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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: Henrik Nielsen på epost ([henrinie@outlook.com](mailto:henrinie@outlook.com)) eller telefon: 902 539 86. Eller Anna Nøkland på epost ([anna.nokland@nla.no](mailto:anna.nokland@nla.no)) eller på telefon: 977 121 53.

Deres personverninteresser ivaretas av NLA's personvernombud:

Personvernombud – NLA Høgskolen Bergen på epost ([Monica.Skagen@nla.no](mailto:Monica.Skagen@nla.no)) eller telefon: 555 407 08.

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

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

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig*  
Anna Nøkland

*Student*  
Henrik Nielsen

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hvordan kan dataspill fungere i undervisning innenfor et gitt tema i samfunnsfaget?* 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 4: Intervjuguide for Per og Ole

### Intervjuguide – Av lærer

Denne intervjuguiden skal fungere som en samtaleveileder gjennom intervjuet. De overordna temaene som står skrevet i denne er tema vi helst bør være innom i større eller mindre grad gjennom intervjuet.

#### Spørsmål

- Hvor lenge har du jobbet i skolen? Hvor lenge har du undervist i samfunnsfag?
- Du har jo tidligere brukt spill i samfunnsfagundervisningen, hva spill har du brukt?
- Hvordan mener du at spill er i forhold til andre læringsverktøy?
- Tenker du at spillet er et bra læringsverktøy i seg selv, eller at spillet må brukes i kombinasjon med noe annet?
- Hvordan monitorer du elevenes læring i en slik økt?

Videre tenker jeg at vi kan gå litt over på dine egne pedagogisk vurderinger av bruken av digitale spill i undervisningen:

#### **Motivasjonsfaktorer**

- Hvordan ser du på motivasjonsfaktorer i digitale spill?
- Kan kanskje snakke litt mer rundt motivasjonsfaktoren i spill, da dette kan være meget klart for lærerne (men da kanskje dra dette over på variert undervisning, noe som er meget relevant).

#### **Aktivisering**

- (Når du bruker spillet i samfunnsfagundervisningen, er du mest opptatt av at elevene skal løse utfordringene på spillet, eller ta ut informasjon fra spillet?)
- I klasserommet, er spilløkten elevstyrt eller lærerstyrt? Eksempel på dette er om elevene blir satt i gang og velger sin egen vei i dataspillet, eller om du er med på å kontrollere.
- Går spilløktene dine ut på samarbeid eller konkurranse? Eller gjerne en kombinasjon?

#### **Konkretisering**

- Mener du at digitale spill kan være en hensiktsmessig visualisering av lærestoff, i så fall har du noen eksempler på dette?
- Har du noe eksplisitte mål i undervisningsøktene hvor digitale spill er sentralt?

#### **Individualisering**

- Tar du et spesielt hensyn til TPO under en slik økt?
- Har du opplevd noen tempoutfordringer, f. eks. at noen elever blir fortere ferdig enn andre, og hvordan løser du dette i så fall?
- Har du opplevd noen utfordringer med selve spillet? som brukervennlighet eller lagringsmuligheter? Utfordringer rundt nivåtilpasning?

### **Evaluering**

- Hva mener du om funksjonaliteten til et digitalt spill for frem og tilbakemeldinger og progresjon i lærestoffet?

### **Mangfoldsperspektiv**

- Jeg velger å bare nevne mangfoldspespektiv, uten noe konkrete spørsmål, kanskje lærerne sier noe relevant.

Om vi ikke har vært innenfor det vil jeg gjerne spørre om varierende undervisning, om han mener at spill kan brukes som et argument om dette.

## Vedlegg 5: Intervjuguide for Staaby

### - **Lærer opp mot bruk av digitale spill i undervisningen:**

- Hvor lenge har du jobbet i skolen?
- Hva var det som fikk deg interessert i digitale spill som læringsverktøy?
- Hvordan så dere på mulighetene og utfordringene med å bruke digitale spill i undervisningen i starten, og hvordan har dette endret seg?
- Hvorfor bruker du spill fremfor andre læringsverktøy i klasserommet?
- Hvordan mener du at spill fungerer som læringsverktøy?
- Hvordan mener du at spill er i forhold til andre læringsverktøy?
- Hva er de største utfordringene ved bruk av dataspill?
- Hva tenker du er de vanligste fellene en lærer kan gå når en bruker digitale spill i undervisningen?
- Det er jo en pågående debatt om digitaliseringen av skolen (Og generelt mye skjermbruk), er dette noe du merker mye av?

### **Lærer i selve undervisningen:**

- Hva er viktig for deg når du forbereder undervisning hvor anvendelse av digitale spill er sentralt?
- Tar du i bruk noen ulike teknikker når du underviser med hjelp av digitale spill?
- Hvilke pedagogiske vurderinger gjør du i forbindelse med en spillbasert økt? I så tilfelle, hva slags?
- Hvordan er etterarbeidet etter en slik økt?

### **Eleven:**

- Hva tror du elevene tenker om bruken av dataspill i undervisningen?
- Når du bruker spill i undervisningen, hvordan arbeider elevene med dette?
- Har du noe håndfast som viser at elevene får et godt læringsutbytte fra dette?