



Høgskolen i Innlandet

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Tara Gulbrandsen

Masteroppgave

Hvordan kan dataspill brukes som et læringsverktøy i KRLE faget?

How can video games be used as a learning tool in
the subject Religion, Philosophy and Ethics?

MGLU 1-7.

2MASTER17

Mai 2023

Sammendrag

Det har blitt en økt interesse for dataspill i skolen og flere lærere har også fått en positiv innstilling til dette. Fremdeles er det mangel på forskning som angår dataspill som læringsverktøy i skolen, spesielt i forbindelse med hvordan dette skal gjennomføres i praksis. Dataspill er i tillegg på mange måter egnet for å bruke i KRLE ved at det ofte vektlegges en handling som kan gjøre at spilleren blir investert og opplever en innlevelse med ulike karakterer og spillets verden. Slike dataspill gjør at man på mange måter kan sette seg inn i andres perspektiv og situasjoner. I tillegg er det mange dataspill som kombinerer religiøse elementer.

Denne masteroppgaven vil derfor handle om bruk av dataspill i KRLE faget på barneskolen. Jeg har skapt et undervisningsopplegg med dataspillet *Before your eyes* som vil sette søkelys på fordeler og utfordringer med bruk av dataspill i KRLE. *Before your eyes* er et underholdningsspill med interaktiv historiefortelling. I tillegg vil elevenes opplevelse av dataspill som læringsverktøy vektlegges. Jeg benytter meg av kvalitativ metode, deltakende-observasjon, for innsamling av datamateriale. Min forskning viser til gode muligheter for hvordan dataspill kan brukes i KRLE faget, og prosjektet bidro til en positiv opplevelse blant elevene hvor de fikk bruke tidligere forkunnskaper og reflekterte rundt etiske valg. Samtidig er det svakheter ved min studie og undervisningsopplegg.

Abstract

Video games in school has gained a lot of interest and many teachers view this as something positive. Nonetheless, there are few studies according to how video games can be used as a learning tool in school, especially considering how it should be used in practice. Video games are also in many ways suitable for the subject Religion, Philosophy and Ethics where the narrative of the game often makes the player invested in the story and experiences an immersion with different characters and the world design. Video games like these make it possible for the player to familiarize themselves with other people's perspectives and situations. In addition, many games combines different aspects of religion.

Therefore, this thesis will focus on the use of video games as a learning tool in the subject Religion, Philosophy and Ethics in elementary school. I have created a teaching arrangement with the video game *Before your eyes* which will contribute to find advantages and disadvantages by using video games in Religion, Philosophy and Ethics. *Before your eyes* is a commercial game with an interactive storytelling. In addition, the pupils experience of video games as a learning tool will be emphasized. I use a qualitative method, participant observation, to collect data. My study shows good opportunities for how video games can be used as a learning tool in the subject Religion, Philosophy and Ethics, and the project contributed to a positive experience for the pupils where they could use prior knowledge and reflect on ethical choices. Nonetheless, my study and teaching arrangement has flaws.

Forord

Det har vært både spennende og tungt å jobbe med masteroppgave, så det er en stor lettelse å endelig bli ferdig. Jeg er glad for å ha fått opplevelsen av å bruke dataspill i undervisning, det er noe jeg har tenkt og håpet på kunne bli en realitet. Det har vært veldig kult og morsomt å teste dette prosjektet. Det vil bli spennende å følge med i framtiden om flere lærere vil teste underholdningsspill, og om dette er noe som kommer til å bli mer integrert i skolen etter hvert.

Jeg ønsker også å si at jeg ville ikke greid meg uten min gode veileder Stian, som har gitt meg fine og hjelpsomme tilbakemeldinger i arbeidsprosessen. I tillegg er jeg utrolig takknemlig for både familien min og min fremtidige samboer som har hørt på en rekke klaging, vært bekymret og blitt smittet av mitt stressnivå. Dere skal alle få slappe av nå, nå er jeg i mål.

Innhold

| | |
|---|----|
| Sammendrag | 2 |
| Abstract | 3 |
| Forord | 4 |
| Innledning..... | 7 |
| Tema | 7 |
| Bakgrunn for tema - en indre interesse..... | 7 |
| Statistikk om barn og dataspill | 8 |
| Stortingsmelding og dataspill | 9 |
| Problemstilling | 11 |
| «Hvordan kan dataspill benyttes som et læringsverktøy i KRLE faget på barneskolen?»... 11 | |
| Hva er et læringsverktøy?..... | 12 |
| Tidligere forskning | 13 |
| Teori..... | 18 |
| Kommersielle spill og læringsspill | 18 |
| Digital spillbasert læring | 20 |
| Hvordan bruke dataspill i undervisning?..... | 21 |
| Dataspill som et læringsverktøy..... | 21 |
| En pedagogisk innramming | 22 |
| Dataspilletts handling og verden kan ha betydning for undervisning..... | 22 |
| Hva kreves av læreren? - Spillkyndighet..... | 23 |
| Dataspill i skolen – et problem eller en fordel? | 24 |
| Skille mellom skolekultur og spillkultur kan påvirke elevenes opplevelse og erfaring ... | 24 |
| Mangel på utstyr og ressurser | 25 |
| Dataspill og overføring av læring | 26 |
| Synet på dataspill i skolen..... | 26 |
| Foreldrenes syn | 27 |
| Dataspill og semiotisk domene | 28 |
| Fordeler ved dataspill | 28 |
| Dataspill i KRLE undervisning | 32 |
| Metode..... | 35 |
| Forskningsdesign..... | 35 |
| Kvalitativ metode med observasjon | 35 |
| Forskningsprosjektet..... | 36 |
| Before your eyes | 36 |

| | |
|--|----|
| Et undervisningsopplegg med <i>Before your eyes</i> | 37 |
| Utvalg for prosjektet | 39 |
| Forskningsetikk i forhold til prosjektet | 41 |
| Reliabilitet og validitet | 42 |
| Observasjon og gjennomføring av forskningsprosjektet..... | 46 |
| Oppstart | 46 |
| Intro av krle økt | 46 |
| KRLE ØKT 1 – Livet etter døden | 47 |
| KRLE økt 1 - Livet til Benjamin «begynner» | 49 |
| Andre KRLE økt – et forsøk på filosofisk tekning..... | 54 |
| Resultater fra skriftlige besvarelser | 55 |
| Drøfting av resultater i lys av forskningsspørsmål..... | 59 |
| 1. «Hvilke muligheter og hvilke utfordringer finnes med bruk av dataspill i skolen? | 59 |
| Den operasjonelle dimensjonen | 59 |
| Den kulturelle dimensjonen | 61 |
| Den kritiske dimensjonen | 62 |
| 2. «Hvordan kan dataspill brukes til å ta opp eksistensielle spørsmål, livssyn, identitet og fremme etisk refleksjon?» | 65 |
| Didaktiske oppklaringer og feilkilder ved undervisningsopplegget..... | 68 |
| 3. «Hvordan opplever elever bruk av dataspill i skolen?» | 71 |
| Engasjement og interaksjon | 71 |
| Elevene opplevde emosjonell nærhet og innlevelse | 72 |
| Elevene kunne prøve og feile i en kunstig verden | 73 |
| Elevenes opplevelse av dataspill som læringsverktøy | 74 |
| Konklusjon | 75 |
| Så, hvordan kan man bruke dataspill som et læringsverktøy i KRLE faget?..... | 75 |
| Litteraturliste | 80 |
| Samtykkeskjema..... | 83 |
| Oppgaveark og tilbakemeldingsark..... | 86 |

Innledning

Tema

Dataspill er en del av mange barns hverdag, men det er noe som også har fått betydning i skolen. Læringsspill har sakte men sikkert fått en plass i mange klasserommet, og med stadig flere Ipadklasser ser det ut til å være en økende trend for fremtiden. Men det er ikke kun læringsspill som har fått oppmerksomhet, da underholdningsspill også har fått en økt interesse. *Spillpedagogikk – dataspill i undervisning* som er skrevet av spill entusiastene Aleksander Husøy, Jørund Høie Skaug, Tobias Staaby og Odin Nøsen er et eksempel på dette. Tobias Staabys undervisningsopplegg med *The walking dead* er også et klassisk eksempel som fikk oppmerksomhet i norske medier, og som har bidratt til å vise at det eksisterer et læringspotensiale også med underholdningsspill.

Forskning på dataspill er derimot ikke noe nytt, men studier av dataspill som læringsverktøy i skolen er fremdeles et ungt forskningsfelt. Det vil kreve større bidrag og dokumentasjon for å vurdere dette verktøyet og hvordan det kan benyttes i praksis. Samtidig finnes det mer forskning som er rettet mot læringsspill enn underholdningsspill. Det er langt færre studier som fokuserer på dataspill på barneskolen, og en enda mindre andel som gjelder den praktiske bruken av det i KRLE. Jeg har opplevd utfordringer med å finne forskning hvor underholdningsspill ble brukt i dette faget på barneskolen, som tilsier at det er mangler og hull i forskningsfeltet. Derfor vil min studie omhandle bruk av dataspill i skolen, rettet mot barnetrinnet i KRLE faget. Det er en forskning som setter søkelys på hvordan et underholdningsspill kan brukes og fordelene med dette, men også utfordringer som kan oppstå og elevenes opplevelse av dette fenomenet.

Bakgrunn for tema - en indre interesse

«Dataspill er teknologi og kultur som forbindes med rekreasjon og underholdning, men også en tilskuersport og arena for små og store fellesskap» (Husøy et al., 2020, s. 13).

Det finnes et mangfold av ulike dataspill med forskjellige sjangere. Det finnes spill som er korte og spill som er nærmest uendelige og tidløse. Noen spill krever kreativitet og fantasi, mens andre kan ha gåter som må løses gjennom refleksjon og matematisk kunnskap. De aller fleste spill har tekst og ord som må leses, som oftest på engelsk. Det kan være etiske dilemmaer som en står ovenfor og valg som må tas. Samtidig kan spill bære på en handling som tematiserer spørsmål angående liv, samfunn og verden. Multiplayer og online-spill gir

også muligheter for et sosialt møtepunkt og samarbeid. Gjennom en oppvekst med en stor interesse for dataspill har ikke spillene kun vært morsomme, men jeg utviklet mitt engelske ordforråd, ble kjent med mange historier og ulike karakterer, lærte om ulike arter og økosystemer og ikke minst måtte jeg lære hvordan hvert spill fungerte og rammene for universet jeg befant meg i. Derfor har jeg undret over hvilket læringspotensial dataspill kan ha i skolen og om det er noe som er mulig å benytte i praksis.

Statistikk om barn og dataspill

Medietilsynet utarbeider jevnlig rapporter som angår barn og medier, hvor dataspill også omtales. Ifølge Medietilsynets rapport *Barn og medier 2020* med omkring 2000 deltakende barn fra alderen 9-18 år i undersøkelsen har det blitt gjort noen interessante funn i forhold til barn og dataspill. Sammenlignet med tidligere rapport fra 2020 har det blitt en økning av jenter som spiller dataspill. Totalt var det 96% av guttene som spilte dataspill mens det var 76% av jentene. Et stort flertall mente også at dataspill hadde en sosial verdi, samtidig som at mange mente at man ble flinkere i engelsk. Om lag 50% mente også at dataspill bidro til læring og at det var en fin måte å oppleve historier på (Medietilsynet, 2020, s. 5-7).

Medietilsynet har i tillegg lagt ut en ny rapport som kom ut sist i fjor, «Barn og medier 2022». Til sammenligning med rapporten fra 2020 og rapporten fra 2022 er det mange som fortsatt mener at dataspill bidrar til at man blir flinkere i engelsk med en prosent økning med 4%. Det er også flere barn som mener at dataspill bidrar til læring hvor prosentandelen er på 53% (Medietilsynet, 2022, s. 16), til forskjell fra 48% fra rapporten i 2020 (Medietilsynet, s. 94). Samtidig er det blitt en økning med 8% som mener dataspill er en fin måte å oppleve historier på (Medietilsynet, 2022, s. 16).

Den delen i «Barn og medier 2022» rapporten som omhandler dataspill blant barn og unge har derimot fått tittelen, «Spillfrelste tenåringsgutter og jenter som faller fra - slik gamer barn og unge». Slik som navnet på rapporten uttrykker er det i senere tid blitt færre jenter som spiller sammenlignet med «Barn og Medier 2020» rapporten, med en nedgang fra 76% til 59% (2022, s. 4). Det kan være flere årsaker til dette som rapporten formidler, blant annet utsettelse for hets av andre gutter som spiller (2022, s. 10). I tillegg var det ikke lenge siden dette temaet ble uttrykt i en VG artikkel fra februar med tittelen, «Regjeringen tar grep mot gamer-hets», hvor flere jenter har dårligere erfaringer med spill miljøet med trakassering grunnet kjønn. Dette er ikke en tematikk jeg vil undersøke eller utdype videre, men det viser at det kan

oppstå utfordringer rundt dataspill og det er en del av en spill kultur. Dette er noe som læreren trenger å være bevisst når det benyttes som et læringsverktøy i klasserommet.

Stortingsmelding og dataspill

Dataspill fikk sitt politiske gjennomslag i 2007 i Norge hvor det ble et sentralt tema som ble vektlagt i St. meld. nr 14 (2007-2008). Dette er et omfattende dokument som blant annet omhandler dataspill sjangre, statistikk blant barn og unge som spiller og forskning på dataspill. En stortingsmelding i dette dokumentet fremhever at dataspill er en viktig del av den norske kultur hvor det blant annet står at:

«Dataspill er et medium som har gjennomgått en rivende teknologisk og kunstnerisk utvikling og har blitt et sentralt kulturuttrykk. Dataspill spilles i dag hovedsakelig av barn og unge, og er en viktig del av deres kultur- og mediehverdag» (St. meld. nr. 22, 2006-2007).

Stortingsmeldingen fremhever også at dataspill også spilles av voksne og er en viktig glede og underholdning for flere i det norske samfunnet. Hensikten med St. meld. nr 14 (2007-2008) er at det skulle være en økt satsning på utvikling av norske dataspill for å også vektlegge denne delen av kultur (s. 6). Dokumentet framhever derimot også annen relevant tematikk i forbindelse med masteroppgaven, som til tross for årstallet det publisert fortsatt bærer en gyldighet og et viktig poeng. Det gjelder hva som står skrevet i forhold til forskning på dataspill og læring. I St.meld. nr. 17 (2006–2007) i kapittel «6 Forskning og utdanning» under delkapittel «6.4 Dataspill og læring» står det blant annet skrevet,

«Forholdet mellom barn og unges bruk av dataspill og læring er framleis eit uavklart forskingsområde, som i stor grad har vore prega av offentleg bekymring om negativ påverknad.» (St.meld. nr. 14, 2007-2008, s. 48).

St.meld. nr. 17 (2006-2007) trekker også frem at dataspill sjangeren er svært mangfoldig sammenlignet med andre mediesjangre (s. 48). Det er mye forskning innenfor feltet dataspill som helhet, noe kapitel 6 i dokumentet i tillegg fremhever til sammenligning med feltet dataspill og læring. Men det har siden den tid blitt mer fokus på studier på dataspill og læring, men i større grad for læringsspill. Flertallet av lærere som velger å bruke dataspill i undervisning bruker også ofte læringsspill. Jeg vil henviser til en studie angående dette i forskningskapitlet. Videre er det fremdeles en bekymring rundt dataspill blant foreldre, og

dataspill har heller ikke har mistet sin oppmerksomhet i mediebildet som kan bidra til å forme og påvirke syn på dataspill på godt og vondt.

Problemstilling

Medietilsynets rapport og Stortingsmeldingen fremhever at dataspill både er viktig del av barns hverdag og en del av den norske kulturen som helhet. Men til tross for en økt satsning på dataspill i Norge og at mange elever har en positive erfaringer med dataspill, inkludert en fin måte å lære engelsk og erfare ulike historier, har ikke forskning med bruk av dataspill i skolen økt i tråd med dette. Forskningen har begynt, men det er langt ifra nok. Og som jeg har nevnt innledningsvis er det svært få studier som vektlegger bruk av dataspill i KRLE, hvor mange dataspill også har et godt potensiale for å erfare andres historier og refleksjon rundt etiske spørsmål og valg. Problemstillingen i masteroppgaven som jeg har valgt å undersøke er derfor:

«Hvordan kan dataspill benyttes som et læringsverktøy i KRLE faget på barneskolen?»

Dette er en problemstilling jeg ønsker å belyse med å utføre et prosjekt hvor jeg har planlagt en undervisnings økt rundt dataspillet, *Before your eyes*, som skal utføres i en 7. trinns klasse. *Before your eyes* et underholdningsspill og et indiesspill, hvilket betyr at det har blitt utviklet av et lite team som ikke har økonomisk støtte av større spill utgivere. Kort fortalt er det et spill som handler om karakteren Benjamin og hans liv hvor man har mulighet til å foreta valg med ulike konsekvenser og handle innenfor hans verden. Jeg vil benytte meg av observasjon som metode for å dokumentere data og resultater, og det vil være en deltakende-observasjon ettersom at jeg selv vil være til stede og styre opplegget.

Jeg har i tillegg valgt å vektlegge to forskningsspørsmål i forbindelse med problemstillingen som vil være relevant og nødvendig for oppgavens helhet og fokus. Disse forskningsspørsmålene vil også være til hjelp for å besvare problemstillingen.

Forskningsspørsmålene jeg har valgt å vektlegge er:

1. «Hvilke muligheter og hvilke utfordringer finnes med bruk av dataspill i skolen?»
2. «Hvordan kan dataspill brukes til å ta opp eksistensielle spørsmål, livssyn, identitet og fremme etisk refleksjon?»
3. «Hvordan opplever elever bruk av dataspill i skolen?»

Forskningsspørsmålene vil både inngå i teoridelen, metodekapitlet og drøftingen og analysen. Forskningsspørsmålene er også tett knyttet sammen og vil naturlig bidra til å utfylle hverandre. Det første forskningsspørsmålet innebærer den generelle pedagogiske bruken av

dataspill i klasserommet og hvordan dette kan arte seg, mens det andre forskningsspørsmålet er direkte knyttet til bruken av dataspill i forhold til KRLE. Det tredje forskningsspørsmålet omhandler elevenes opplevelse av fenomenet dataspill som læringsverktøy, både i forbindelse med egen forskning og hvilke formeninger elever kan ha om dette som helhet i en skolekontekst.

Hva er et læringsverktøy?

Jeg vil velge å bruke en definisjon fra opplæringsloven § 9 og Utdanningsdirektoratet som beskriver i tråd med opplæringsloven for å gi en generell definisjon på læringsverktøy. Jeg ønsker å gi en kort definisjon ettersom hovedfokuset for masteroppgaven er i forbindelse med dataspill som læringsverktøy som jeg vil beskrive nærmere senere i teorikapitlet. Både opplæringsloven § 9 og Utdanningsdirektoratet har valgt å benytte læremiddel framfor læringsverktøy, hvilket ikke utgjør mer forskjell enn synonymmer av hverandre, hvor jeg har valgt å bruke læringsverktøy. Det er i tillegg teori og forskning som jeg har brukt som forholder seg til læringsverktøy som begrep. Ifølge opplæringsloven § 9 blir læringsverktøy beskrevet som:

«Med læremiddel meiner ein alle trykte, ikkje-trykte og digitale element som er utvikla til bruk i opplæringa. Dei kan vere enkeltståande eller gå inn i ein heilskap, og dekkjer aleine eller til saman kompetansemål i Læreplanverket for Kunnskapsløftet» (ref. § 17-1 fjerde ledd i forskrift til opplæringslova).

Utdanningsdirektoratet vektlegger også tre kjennetegn ved læringsverktøy som er, «utviklet til bruk i opplæringen, er regelmessig i bruk, dekker elementer i læreplanverket» (2021, s. 2). Kommersielle dataspill er ikke utviklet til bruk i opplæring, noe som er en motsetning til læringsspill. Denne forskjellen vil jeg utdype mer senere i oppgaven. Som jeg innledningsvis har poengtert er det lite forskning rundt den praktiske bruken av kommersielle spill i klasserommet, og til tross for at det har blitt en økt interesse for enkelte entusiaster å bruke det som et verktøy i skolen, er det ikke noe som blir regelmessig brukt blant flertallet av lærere. Om bruk av dataspill i undervisning «dekker elementer i læreplanverket» er i større grad det jeg ønsker å utforske med masteroppgaven med en vektlegging på lærerplanen i KRLE faget.

Tidligere forskning

«På tross av den stigende udbredelse af computerspill i skolen findes der kun begrænset forskning, der konkret undersøger, hvad det kræver at bruge spil i undervisningen», uttrykkes det innledningsvis i «Den spilkompetente lærer» skrevet av Thorkild Hanghøj og Lise Dissing Møller (2017, s 8). Michelle Taub, Roger Azavedo, Amanda E. Bradbury og Nicholas V. Mudrick mener også at det er et behov for mer forskning i forbindelse med når dataspill som et verktøy i klasserommet bidrar til læring (2021, s. 243). Tidligere studier i forbindelse med dataspill som læringsverktøy på barneskolen er et fåtall, derfor er det fremdeles et hull i forskningsfeltet på dette området. Til tross for at dataspill i undervisning har fått en økt interesse innenfor forskningsfeltet utover årene er det mangel på studie som tilsier hvordan disse skal brukes (Widitiarsa, 2018, s. 3). Det mangler en oppmerksomhet rettet mot hvorfor dataspill er effektive læringsverktøy, og veiledning for hvordan, når og under hvilke sammenhenger dataspill skal integreres i tradisjonell undervisning (Eck, 2015, s. 14).

En viktig studie innenfor forskningsfeltet er «Domesticating digital game-based learning» som ble utført av Helga D. Isfold Sigurdardottir og angår skoler i Norge. Dette blant de få studiene som undersøker dataspill som læringsverktøy i norske skoler. Den framhever fordeler og utfordringer som kan oppstå, samtidig som at elevenes erfaring av dataspill i skolen er hovedfokuset for forskningen.

«Domesticating digital game-based learning» fokuserer ikke kun på KRLE faget, men gir et helhetlig bilde og variasjon med bruk av dataspill i skolen. Det er derimot flere eksempler fra resultatene som også gjelder KRLE faget. I studien har Sigurdardottir utført gruppeintervjuer på 4 ulike skoler i Norge, har hun undersøkt elevenes opplevelse med bruk av dataspill i undervisning (2016, s. 5). En skole var en barneskole fra 1-7. trinn, en som var fra 1-10. trinn og to videregående skoler, hvor hun omtalte den første barneskolen for A, den andre for D og de to videregående skolene for B og C. På skole A var det 19 elever i 3. klasse som deltok på gruppeintervju, 13 elever på 6. trinn på skole D, 20 videregående elever som gikk første året på skole C og skole B hadde 13 videregående elever som gikk siste året som deltok. Intervjuene pågikk fra perioden oktober 2014 fram til januar 2015. Studien undersøker også hvilke typer spill som benyttes i tillegg til hvordan disse blir brukt (2016, s. 6). Ifølge studien var det 30 ulike spill som ble brukt som Sigurdardottir har kategorisert i tre forskjellige kategorier som er drill/quiz spill, utforskerspill og kommersielle spill. Drill/quiz spill ble brukt for å teste hva elevene kunne fra før mens utforskerspill innebar at det ikke var behov for forkunnskaper om tema og som ble brukt for å lære noe nytt. I forbindelse med

kommersielle spill var det mer vage beskrivelser, men en felles enighet blant intervju deltakerne var spillenes «single-player» kvalitet. Omkring 20 av spillene ble brukt til drill/quiz mens kun 6-7 falt under kategorien kommersielle spill og resten som utforskerspill. Flere dataspill som falt under kategorien drill/quiz ble brukt innenfor matematikk og det var flere spill som ble brukt til å lære språk (2016, s. 9).

En av lærerne som valgte å benytte kommersielle dataspill begrunnet hans valg med at han ville bruke spill han hadde mest kjennskap til, i tillegg til at han responderte med at læringsspill ofte ikke var engasjerende og hadde ofte dårlig kvalitet, noe som ledet videre til at de ikke gjenbrukes (2016, s. 10). De kommersielle dataspillene ble derimot kun brukt på videregående. Spill som *The walking dead* og *The last of us* ble brukt i KRLE faget for å lære om etiske begreper (s. 10). I forhold til de to videregående skolene som deltok i forskningen ble disse kommersielle dataspillene brukt i fellesskap med benyttelse av en skjerm hvor spillet ble styrt av en lærer eller medelev hvor elevene skulle stemme på hvilke valg som skulle bli tatt i etiske dilemmaer (s. 10). Noen fikk i oppgave med å jobbe med spillene hjemme og på den ene skolen ble det tilrettelagt for en spilltime hvor spillene skulle bli diskutert i etterkant og «Then we were supposed to relate it to the real world» som den ene læreren responderte (s. 10).

I forhold til elevens opplevelse med bruk av dataspill som læringsverktøy viste det seg at elevene var positive til denne type form for læring. Flere av respondentenes svar i forbindelse med dataspill i skolen var at dette bidro til:

«[...] improved concentration, better visualization, a more practical and meaningful learning experience, increased motivation, more effective learning, more control over one's own choices and learning, automatization, preparation for life in a technological and somewhat game-based society, fun for teachers, fun for the students [...]

(Sigurdardottir, 2016, s. 13).

Flere av elevene likte godt spill innenfor kategorien drill/quiz, slik som *Kahoot* og *Mangahigh*. *Mangahigh* inneholdt Begge disse spillene var læringsspill og elevenes interesse for disse to var at de hadde et konkurranse element ved seg som ble anset som en motiverende faktor blant elevene (2016, s. 12). Enkelte elever responderte også at de lærte bedre med å spille dataspill og arbeide på pc (2016, s. 11). Flere elever likte godt den kollektive bruken av dataspill hvor elevene skulle samarbeide, ettersom at interaksjon og diskusjon i grupper bidro til en rikere opplevelse (s. 11). I forhold til KRLE faget var det en elev på videregående hvor

The walking dead og *The last of us* som ble brukt som opplevde disse undervisningstimene som et av hennes mest verdifulle timer. Hennes begrunnelse var at opplevelsen av å foreta realistiske etiske valg og å oppleve konsekvensene av disse visuelt ga et stort inntrykk framfor å lese om slike temaer i bøker. Dette er derfor et eksempel på hvordan kommersielle dataspill kan anvendes i en ny kontekst hvor lek og refleksjon blir slått sammen og danner en ny praksis (2016, s. 13). En elev som allerede hadde spilt disse spillene på forhånd i egen fritid opplevde at når disse kommersielle spillene ble satt i en ny setting for å lære bidro det til at han fikk et annet og nytt perspektiv enn det han hadde fra før. I tillegg mente han at han fikk en dypere forståelse for spillets karakterer og historie (s. 13).

Til tross for at flertallet av elevene var fornøyd og hadde positiv innstilling til dataspill i undervisning, var det også responser fra enkelte elever som var skeptiske og som trakk frem negative aspekter ved dataspill. Det var derimot ingen protester som gjaldt at dataspillene ble satt i en pedagogisk innramming og at opplegget var lærerstyrt og skapt av læreren (2016, s. 11). To elever som var skeptiske gikk på videregående, hvor hun ene hadde en generell formening om dataspill hvor hun kunne føle fysiske plager som vondt i skuldre og øyne. Den andre eleven mislikte tidspress i spill når det gjaldt matematikk oppgaver (2016, s. 12). Enkelte elever mente i tillegg at til tross for at dataspill som læringsverktøy bidro til en god opplevelse ble det ikke ansett som en «seriøs» lærings metode på linje med andre tradisjonelle former (2016, s. 13). Det var to andre elever på videregående som var mest kritiske i forhold til dataspill som mente at det ikke var effektiv læring, meningsløst og krevde for mye tid i forhold til læringsutbytte. Denne ene eleven mente derimot at denne form for læring kunne bidra til moro og være til hjelp for at flere elever følger med, men for mye utnyttelse av dette kunne bidra til motsatt effekt (s. 13). Fordommer rundt dataspill og spenningen som har pågått mellom positive og negative konsekvenser var også noe som var til stede blant enkelte av respondentene. Et par 3. klassinger på den ene skolen mente at det var grunnleggende å vite at dataspill kan være dårlig for én, og at en mor i denne klassen hadde fortalt til sin sønn at et barn hadde drept bestemoren på grunn av GTA. Avhengighet og negativ påvirkning på oppførsel var også tematikk som ble nevnt (s. 13).

Jeg har i tillegg valgt å ta med to studier som angår læreres holdninger til dataspill som læringsverktøy. Den første undersøkelsen er «Literacy Educators' Attitudes on Video games and Learning» av Sam von Gillern, Brady Nash, Carolyn Stuft og Hillary Gould. Den andre undersøkelsen er «What Prevents Teachers From Using Games and Gamification Tools in Nordic Schools?» av Eva Brooks, Salvör Gissurardottir, Bjarki Thor Jonsson, Skulina

Kjartansdottir, Robin Isfold Munkvold, Hugo Nordseth og Helga Isfold Sigurdardottir. Disse studiene uttrykker lærere sine erfaringer og holdninger i forhold til dataspill og læring, som kan bidra til å gi et innblikk i hvilke fordeler og utfordringer som kan oppstå med dataspill som læringsverktøy.

I studien som er utført av Sam von Gillern m.fl. «Literacy Educators' Attitudes on Video games and Learning», ble det gjennomført en spørreundersøkelse i en stat i USA. Det var 328 grunnskole lærere med spesialisering innenfor leseferdighets opplæring som deltok (2022, s. 795). Lærerne svarte på 37 ulike spørsmål angående dataspill og læring med en rangering for hvor enig eller uenig de var i påstandene. I studien var det et flertall av lærere, med over halvparten av prosentandelen, som var enig i påstanden «Using digital games is useful for student learning», samtidig som at over 70% var enten enig eller svært enig i at dataspill ville bli et viktig læringsverktøy i framtiden (Gillern et al., 2022, s. 797). Til tross for denne positive innstillingen for at dataspill kan bidra til læring, og andre positive flertalls enigheter om at motivasjon og kompleks tekning fremmes, er det fortsatt få som benytter dataspill i undervisning (Gillern et al., 2022, s. 797-798).

Videre ble den andre spørreundersøkelsen utført blant skoler i Skandinavia. Denne studien hadde som mål å få et innblikk i hvorfor lærere ikke benytter gamification eller dataspill med elevene. Denne studien ble publisert i 2019 og har navnet «What Prevents Teachers From Using Games and Gamification Tools in Nordic Schools?». I studien var et av hovedfunnene, som også uttrykt på følgende måte I artikkelen, «The study shows that the main reason for not using games or gamification tools in Danish, Icelandic and Norwegian classrooms has to do with that teachers consider themselves not having enough resources or knowledge to apply a game-based learning approach». En annen faktor som viser seg å være uunngåelig betydningsfull er det teknologiske og den praktiske gjennomføring (Brooks et al., 2019, s. 9-10).

Mange tidligere studier av dataspill har valgt å vektlegge negative aspekter ved å spille, blant annet at det kan være årsak til aggressiv atferd og er avhengighetsskapende, en negativ oppmerksomhet ofte skapt av media bildet (Ferdig, 2016, s. 318). Men studiene, «Domesticating digital game-based learning», «Literacy Educators' Attitudes on Video games and Learning» og «What Prevents Teachers From Using Games and Gamification Tools in Nordic Schools?» viser at vi har beveget oss til en tid hvor dataspill blir i større grad oppfattet som noe mer enn dette og mer enn underholdning og barnas fritid. Det studiene framhever er at flertallet har en positiv innstilling til dataspill som et læringsverktøy, men at mange lærere

har mangel på spillpedagogikk. Dette samsvarer også med at det er fremdeles lite forskning og teori på den praktiske bruken av dataspill i skolen. Det er derimot fortsatt noen negative assosiasjoner og skeptiske holdninger til dataspill som kan være mye forårsaket av tidligere vinklinger i forskning og medier og underholdnings domene som dataspill er en del av.

Teori

Siden dataspilletts begynnelse var det første spillet som ble utgitt i 1962, *Spacewar*, et kommersielt spill. Men det skulle ikke ta lang tid før det første læringsspillet, *The Sumerian game*, også ble utviklet i 1964. Disse to spill kategoriene har siden den gang og fram til i dag fått en massiv utvikling og mye oppmerksomhet. Underholdningsspill er en del av mange barns hverdag på fritiden, samtidig som at læringsspill har blitt integrert i flere skoler i Norge. Kommersielle spill er derimot ikke noe som har blitt likestilt med læringsspill og har møtt mer motstand for å kunne brukes i klasserommet. Så hva er det som skiller disse to? Er det flere utfordringer med kommersielle spill? Finnes det fordeler ved kommersielle som gjør at det kan brukes i skolekontekst? Hvordan kan man bruke et kommersielt spill i undervisning og hva kreves av læreren? Jeg har allerede vært innom noen av disse spørsmålene innledningsvis og i forskning, men jeg vil undersøke alle disse nærmere i dette teorikapitlet. Teori jeg har valgt å benytte meg av vil i størst grad besvare mitt første forskningsspørsmål, «Hvilke muligheter og hvilke ulemper finnes med bruk av dataspill i skolen?» også i forbindelse med KRLE faget. De to andre forskningsspørsmålene, 2. Hvordan kan dataspill brukes til å ta opp eksistensielle spørsmål, livssyn, identitet og fremme etisk refleksjon?» og «3. Hvordan opplever elever bruk av dataspill i skolen?», vil fremdeles berøres i dette kapitlet. Teorien jeg har valgt å skrive om vil derimot bli brukt i analyse og drøftings kapitlet, hvor jeg også vil vektlegge forskningsspørsmål 2 og 3. Jeg er også klar over at jeg kunne valgt å vektlegge pedagogiske teorier, slik som Lev Vygotskij med sosiokulturell teori, Albert Bandura med sosial læringsteori og John Dewey med eksperimentell læringsteori. Jeg har istedenfor valgt å fokusere på konkret teori som er i forbindelse med dataspill og læring.

Kommersielle spill og læringsspill

Richard E. Ferdig skriver at et læringsspill er utviklet for å kunne bidra til læring med et motiv for å oppnå kompetansemål (2016, s. 319). Jørund Høie Skaug, Tobias Staaby og Aleksander Husøy har en lignende definisjon med at disse spillene er designet for utdanningsformål eller for å lære konkrete ferdigheter eller fagstoff. De skriver i tillegg at det legges mindre vekt på underholdningsaspektet (2017, s. 8). Læringsspill kan fokusere på å lære spesifikke egenskaper og kunnskap som for eksempel algebra, å skrive og problemløsning (Egenfeldt-Nielsen, 2006, s. 186). Men læringsspill kan også fokusere på tematikk med sosiale spørsmål og konflikter fra den virkelige verden, som ofte er en egen

underkategori som kalles for seriøse spill (Husøy, Staaby & Skaug, 2017, s. 8). Et eksempel på et slikt seriøst spill er *Global Conflicts* som handler om at man utforske og lære om ulike konflikter i verden gjennom en journalist sine øyne. Disse spillene kan både være skapt av store spillutviklings firmaer som lager spill for læring og entusiastiske individer som tar del i utviklingsprosjekter (Whitton, 2014, s. 4).

I motsetning til læringsspill, er et kommersielt spill skapt på andre premisser enn pedagogiske formål. Kommersielle spill, også omtalt som underholdningsspill, er ofte de spillene som elever velger å bruke tid på i fritiden (Ferdig, 2016, s. 319). Jeg vil velge å både bruke kommersielle spill og underholdningsspill i oppgaven. I tillegg er kommersielle spill er designet og skapt for underholdning (Whitton, 2014, s. 4). Disse spillene har bedre grafikk, mer komplekse spillopplevelser og har mer spenning og engasjement framfor læringsspill (Husøy, Staaby & Skaug, 2017, s. 9). Når kommersielle spill benyttes for læring betyr det at de blir gjenbrukt til en annen kontekst utenom underholdnings aspektet (Whitton, 2014, s. 4). Denne kategorien innebærer profesjonelle spill med høyt budsjett som ofte kalles COTS, commercial-off-the-shelf og non-commercial spill med et lavere budsjett utviklet av et mindre team (Whitton, 2014, s. 4). Katrin Becker og Elisa Goplin trekker også frem at COTS spill er skapt for underholdning, men kan ha verdi for utdanning ved at spill som *The Sims*, *Civilization* og *Portal* kan ha læringspotensial til tross for deres suksess innenfor underholdnings markedet (2016, s. 43-44).

Katrin Becker og Elisa Gobin skriver om noen viktige momenter som gjelder med bruk av underholdningsspill, i tillegg til noen forskjeller en må være bevisst når en benytter underholdningsspill framfor læringsspill. En viktig forskjell de skriver om er at kommersielle spill sjeldent har en direkte og synlig kobling til lærerplan, samtidig som at spillets oppbygging og poengsystem vil kreve en tolkning og oversettelse for å kunne benyttes i skole kontekst (2016, s. 45). Simon Egenfeldt-Nielsen mener også at det er en viktig forskjell med bruk av kommersielle dataspill på grunn av eventuelle kompetansemål ikke uttrykkes indirekte framfor direkte, noe som kan føre til et skjevt fokus i læringsprosessen (2006, s. 186).

Sigurdadottir skriver blant annet om at det er et positivt element ved kommersielle spill i forhold til læringsspill. Hun mener at læringsspill i mindre grad lykkes med å framheve den indre motivasjonen som ofte befinner seg i underholdningsspill (2016, s. 6). En annen forskjell hun nevner er at dataspill som er skapt i hensikt for læringsmål ofte har en handling og historie som kan ha liten sammenheng i forhold til tema som læres. I læringsspill blir handlingen anset som en sekundær prioritet og biprodukt. Et eksempel hun skriver om

angående dette gjelder et matematikk spill som ble brukt i hennes forskningsstudie på et av skolene. I spillet skulle elevene løse aritmetiske problemer for å hjelpe en katt på flåte som befant seg på sjøen. Hvert problem som ble løst førte til at katten driftet nærmere mot land, i tillegg til at mellom flåten og land var det en hai som svømte rundt. Ved flere enn tre feil svar ble ikke katten tatt av haien, flåten driftet istedenfor lenger vekk fra land og forsvant. Mens på motsatt side, med kommersielle spill, er det ofte handlingen og fortelling som er det mest sentrale elementet og er av betydning for spillopplevelsen (2016, s. 9).

Digital spillbasert læring

Digital game-based learning, ofte forkortet som DGBL, er et begrep som ble introdusert av Marc Prensky i hans bok *Digital game-based learning*. Jeg vil velge å benytte meg av oversettelsen digital spillbasert læring. Digital spillbasert læring innebærer at både kommersielle spill eller pedagogiske spill blir brukt i undervisningskontekst (Sigurdardottir, 2016, s. 6). Det har vært en diskusjon blant enkelte engasjerte stemmer som har ønsket at digital spillbasert læring skulle erstatte tradisjonelle integrerte læringsverktøy og metoder. Digital spillbasert læring er derimot noe som i større grad har blitt brukt som et supplement enn fremtredende erstatninger for andre læringsverktøy og metoder (Sigurdardottir, 2016, s. 6).

Motivasjon er også et viktig element ved digital spillbasert læring og det gjelder både ytre og indre motivasjon (Sigurdardottir, 2016, s. 6). Sigurdardottir skriver at de fleste dataspill har en indre motivasjon som blant annet oppstår ved at det er utfordringer, opplevelse av å ha kontroll, valg én kan foreta og prestasjoner man oppnår. Mens den ytre motivasjonen ofte er et resultat av den indre. Den ytre motivasjonen kjennetegnes ved former for belønning, å utfylle andres forventninger eller press fra omgivelser. Marc Prensky som introduserte begrepet er blant annet en fremtreende stemme i forhold til at motivasjon er en grunnleggende komponent i dataspill og under spilling, og at man burde utnytte dette i klasserommet og i undervisning. Han skriver at mange ofte spiller dataspill på grunnnet at de er engasjerende og grunnen for dette naturlige engasjementet i dataspill er fordi de er skapt for å underholde. I motsetning til tradisjonell klasseromsundervisning er det ikke det samme målet og hensikten som ligger til grunn, men at tiden og undervisning blir prioritert til at kompetansemål blir gjennomgått og at utdanningsløpet blir fulgt (Prensky, 2002, s. 6). Prensky kritiserer hvordan den ytre og indre motivasjonen kan fremtre hos elever i skolen ved at det kan være en kombinasjon av psykologiske faktorer som stress og et ønske om å tilfredsstille. Han mener at

disse motivene kan bidra til at elever kommer seg gjennom skolegang, men stiller spørsmål ved hvor effektiv denne formen for motivasjon vil bli i framtiden (2002, s. 5). Prensky skriver at det vil kreve en endring innenfor utdanning ettersom at «Students who spend so much of their time playing rich, fun and engaging interactive games will no longer accept or do learning that is painful and boring» (2002, s. 7).

Marc Prensky mener at det er tre fundamentale komponenter som gjør at digital spillbasert læring kan fungere og disse tre er: 1. engasjement, 2. interaksjon og 3. kombinasjonen av engasjement og interaksjon. Engasjementet kan oppstå ved at spill blir brukt i en læringskontekst. Det andre punktet handler om dataspill er en interaktiv læringsprosess, som kan ha mange ulike former og tilnæringer avhengig av hva som er kompetansemål. Kombinasjonen av engasjement og interaksjon vil bidra til å utfylle hverandre og vil til sammen utgjøre hele oppleggets potensial. Det finnes mange måter å utføre dette på og grunnlaget for det vil ofte være avhengig av konteksten (2001, s. 147). Digital spillbasert læring skjer kun ved at både engasjementet og interaksjonen er høy og ved bruk av dataspill som læringsverktøy vil én ønske å balansere akse mellom disse to. Prensky mener det er et behov for å være bevisst disse to dimensjonene til enhver tid og at spill skal velges ut ifra dens evner til å engasjere og velge en læringsstil som er tilpasset for å tilegne kunnskapen som er ønsket (2001, s. 149-150). Videre mener Prensky at det er viktig hvordan digital spillbasert læring blir brukt, fordi det handler ofte ikke om at denne form for læring skal bidra til øving og læring primært alene. Han mener i tillegg at det er mange faktorer rundt som gjør at muligheter for å kombinere læring og dataspill kan variere, og at det derfor er vanskelig å ha en generell framgangsmåte når det er en kontekstuell tilnærming. Ulike faktorer som kan bidra til variasjon er blant annet fokusgruppe, fag, teknologien én har tilgjengelig og kunnskap og erfaringer som man kan benytte seg av (2001, s. 149). Aleksander Husøy, Tobias Staaby, Jørund Høie Skaug og Odin Nøsen skriver i tillegg at det er et skille mellom formelle kontekster og uformelle kontekster, og at det er lærerens oppgave å tilpasse dataspill i en skolekontekst. De mener at et godt utgangspunkt for å bruke dataspill i klasserommet er når det er en balanse mellom disse kontekstene (2020, s. 23).

Hvordan bruke dataspill i undervisning?

Dataspill som et læringsverktøy

Når et dataspill skal benyttes som et verktøy betyr det at vi bruker og velger elementer ved spill som er tilpasset undervisnings konteksten. De utvalgte delene og funksjonene ved spillet

skal fungere som en ressurs til arbeidsoppgaver, samtale og refleksjon (Huseøy et al., 2020, s. 81). Dataspillet blir et pedagogisk redskap som skal fremme læring (Hontvedt, Sandberg & Silseth, 2013, s. 201). På samme måte kan man utelate deler av spillet som hverken er relevant eller ønskes å sette fokus på i timen man har planlagt (Huseøy et al., 2020, s. 81). Husøy et al. mener at «Dataspill har mange muligheter for handling og mening, og læreren må ut fra erfaring og bakgrunn vurdere hvilke muligheter som er tilgjengelig i en undervisningssituasjon» (2020, s. 83). Uavhengig om man velger en tilnærming som vektlegger dataspillets kulturuttrykk eller konkrete elementer som skal kobles direkte til kunnskap og læring, vil begge alternativer resultere i en spillopplevelse som er ulik elevenes fritid (Husøy et al., 2020, s. 82).

En pedagogisk innramming

Husøy et al. mener at en undervisning med bruk av dataspill innebærer mange av de samme prinsippene som gjelder for å planlegge undervisning generelt, men det er i tillegg noen momenter man må være bevisst. For det første er det viktig at lærerplanen og kompetansemål gjør seg gjeldende når man velger å bruke dataspill i klasserommet (Husøy et al., 2020, s. 73-74). Simon Egenfeldt-Nielsen, Jonas Heide Smith og Susana Pajares Tosca skriver også i likhet med Husøy et al. at bruk av dataspill krever pedagogisk planlegging (2013, s. 239). Når dataspill brukes må elever forstå at spillet skal kobles til å lære spesifikke temaer. De skriver også at, «Without explicitly framing the experience as educational, the differing goals and rules within a play context take over» (Egenfeldt et al., 2013, s. 239). Det kan ikke forventes at dataspill alene vil bidra til kunnskap og læring som man ønsker å oppnå gjennom undervisning (Husøy et al., 2020, s. 45). Det er opp til læreren å sette rammer og gi rom for at spillets innhold kan bidra til å fremme læringsmål (Husøy et al., 2020, s. 45).

Dataspillets handling og verden kan ha betydning for undervisning

Eric Klopfer og Scot Osterweil skriver om noe som kan være viktig i forhold til dataspillets narrativ når man skal benytte dataspill i klasserommet. De skriver at det finnes spill som har lite eller en fraværende handling slik som *Chess* og *Tetris*, men at mange spill fortsatt vektlegger et narrativ som kan få spillere til å bli investert i karakterer og handlingen. Et betydningsfullt moment de skriver i forbindelse med dataspill i skolen som vektlegger handling er at spillets verden burde bidra til å berike faget (Klopfer & Osterweil, 2011, s. 166). Det vil være meningsløst og lite hensiktsmessig å ta i bruk et dataspill som har få eller

ingen koblinger til fagene i skolen. Klopfer og Osterweil mener at spilllets verden burde gi muligheter og et rom for at elevene kan bruke deres fantasi og tekning for temaer og idéer som berører skolens kompetansemål (Klopfer & Osterweil, 2011, s. 166).

Noe annet betydningsfullt ved dataspilletts handling gjelder å ikke framstille en verden som er overveldende harmløs og positiv, samtidig som at ufortjent ros framheves. Klopfer og Osterweil mener at barn og unge har et liv som inkluderer både glede og vonde opplevelser, og derfor er det viktig at dataspilletts narrativ gjenspeiler dette. Det de mener med at ufortjent ros ikke skal bli ansett som noe positivt er at karakterer som er barn oppfattes som ufeilbarlige. Dette vil være en feil framstilling siden barn fortsatt er i utvikling og har mye å lære (Klopfer, & Osterweil, 2011, s. 167).

Hva kreves av læreren?- Spillkyndighet

Thorkild Hanghøj og Lise Dissing Møller har blant annet skrevet om hva som kreves av læreren som ønsker å benytte dataspill i klasserommet. Et viktig poeng de først uttrykker er at dataspill kan være svært forskjellige og mangfoldig, og det vil derfor være problematisk å generalisere didaktisk bruk av spill. Med bruk av dataspill burde man heller se etter handlingsmuligheter i pedagogiske modeller som spillene kan ha en mer eller mindre kobling til (Hanghøj & Møller, 2017, s. 6). Videre mener Hanghøj og Møller at en lærer som vil bruke dataspill i skolen må ha forståelse for game literacy og gamemastering, og er bevisst hvordan man veksler mellom disse (2017, s. 7). Lærerens game literacy, som de også omtaler som spillkyndighet, har de valgt å beskrive med en modell som er laget av Greens (1988) og videreutviklet av Bourgonjon (2014). Denne modellen består av tre deler som er: 1) den operasjonelle dimensjonen, 2) den kulturelle dimensjonen og 3) den kritiske dimensjonen.

Innenfor den operasjonelle dimensjonen handler lærerens spillkyndighet «om at kunne afprøve, undersøge, forstå, anvende og i nogle tilfælde designe bestemte spillemekanikker og spildynamikker som utfordringer, narrativer, regler eller roller i relation til spesifikke faglige og pædagogiske mål» (Hanghøj & Møller, 2017, s. 8). Hanghøj og Møller skriver at den operasjonelle dimensjonen er det første stadiet for forberedelser med bruk av dataspill, ettersom at denne delen innebærer at læreren har forståelse for spilllets handlingsmuligheter og vurdere hvordan et spill kan benyttes i faglig kontekst. Innenfor denne vurderingen er det blant annet viktig å reflektere over hvor mye tid forberedelsen krever og om hele eller deler av spillet skal brukes. Hanghøj og Møller skriver i tillegg at det er viktig at læreren er bevisst

over elevenes spillkyndighet hvor deres kjennskap og erfaringer med dataspill kan variere utover ulike spill sjangere. Læreren kan utnytte denne muligheten til å presentere ulike sjangere som elever har mindre forhold til og skape en form for «spilldannelse» (2017, s. 8).

Videre skriver de om at den kulturelle dimensjonen handler om at dataspill tilhører en «spillkultur» som både befinner seg i samfunnet og globalt. Et dataspill kan brukes i ulike kontekster og det kan dannes ulike assosiasjoner til det samme spillet ut ifra hvilken kontekst den er en del av. Det er nødvendig at læreren forstår disse ulike interaksjonsformene og er klar over den kulturen som finnes rundt dataspill i både formelle og uformelle læringsrom. Dette kan for eksempel gjelde forskjeller i hvordan elever spiller *Minecraft* hjemme og hvordan det samme spillet anvendes i klasserommet (Hanghøj & Møller, 2017, s. 9-8).

Den siste og tredje dimensjonen som er den kritiske dimensjonen innebærer en forståelse av den kunnskapen som spillere skaper i og rundt dataspill (Hanghøj & Møller, 2017, s. 10). Husøy, Staaby, Skaug og Nøsen har også skrevet om spillkyndighet i tråd med den samme modellen og har valgt å beskrive den kritiske dimensjonen som en «bevissthet om at dataspill er sosiale og kulturelt skapte artefakter, som er preget av sin samtid og bærer både tydelige og tause verdier, holdninger og perspektiver på verden (2020, s. 30). Eksempler som Hanghøj og Møller bruker i henhold til dette gjelder hvilke verdier som representeres og videreformidles i krigsspill og hvordan man kommuniserer med hverandre i konkurransesentrerte spill hvor det kan oppstå negativ tone mellom deltakerne. Det gjelder også debatten omkring dataspill hvor både forskere, lærere og interessegrupper omtaler tematikk som vold og avhengighet, men også læring og dannelse. Det er en sentral oppgave hos læreren at elevene får hjelp til å utvikle et fagspråk og kritisk sans for å reflektere over spill domene (Hanghøj & Møller, 2017, s. 12).

Dataspill i skolen – et problem eller en fordel?

Skille mellom skolekultur og spillkultur kan påvirke elevenes opplevelse og erfaring Egenfeldt-Nielsen, Smith og Tosca skriver om et problem som kan oppstå med bruk av dataspill som læringsverktøy, et dilemma som er knyttet til dataspill som underholdning i elevenes fritid. Dataspill er i undervisnings kontekst noe som kan oppleves som morsomt og lekent, samtidig som at det er en aktivitet som er interaktiv og hvor elevene kan ha mulighet til å styre og kontrollere. På samme tid er dette noe som oppstår og erfares gjennom spillet i

seg selv (2013, s. 239). Det er her Egenfeldt-Nilsen, Smith og Tosca mener at problemer kan forekomme, ettersom at den kontrollen spilleren blir gitt i et dataspill er ulik den kontrollen elevene får i klasserommet. Når et dataspill spilles kan det være lite ønskelig å ha andre utenfra som skal påvirke spill opplevelsen, i tillegg til at et fravær av innramming av spillets faglige og pedagogiske bruk kan skape forvirring hos elevene (Egenfeldt-Nilsen, Smith & Tosca, 2013, s. 239).

Magnus Hontvedt, Magnus Henrik Sandberg og Kenneth Silseth trekker også frem en lignende tematikk angående dette. Hontvedt, Sandberg og Silseth mener at dataspill som blir brukt i undervisning kan komme i konflikt med den pedagogiske innramming på grunn av dataspillenes egenart, funksjoner og sjanger. Et eksempel som de spesifikt nevner er at elevenes oppmerksomhet kan bli sentrert rundt dataspilletts regelsystem framfor temaene spillet kan handle og som man ønsker å benytte. De poengterer at dette kan motvirkes dersom dataspillet blir «fortolket og gitt mening i relasjon til hva elevene allerede vet om emnet, og bli brukt som en av flere tilgjengelige ressurser» (Hontvedt, Sandberg & Silseth, 2013, s. 202).

Mangel på utstyr og ressurser

En annen utfordring med bruk av dataspill i skolen gjelder økonomi. Det finnes per i dag ingen innkjøpsordning for spill og derfor kan innkjøp, lisensiering og installasjon være utfordringer som lærer eller skole må ta hensyn til (Husøy, Staaby & Skaug, 2017, s. 9). Det kan i tillegg være stor variasjon mellom skoler for hvilke maskinvarer skolen har tilgang til, og det kan være forskjell i hvor godt maskinvarerne kan brukes til dataspill. Denne variasjon i teknisk utstyr bidrar til at enkelte skoler har et bedre utgangspunkt for å bruke dataspill mens andre skoler må gjennomføre omfattende tilpasninger. Denne variasjonen i maskinvarer er også en del større i grunnskolen sammenlignet med videregående hvor elever får en personlig bærbar datamaskin (Husøy et al., 2020, s. 149). Det er samtidig en stor variasjon mellom skoler og hvilken økonomisk kapital skolene har tilgjengelig. Dette fører til at enkelte skoler kan være mer ressurssterke enn andre som gjelder alt fra samarbeidspartnere til utstyr som lærerbøker og teknologisk utstyr.

Dataspill og overføring av læring

Susan M. Barnett har skrevet om tematikken som angår overføring av læring fra dataspill til andre kontekster. At elever benytter læring som skjer klasserommet i andre situasjoner utenfor skolen er noe som har blitt diskutert og som gjelder alle former for læring, inkludert bruk av dataspill. Barnett skriver at det vil kreve mer empirisk materiale for å vurdere om dataspill kan brukes som et verktøy for overføring av læring til andre fag og til andre ønskede områder i livet (2014, s. 17). En problematikk som kan oppstå er at når læring skjer i skole kontekst kan det dannes assosiasjoner til denne spesifikke konteksten slik at læringen ikke overføres videre til arbeid og lek, på samme måte som at læring med dataspill blir forbundet med lek og ikke blir overførbart (Barnett, 2014, s. 21). Barnett skriver at kunnskapen man tilegner seg også kan bli overførbart, men kun innenfor dataspill domene. Hun mener i tillegg at utfallet kan være annerledes enn disse to nevnt og at det kan ha en effekt, men det er ikke nok studie som tilsier at det finnes en generaliserende forståelse for når overføring av læring skjer. Det er få studier helhetlig, uavhengig av dataspill, som viser eksempler på når læring blir overført til andre settinger enn samme domene og i den konkrete konteksten hvor læring foregikk (2014, s. 22). Barnett poengterer derimot at det finnes nok forskning til at overføring av læring til andre kontekster ikke er noe som kan tas for gitt og at det ikke er en garanti for at denne forventningen oppfylles (2014, s. 21).

Synet på dataspill i skolen

Det er har blitt en gradvis økning for aksept med bruk av dataspill for læring, men mye av denne innstillingen gjelder hovedsakelig spill som er skapt innenfor pedagogikkens rammer. Det innebærer seriøse spill og læringsspill som er skapt i henhold til skolens kompetansemål, ikke kommersielle spill (Becker & Gobin, 2016, s. 44). Katrin Becker og Elisa Gobin mener at en sammenheng med dette kan være at flere har prøvd å utvikle teorier med bruk av underholdningsspill, men at det fremdeles innenfor forskningsfeltet er lite som tilsier at en teori er mer reell og tilpasset enn andre. Det er mangel på empirisk forskningsmateriale som kan bekrefte eller avkrefte utviklede teorier (2016, s. 44). Med bruk av dataspill i skolen må en også beherske uenigheter og protester fra foreldre, lærere og administrasjonen som kan anse dataspill som useriøst og lite tilstrekkelig i skolen. Et resultat av dette kan være at spill som blir brukt må kunne fullføres på kort tid, som er lite komplekse for å kunne forstå umiddelbart hvordan fungerer og som har konkret faglig innhold (Klopfer og Osterweil, 2011, s. 153). James Paul Gee har også formeninger om dette med at han mener at det er et problem

med at «Many people who don't play video games, especially older people, are sure to say that playing video games is "a waste of time"» (2007, s. 21).

Foreldrenes syn

Richard E. Ferdig har skrevet om problemer som kan oppstå angående foreldre sitt syn på dataspill og hvordan det kan oppstå en polarisering. Ferdig skriver at foreldre ofte kan være opptatt av om dataspill enten er bra eller dårlig, og foreldre som ønsker å undersøke dette videre kan få en todelt oppfatning og fremstilling ved søk på internett. Foreldre som ønsker å vite hva som er dårlig med dataspill kan få søkeresultater som er rettet mot uønsket oppførsel som vold, aggresjon og fare for fedme. På motsatt side kan positive søkeord føre til søkeresultater hvor foreldre må være oppmerksomme over hvilket læringspotensial dataspill kan ha (2016, s. 185-186). Ferdig mener at denne todelingen kan lede til tre store negative konsekvenser som han kaller for «going to extremes», «parent polarization» og «product vs process» (2016, s. 186-187). Med problem nummer 1, «going to extremes» handler det om at det kan oppstå et skille mellom foreldre som i større grad begrenser barnets bruk av dataspill i frykt for at barnet skal utvikle en negativ atferd med å skade seg selv og andre. Den andre foreldregruppen, derimot, vil kun vektlegge det positive aspektet ved dataspill hvor det ikke er noen reguleringer eller kunnskap for når spill kan være lærerike og ha positiv effekt. Det viktige poenget her som Ferdig videre skriver er at hverken det ene eller det andre er fullstendig korrekt, ettersom at det finnes funn for både positive og negative konsekvenser (2016, s. 186). Angående problem nummer 2, «parent polarization», innebærer det at foreldre blir polarisert slik at noen posisjonerer seg utenfor spill verden som kan bestemme om barnet kan spille dataspill, hva de skal spille og lignende. I tillegg vil disse foreldrene være fraværende i å delta når barnet spiller eller snakke med barnet om spill(et). Ferdig mener at dette kan bli problematisk i forhold til at flere spill er barnevennlige og at foreldre som velger å spille med barna sine har større sannsynlighet for at barna utvikler bedre atferd og kognitive ferdigheter. Det siste problemet, «product vs process» handler om at det blir en for sterk vektlegging på spillet i seg selv, framfor å forstå at dataspill gameplay er en prosess og ikke kun et produktiv. Å forstå at dataspill er en prosess kan på mange måter bidra til at man endrer syn og åpne for andre innfallsvinkler (Ferdig, 2016, s. 187).

Dataspill og semiotisk domene

James Paul Gee formulerer videre denne tematikken med holdninger rundt dataspill, i tillegg hva som kan bidra til å løse dette. Han trekker frem at dataspill befinner seg i et «semiotic domain», som kan oversettes med semiotisk domene. Semiotisk domene er en kategori som tilhører underholdning og vil derfor ikke tillegges samme verdi med fag i skolen som hører til intellektuelle kunnskapsdomener slik som historie og litteratur (Gee, 2007, s. 22). Gee beskriver semiotisk domene på følgende måte, «an area or set of activities where people think, act and value in certain ways» (2007, s. 19). Om man forblir lukket til dataspill som en underholdningskategori vil ikke dataspill bli ansett som noe mer, og heller ikke noe som kan ha læringspotensial. For å kunne sette dataspill i et annet lys og åpne dører for andre perspektiver, skriver Gee om at semiotiske domener må forstås og læres på en aktiv måte framfor passiv. Det han mener med dette er at man alltid lærer noe som er tilknyttet et eller flere semiotiske domener (2007, s. 24). Man ikke skal forstå et semiotisk domene som adskilt, men danne et metaperspektiv over systemet av domener som har mange sammenhengende deler (2007, s. 25).

Fordeler ved dataspill

Gee's læringsprinsipper

James Paul Gee har også utviklet 36 læringsprinsipper når det gjelder bruk av dataspill. Jeg vil ikke gå gjennom alle 36 men har utvalgt et par som samsvarer med og kan bidra til å utfylle teori jeg har vektlagt. Læringsprinsippene handler om når læring kan finne sted når dataspill benyttes. Læringsprinsipp nummer 7. som heter «Committed learning principle», handler om at elever deltar i en virtuell verden hvor deres identitet i virkeligheten også får et forhold til den virtuelle identiteten. Det er på grunn av elevene vil føle en form for innlevelse og forpliktelse til spill verdenen som de kan anse som overbevisende og troverdig (Gee, 2007, s. 222).

Et annet læringsprinsipp nummer 8. som han kaller for «Identity Principle», handler om at læring kan oppstå når man har mulighet til utforske og ta på seg andre identiteter hvor valg man tar er avgjørende for identiteten man er en del av i spillet. I tillegg til at det er mulig å kunne reflektere over forhold mellom nye og gamle identiteter (Gee, 2007, s. 222). Det er også et annet prinsipp som angår elevenes identitet som er nummer 9., «Self-Knowledge Principle», hvor Gee har beskrivelsen, «The virtual world is constructed in such a way that

learners learn not only about the domain but about themselves and their current and potential capacities” (2007, s. 222).

Gee har i tillegg utviklet et læringsprinsipp angående prøving og feiling i dataspill. Det gjelder prinsipp nummer 6. som han kaller for «Psychosocial Moratorium» Principle. Han beskriver dette prinsippet på følgende måte, «Learners can take risks in a space where real-world consequences are lowered» (2007, s. 222). Nicola Whitton mener også at dataspillets design og verden bidrar til at det er et trygt rom for å prøve å feile. Hun skriver at siden dataspill er adskilt fra den virkelige verden og at handlingsrommet befinner seg innenfor dataspillets univers, skapes det en trygg arena uavhengig av normer og regler fra realiteten. Dette kan videre føre til utforsking og prøve og feiling i et stressfritt rom hvor konsekvenser ikke berører verden utenfor (Whitton, 2014, s. 6). Husøy, Staaby og Skaug er i tillegg enig i at dataspill gir mulighet for å feile i trygge omgivelser (2017, s. 10).

Dataspill som simuleringer

David Williamson Shaffer har skrevet om hvordan datamaskiner og dataspill kan være betydningsfulle for læring blant barn og unge. Shaffer mener at datamaskiner og dataspill kan endre utdanning ved at datamaskiner er utviklet på en måte som gir muligheter for å også lære innenfor andre områder, og gjøre handlinger som folk ellers gjør i livet utenfor skolens arena (Shaffer, 2006, s. 9). Han skriver at datamaskiner kan skape simuleringer som gjør at man kan utforske og eksperimentere med en virkelighet som er formet av en kunstig verden hvor det er mulig å utføre ting man ellers ikke kunne gjort (s. 9). Datamaskiner gir barn tilgang til nye verdener, til framstillinger av deler av den virkelige verden som er for dyr, komplisert eller som er for farlige bortsett fra når de foregår innenfor datamaskinens simuleringer. Shaffer mener i tillegg at disse fiktive verdenene bidrar til at barn kan leke med og utforske med en sosial og fysisk virkelighet på nye måter (2006, s. 11).

Dataspill kan gi rom for emosjonell nærhet og innlevelse

Michele D. Dickey skriver om hvordan karakterer i spill kan bidra til motivasjon. Dickey mener at karakterer man kan kjenne seg igjen i kan forme en «emotional proximity», en emosjonell nærhet mellom karakteren og den som spiller spillet. Dickey beskriver at emosjonell nærhet er, «the empathy and identification a player feels toward his/her character in a game» (2015, s. 61). Med gjenkjennelige karakterer som minner om en selv kan det

skapes en motivasjon som gjør at man blir interessert og investert i karakterens liv og hvordan deres skjebne utfolder seg i spillets fortelling (Dickey, 2015, s. 62).

Husøy et al skriver om noe lignende som Dickey og hvordan det kan ha en relevans i skolen. De mener at dataspill både gir muligheten for å se virkeligheten fra andre sitt perspektiv og for å kunne ta avgjørelser for andres sted (2020, s. 104). De skriver videre at «Dermed kan dataspill brukes til å skape en nærhet til en sak som ellers kan være krevende å etablere, og la oss utforske moralske dilemmaer på en annen måte enn det andre medier tilbyr» (Husøy et al., 2020, s. 104). Husøy et al. mener derfor at dataspillets mulighet for å ta del i personlige opplevelser gjør at dataspill kan fungere godt som et verktøy i skolen for arbeide med sosial og emosjonell læring (2020, s. 104).

De skriver også om innlevelse som et viktig fundament ved dataspill som har mange likheter med Dickeys beskrivelse av emosjonell nærhet. Husøy et al. Skriver at innlevelse innebærer å ha «en følelse av at vi handler og tenker som en annen person eller karakter, eller at vi forlenger selvet inn i en virtuell verden» (2020, s. 19). Innlevelsen som oppstår i dataspill er ulik andre medier ved man ofte kontrollerer en person eller karakter hvor verdenen foregår gjennom dette perspektivet og med de følelsene denne karakteren uttrykker. Husøy et al. refererer innlevelse begrepet i tråd med dataspill som utforskning, rollespill og lek. De mener videre at innlevelsen er påvirket av spillerens ønsker og forventninger og en balanse i motstanden som oppleves (2020, s. 19).

Dataspill gir mulighet for interaktivitet og handlefrihet

Dataspill er ulik bøker og filmer ved at de har en interaktiv funksjon hvor spilleren har mulighet til å påvirke (Dickey, 2015, s. 58). Denne interaksjonen innebærer ofte muligheter for å gjennomføre aktive handlinger og valg som bestemmer hvordan spillopplevelse og fortelling vil arte seg (Husøy, Staaby & Skaug, 2017, s. 11). Det kan være valg spilleren må foreta seg for å komme videre i spillet, valg mellom svaralternativer i dialog og ulike menyvalg og å utforske spillverden med både store eller små avgjørelser og veivalg (Husøy et al., 2020, s. 15).

Klopfer og Osterweil skriver at interaktivitet og det å kunne ta valg i dataspill kan være betydningsfullt for læring. De skriver også at valg en kan foreta i spill som står mellom det gode og det onde er verdifull funksjon. Angående valg i dataspill skriver Klopfer og Osterweil,

«These choices invite players to engage with the game in more imaginative and playful ways, and we believe in this turn will lead to more creative problem solving in the course of gameplay» (2011, s. 167).

En annen positiv egenskap de trekker frem med å kunne ta valg i dataspill er at slike valg kan bidra til å berøre elevenes egne liv og virkelighet. Slike avgjørelser fører til at elevene får utforske ulike aspekter ved egen identitet og egne indre moralske verdier. På denne måten kan man også utvikle en medmenneskelighet og empati ovenfor andre og en verdsettelse av andres liv (Klopfer og Osterweil, 2011, s. 167). Dette er noe som i tillegg er relevant ifølge lærerplanen i KRLE faget. Det gjelder kompetansemålet fra 4. trinn, «sette seg inn i og formidle egne og andres tanker, følelser og erfaringer» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 6), og er en verdi som uttrykkes i overordnet del av læreplanverket under «2. Prinsipper for læring, utvikling og dannelse – 2.1 Sosial læring og utvikling», «Å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10).

Videre er handlefrihet er en konsekvens av interaktiviteten ved at spilleren får en følelse av å kunne kontrollere og påvirke i spillverdenen man tar del i. Handlefrihet er ofte knyttet til kontroll og velvære slik som muligheter for spille på nytt utvalgte deler av spillet for å få et annerledes utfall, belønninger underveis og opplevelse av mestring. Husøy et al. poengterer at handlefrihet ikke er et gitt gode og at det vil være nødvendig med en jevn balanse med bruk av dette i dataspill (Husøy et al., 2020, s. 16). De mener at for mange valg kan påvirke erfaringen av spillet negativt, samtidig som at handlefriheten kan ha begrensninger som bidrar til liten effekt for spillopplevelsen (Husøy et al., 2020, s. 16-17). Videre skriver de at begrensede valg kan være viktig og at begrensningene i seg selv ikke trenger å være ansett som noe negativt, men heller en nødvendighet for spilleren og spillutviklere (Husøy et al., 2020, s. 18). Til tross for at handlefriheten er begrenset innenfor spillets rammer, kan beslutninger oppfattes som genuine/realistiske (Husøy et al., 2020, s. 113).

Dataspill og historiefortelling

Videre er historiefortelling ofte et viktig karaktertrekk ved mange dataspill. Historien er ment å fortelles på en måte som gjør at spilleren føler seg som en medskaper og står sentral for handlingen (Husøy et al., 2020, s. 20). Husøy et al. mener at det er et mangfold av fortellinger i dataspill som heller ikke trenger å ha en litterær verdi som kan gi en form for innsikt for å bidra til en god spillopplevelse. De skriver at det som er felles mellom ulike spill «er at de som fortellende kulturuttrykk er regelbundne systemer som innbyr til mestring og utforsking

på en annen måte enn det vi vanligvis regner som litteratur» (2020, s. 21). Gjennom dataspill og dens historiefortelling blir man ofte en del av situasjoner hvor man må identifisere seg med andre mennesker og deres livsverden og handle ut ifra muligheter og hindringer én møter (2020, s. 22).

Dataspill i KRLE undervisning

Religion og dataspill

«[...] digital games are an important site of exploration into the intersection of religion and contemporary culture that helps us understand what religion is, does, and means in a changing contemporary society» (Campbell & Grieve, 2014, s. 2)

Til tross for dette har studier som gjelder dataspill og religion har fått lite oppmerksomhet innenfor religions forskningsfeltet, og er også blant noe av det som er minst utforsket på i dataspill feltet (Campbell & Grieve, 2014, s. 2). De skriver videre om at det kan være fire grunner til at studier på dataspill og religion ofte har vært spenningsfylt. Den første grunnen er at spill ofte blir sett på som underholdning for unge mennesker, og derfor kan spill som har et lekent element ved seg anses som problematisk med innblanding av religion i spill. Campbell og Grieve skriver av at antagelsen om at spill hovedsakelig er ment for unge mennesker ikke er tilstrekkelig for hele aspektet av spillere (2014, s. 3), siden det er mange voksne som også spiller dataspill (Jørgensen, Karlsen & Pötzsch, 2021, s. 1). Den andre grunnen er noen oppfatter spill som tomme, overfladiske, uvesentlige, og at de ikke er egnet for å uttrykke viktige idéer. Dette innebærer at dataspill blir sett på som et mindreverdige medium for ytring, ettersom at budskapet har sin opprinnelse fra en underholdnings sjanger og kan derfor ikke bli tatt seriøst (Campbell & Grieve, 2014, s. 3). Den tredje grunnen som Campbell og Grieve skriver om er i sammenheng med sekularisering, hvor dataspill, i likhet med andre digitale medier, har en tendens til å bli anset som en del av moderne tid og derfor framstilt som bannlyst for religiøs praksis. De skriver videre at enkelte som støtter sekularisering tesen argumenterer for at digitale medier og nettverk bidrar til at ulike tradisjoner kommer i kontakt, som gir muligheter for at nye stemmer og tradisjoner kan benytte seg av en global platform. Dette vil senere resultere i at tradisjonelle strukturer i trossamfunn fragmenteres (Campbell & Grieve, 2014, s. 4). Den fjerde og siste grunnen for anspenheten med dataspill og religion er at siden digitale spill er et «virtuelt medium som

betyr at de ikke er ekte og ikke framstiller virkeligheten. Denne problematikken rundt digitale spill og ytring har vært mye diskutert (2014, s. 5).

Sissel Undheim er enig i at religion i populærkultur kan skape utfordringer, men at det også er viktig å introdusere elever til denne form for religion. Mange dataspill kan gi uttrykk for religion og gi framstillinger for religiøse praksiser, men de kan ofte ha en blanding av ulike religiøse symboler og estetikk. Knut Lundby mener også at religion kan utforskes i dataspill og mener at de kan «utforske religiøse tema som er kjent fra bøker og filmer og gjenskape dem på nye, aktive måter». Han skriver også at det ofte er eventyrspill som legger til rette for religiøs tematikk (2021, s. 153). Sissel Undheim skriver blant annet om det er viktig å bruke populærkultur i religionsundervisning og henviser til to kompetansemål som gjelder for 10. trinn og videregående skole som er «utforske og presentere hvordan elementer fra kristendom og andre religioner og livssyn kommer til uttrykk i medier og populærkultur» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 8) og «utforske og analysere hvordan religioner og livssyn kommer til uttrykk i medier og populærkultur» på videregående (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 5). Undheim skriver videre at populærkultur er både viktig for «de forestillingene og kunnskapen om religion som elevene tar med seg inn i klasserommet» og «i den hele tiden pågående kulturelle produksjonen av religion» (2020, s. 21).

Hun mener også at populærkultur kan bidra til å vise at religion er noe som kan være til stede overalt i kultur og samfunn. Å undersøke hvilke former for religion som eksisterer i populærkulturen kan åpne dører for et religiøst mangfold, som kultur, som levd religion og som praksis. Samtidig mener Undheim at populærkultur kan skape diskusjoner rundt religionsbegrepet og at populærkultur kan både utvide horisonter og utfordre tradisjonelle former for religion (2020, s. 23), en samme type tematikk som Campbell og Grieve skriver om. Derfor mener Undheim at det læreren bør være bevisst hva det innebærer og reaksjoner som kan oppstå når man velger å ta i bruk populærkultur i forbindelse med religion. Populærkulturens hovedhensikt er å tjene penger og underholde gjennom tull, lek, provokasjon og sjokkerte publikum som kan ha negative tendenser i sammenheng med religion (2020, s. 23). Hun mener også at læreren må være forberedt på at foreldre kan oppfatte populærkulturelle framstillinger av religion som en trussel barn må beskyttes mot (Undheim, 2017, s. 66).

Etikk og dataspill

Tobias Staaby fikk anerkjennelse for sitt undervisningsopplegg med *The walking dead* på Nordahl Grieg videregående skole i en religion og etikk time, og er et kjent eksempel på bruk av dataspill i klasserommet i Norge. I *Spillpedagogikk – dataspill i undervisning* beskrives dette undervisningsopplegget nærmere og hvordan det ble brukt som et læringsverktøy i religion og etikk faget. Siden Staabys første gjennomføring har spillet blitt et fast innslag i religion og etikk faget på skolen (Husøy et al., 2020, s. 25), og undervisningsopplegget er tilgjengelig på spillpedagogene sin offisielle nettside. Til tross for at dette er et eksempel som ble brukt på videregående skole og at aldersgrensen på spillet som ble brukt er anbefalt fra 18 år grunnet vold og grøss, er det et eksempel som viser muligheter for hvordan dataspill også kan benyttes i KRLE faget.

Spillet *The walking dead* beskriver beskriver Staaby «som en interaktiv film bestående av animerte sekvenser av dialog og handling, der vi som spiller velger det meste av hva hovedpersonen skal si og gjøre» (2020, s. 24). Staaby fikk idéen om å bruke dette spillet gjennom egen fritid og tok i bruk prosjektor med en felles spilltime med klassen og overlot styringen til den første frivillige som ville overta (Staaby, 2020, s. 25). Elevene ble introdusert til etiske teorier som pliktetikk, dydsetikk, nærhetsetikk og konsekvensetikk som skulle benyttes til refleksjon for å finne ulike løsninger og valg. Husøy et al. skriver at dilemmaene i *The walking dead* er designet på en slik måte at det sjeldent er åpenbare løsninger som kan bidra til både flerstemmighet og ulike perspektiver, som videre kan føre til spennende diskusjoner (Husøy et al., 2020, s. 25). Spillet gir mulighet for handlefrihet, interaksjon og innlevelse i en historie og medfølelse for karakterene (Husøy et al., 2020, s. 26). Husøy et al. poengterer fortsatt at læreren har en sentral rolle for hvordan spillet brukes som en ressurs for læring, undervisning og sosial interaksjon (Husøy et al., 2020, s. 27), til tross for at *The walking dead* kan ha elementer som har relevans i skole kontekst og for etikkundervisning (Husøy et al., 2020, s. 26).

Metode

Hittil har jeg presentert noe av tidligere forskning og teori som omhandler bruk av dataspill som et læringsverktøy. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for og utdype mitt prosjekt som jeg kort beskrev ved presentasjon av problemstilling. Dette metodekapitlet vil derfor handle om hvordan jeg har konstruert et undervisningsopplegg i KRLE faget med bruk av dataspill, og beskrivelse av metode for å samle datamateriale av prosjektet. I tillegg til hvilke hensyn jeg måtte ta i forbindelse med min studie og refleksjoner rundt min innsamlingsmetode.

Forskningsdesign

Forskningsdesignet for prosjektet er casestudie som er innenfor epistemologisk tradisjon. Det finnes flere ulike varianter av casestudie, men en felles betegnelse som angår alle casestudier er at man undersøker «en case» eller et fenomen som er avgrenset i tid og rom (Jacobsen & Postholm, 2018, s. 63). Casestudier blir ofte utført ved hjelp av kvalitative metoder, slik som observasjon og intervju, men kan også gjennomføres med en kvantitativ tilnærming (Christoffersen & Johannessen, 2014, s.110). Casestudien for prosjektet jeg har valgt er en variant av enkelcasestudie som innebærer at man retter seg mot å forstå og undersøke en konkret og særegen kontekst (Jacobsen & Postholm, 2018, s. 64).

Prosjektet jeg har valgt å undersøke fokuserer på en helt spesifikk case som innebærer bruk av dataspillet *Before your eyes* i KRLE faget på barneskolen i en 7. trinns klasse. Hensikten med prosjektet er å utforske bruken av dataspill som et læringsverktøy i praksis og om det kan ha en verdi for læring hos elever. Som tidligere nevnt i forskningskapitlet er det også lite dokumentert forskning på den praktiske bruken av dataspill i klasserommet på barneskolen. Dette er en stor grunn til at har valgt casestudie og kvalitativ metode for studien som jeg vil beskrive nærmere under.

Kvalitativ metode med observasjon

På bakgrunn av problemstillingen og forskningsprosjektet har jeg valgt en kvalitativ tilnærming med fokus på elevenes opplevelse med bruk av dataspill i klasserommet. Kvalitativ metode er en forskningsstrategi som tar utgangspunkt i et perspektiv hvor den sosiale verden er skapt gjennom individers handlinger (Ringdal, 2018, s. 109-110). Sharan B. Merriam og Elizabeth J. Tidsell har en lignende definisjon på kvalitativ metode hvor kvalitativ forskning handler om hvordan mennesker tolker egne erfaringer, hvordan folk konstruerer sin egen verden og hvilken mening de tilskriver deres erfaringer (2016, s. 6). Slik

som Postholm og Jacobsen skriver (2018, s. 89), er det en metode som samler data om virkeligheten gjennom beskrivelser i form av tekst, nedskrivninger av hva noen sier eller at forskeren skriver ned det som blir observert.

Jeg har valgt observasjon som min kvalitative metode for prosjektet. Slik som Jacobsen og Postholm formulerer det, «Observasjon handler ikke bare om å se, men å bruke alle våre sanser for å oppfatte og forstå» (2018, s. 114). Datainnsamling fra observasjon innebærer ofte detaljerte beskrivelser av menneskelig aktivitet, atferd, handlinger og samhandling (Asbjørn & Christoffersen, 2012, s. 61). Observasjon kan deles inn i to ulike former ettersom hvilken rolle observatøren har i forskningen. Disse to formene er deltakende-observasjon og ikke deltakende observasjon og kan være både nokså strukturert eller mindre strukturert (Befring, 2015, s. 71). Ikke-deltakende observasjon betyr at forskeren ikke er nærværende, at forskeren ikke deltar i observasjonen. På denne måten påvirker ikke observatøren den eller de som blir observert (Befring, 2015, s. 72). Den andre formen, deltakende-observasjon, handler om at forskeren er aktiv og fysisk til stede i fenomenet som forskes på, og observasjonen foregår direkte (Befring, 2015, s. 71). Det er den sist nevnte formen for observasjon som jeg vil bruke i forskningsprosjektet, deltakende-observasjon. Jeg vil være til stede i klasserommet gjennom både observasjon av fenomenet og som den styrende og ansvarlige for undervisningsopplegget.

Forskningsprosjektet

Before your eyes

Before your eyes har vunnet en rekke priser, blant annet i Unfold Games Awards som ble holdt i 2021 for «Best narrative award» og «Best debut game award», i tillegg til å ha vært nominert i The Game Awards 2021. Spillet er et førstepersons narrativ eventyrspill hvor hovedkarakteren vi spiller er Benjamin Brynn. Det er et spill som har en unik tilrettelagt funksjon hvor én skal benytte webkamera, hvor hvert blunk vil registreres slik at man hopper fram i tid. Det er derimot mulig å spille uten webkamera ved å trykke videre når en metronom dukker opp nederst på skjermen, for å få en mer eller mindre tilsvarende opplevelse og for å bevare spillets design. *Before your eyes* begynner i etterlivet hvor Benjamin sin sjel blir plukket opp av en coyote i et hav av sjeler. Denne coyoten, også kalt «the ferryman», forteller at Benjamin har blitt utvalgt for å bli dømt av «the gatekeeper» som holder til i tårnet de er på vei mot for å få en plass i hennes by/riket eller så vil han møte en verre skjebne. Dermed blir vi tatt med til et av Benjamins første viktigste minner som derfra og videre skal vise hans

liv og valg til bedømmelse, også en interaktiv reise som spilleren tar del i med muligheter for å velge hvilke valg som skal tas og å bevege musepekeren rundt for å observere hvert minnets omgivelser og hendelser. Men livet til Benjamin viser kun halve sannheten, ved at han viser et liv han skulle ønske han hadde, men som tok slutt lenge før.

Et undervisningsopplegg med *Before your eyes*

For å besvare problemstillingen og for å undersøke fenomenet dataspill som et læringsverktøy i KRLE faget, har jeg selv laget et undervisningsopplegg. Dette undervisningsopplegget skulle jeg som sagt også være ansvarlig for å gjennomføre. Til undervisningsopplegget satte jeg av tid til å finne et kommersielt dataspill som jeg oppfattet kunne ha et læringspotensial å innhente og knytte opp mot KRLE faget. Det var også to andre viktige faktorer for utvelgelse av spill, hvor det ene faktoren gjaldt aldersgrense og den tredje var at spillet kunne spilles i fellesskap på smart Board i klasserommet. Idéen med å spille på en skjerm er et resultat av inspirasjon for det Husøy et al. kaller for helklassespilling (2020, s. 155). Helklassespilling innebærer at dataspill blir til en felles spillopplevelse i klasserommet og at kun én spillmaskin kobles til en prosjektor (Husøy et al., 2020 s. 155). Jeg endte til slutt opp med spillet *Before your eyes* som er anbefalt for barn fra 12 år og oppover. Under planleggingen av undervisningsopplegget har jeg fått mye inspirasjon fra spillpedagog entusiastene Husøy, Staaby, Skaug og Nøsen. Jeg så gjennom kompetansemål for KRLE planen og valgte tre kompetansemål som kunne passe til spillet. Disse kompetansemålene var:

- «bruke fagbegreper i arbeidet med religioner og livssyn» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 7)
- «utforske og beskrive egne og andres perspektiver i etiske dilemmaer knyttet til hverdags- og samfunnsutfordringer» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 7)
- «bruke filosofiske tenkemåter i samtale og undring» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 7)

Disse tre kompetansemålene utgjorde mitt utgangspunkt for hva jeg måtte vektlegge og hvordan jeg skulle bruke *Before your eyes* som et læringsverktøy i timen. Spillet er for langt til å kunne fullføre hele i sammenheng med hvordan jeg valgte å konstruere opplegget, i tillegg til at tiden jeg fikk til rådighet tilsvarte to undervisningsøkter. Disse to undervisningsøktene var til sammen ca. 90 minutter, mens spillet tar omtrent den samme tiden for å fullføres, uten at det er beregnet tid for å ta pauser for å reflektere over valg. Jeg lagde et ganske simpelt undervisningsopplegg med spørsmål som skulle besvares individuelt, deretter

en samtale i plenum om spørsmålene og en del som gikk til etisk refleksjon i fellesskap rundt valg som måtte tas i spillet. Undervisningsopplegget jeg lagde var tredelt hvor hvert kompetansemål fikk hver sin tilknytning til spillet, hvor den første delen av opplegget begynte med livssyn og religioner, den andre delen rettet seg mot etisk refleksjon og den tredje delen skulle vektlegge filosofisk tekning. Spørsmålene som elevene skulle besvare skriftlig totalt i forkant av samtale om disse i plenum var fem spørsmål. Prosjektet har en sterk kobling til mitt andre forskningsspørsmål, «Hvordan kan dataspill brukes til å ta opp eksistensielle spørsmål, livssyn, identitet og fremme etisk refleksjon?». Men forskningsspørsmål «1. «Hvilke muligheter og hvilke utfordringer finnes med bruk av dataspill i skolen?» og «3. Hvordan opplever elever bruk av dataspill i skolen?» gjør seg også gjeldene.

Til den første delen i undervisningsopplegget skulle elevene svare på to spørsmål som var «1. Hvordan er livet etter døden ifølge spillet?» og «2. Har dette synet tatt inspirasjon fra andre religioner? Minner det om et syn på livet etter døden som allerede finnes?». Disse spørsmålene skulle elevene besvare i etterkant av introduksjon til handlingen. Det var lagt opp til en naturlig pause under denne delen, siden vi måtte trykke oss videre før spillet ville fortsette. Spørsmålene har jeg hovedsakelig valgt å knytte til kompetansemålet «bruke fagbegreper i arbeidet med religioner og livssyn» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 7), men undervisningsopplegget berører også kjerneelementer i KRLE hvor elevene skal ha kjennskap til religioner og livssyn (Utdanningsdirektørene, 2020, s. 2) og reflektere og undre over «virkelighetsbilde gjennom religioner, livssyn, etikk og filosofi» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3).

Under etikk delen, hvor mesteparten av spilltiden ble brukt, skulle ikke elevene svare på spørsmål skriftlig. Da var det et hovedfokus med å reflektere over hvilke valg vi skulle foreta i spillet gjennom samtale og muntlig aktivitet. *Before your eyes* gir spilleren kun noen få sekunder til å ta valg, og derfor trykket jeg på «escape»-knappen som satte spillet på pause for å gi elevene tid til å reflektere. Her var det elevenes muntlige deltakelse som ble vektlagt, og denne delen av undervisningsopplegget er knyttet til kompetansemålet, «utforske og beskrive egne og andres perspektiver i etiske dilemmaer knyttet til hverdags- og samfunnsutfordringer» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 7).

Til filosofi delen skulle elevene besvare tre spørsmål etter at vi hadde avsluttet spilltiden med *Before your eyes*. Disse spørsmålene var «3. Minner denne verden til Benjamin om våres egen? Hvorfor eller hvorfor ikke?». «4. Kan tiden i spillet være et symbol på noe?» og «5. Tenker du at tid er noe som er evig eller tar det slutt?». Disse spørsmålene var koblet til

kompetansemålet, «bruke filosofiske tenkemåter i samtale og undring» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 7). I tillegg til den filosofiske delen er dette kompetansemålet også relevant i forhold til den etiske delen hvor elevene må reflektere over valg om hva som er rett eller galt å gjøre.

I den andre undervisningsøkten skulle også elevene besvare tre spørsmål skriftlig i etterkant av opplegget. Disse spørsmålene skulle bidra til et innblikk i hvordan elevene opplevde KRLE timen og hva de mener om bruk av dataspill i skolen. Spørsmålene de skulle svare på var «1. Hvordan opplevde du denne KRLE-timen?», «2. Er det noe du skulle ønske var annerledes?» og «3. Tenker du at dataspill kan brukes i fag i skolen? Hvorfor eller hvorfor ikke?». Hensikten med disse spørsmålene er knyttet til mitt ene forskningsspørsmål som er «3. Hvordan opplever elever bruk av dataspill i skolen?». Både spørsmålene jeg brukte i undervisningsopplegget og i etterkant som elevene fikk utdelt på ark er lagt ved som et vedlegg etter litteraturlista.

Utvalg for prosjektet

Når det gjaldt hvor jeg ønsket å utføre prosjektet og hvem som skulle delta, så var hovedprinsippet å teste prosjektet i en 7. trinns klasse. Jeg endte opp med en liten barneskole som kun hadde 14 elever til sammen på 7. trinn. Dette var en klasse som hadde en kontaktlærer som er en av mine kjente kontakter, men jeg hadde hverken møtt eller hadde kjennskap til denne klassen. Informasjonen jeg fikk om klassen var hva de hadde gjennomgått tidligere i KRLE for at jeg skulle få en viss oversikt over hva de eventuelt kunne fra før. Dette var relevant informasjon ettersom at undervisningsopplegget jeg hadde laget innebar blant annet at de måtte ha kjennskap til ulike religioners livssyn. Jeg fikk vite at elevene hadde gjennomgått alle religionene.

Det var flere grunner til at 7. trinn var fokusgruppe og analyseobjekt for gjennomføringen. For det første ønsket jeg å ha et undervisningsopplegg med bruk av dataspill hvor det var et hovedfokus rundt refleksjon og etisk- og filosofisk tenkning. I tillegg var det en viktig faktor at elevene benyttet tidligere forkunnskaper de hadde fra KRLE faget. Dette er ikke med det første grunner som tilsier at opplegget kun var tilpasset elever på mellomtrinnet, siden det er blant kompetansemål for 4. trinn som handler om at elevene skal «identifisere og reflektere over etiske spørsmål» og «samarbeide med andre i filosofisk samtale» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 6). Disse er derimot kompetansemål som elevene skal

begynne med, mens de vil danne et utgangspunkt og bygges videre på utover mellomtrinnet. Dette utgangspunktet og elevenes tidligere forkunnskaper og erfaringer kunne derfor bidra til en samtale som kunne forgreine seg bredere ved å skape dypere refleksjon og berøre flere områder innenfor KRLE faget.

For det andre er spillet, *Before your eyes*, et spill som har engelsk språktale og tekst på engelsk. Språktale kan justeres til opptil sju ulike språk men norsk språket er ikke innenfor denne listen. Siden det er en KRLE økt er det ikke en forventning om at elevene skal forstå til enhver tid, og jeg vil oversette ved tilfeller elevene gir uttrykk for at de trenger det og ved deler som kan ha viktig innhold å få med seg. Spillet har også et par ord som kan være ukjente hvor det kan ha en stor betydning at elevene har noe av den grunnleggende engelsk kompetansen for å danne en forståelse av kontekst. Slik *Before your eyes* er laget er det ikke nødvendig få med seg alt ettersom man hele tiden vil hoppe fram i tid og man vil derfor ikke få muligheten til å høre eller lese alle samtaler. Å ha med seg noen engelsk kunnskaper, å kunne lese, forstå engelsk tale og ha utviklet et ordforråd vil fremdeles kunne bidra til at elevene kan få med seg mer.

Den tredje og siste grunnen for å ha 7. trinns elever som fokusgruppe er at *Before your eyes* er et spill som er anbefalt fra 12 år og oppover. Det er ikke et spill som er kategorisert som voldelig, men har en scene i spillet som er noe mer grafisk. Samtidig blir hovedkarakteren, Benjamin, alvorlig syk mot slutten og denne delen kan også oppleves som mer voldsom, og kan kreve en modenhet hos eldre barn for å forstå alvoret og håndtere hendelsen. I tillegg kan språket på enkelte deler som jeg har vært innom i avsnittet ovenfor krev eldre elever for å forstå. Man tar også del i Benjamins liv fra småbarn til 12-åring som på flere måter kan bidra til å både få en relasjon til karakteren og en gjenkjennelighet til hans liv og verden og elevenes.

Det som i tillegg var en nødvendighet, gjaldt skolens tekniske omstendigheter og teknologiske ressurser. Dette er noe som ikke anses som et problem i de aller fleste skoler i Norge den dag i dag, ettersom at flertallet av klasserom har Smartboard eller interaktiv Smart TV. Til tross for at skolen jeg utførte prosjektet på var en liten barneskole hadde klasserommet en interaktiv Smart TV og mulighet for å koble pc til skjerm med HDMI kabel. *Before your eyes* var også et spill jeg hadde fra før, som hverken krever internett og kan kjøres på en vanlig bærbar pc.

Forskningsetikk i forhold til prosjektet

I likhet med all forskning var det forskningsetiske hensyn som jeg måtte tilrettelegge for. Forskningsetikk handler om de grunnleggende moralnormene for vitenskapelig praksis (Ringdal, 2018, s. 57). NESH, Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, juss og teologi, har bearbeidet og har som oppgave å opprettholde forskningsetiske retningslinjer (Ringdal, 2018, s. 59). Noen av de forskningsetiske retningslinjene innebærer bevissthet og refleksjon over hvordan egne holdninger og verdier kan påvirke forskning (Ringdal, 2018, s. 59), hensyn til personer som blant annet gjelder fritt samtykke hvor det ikke skal legges press på deltakere (Ringdal, 2018, s. 61) og at opplysninger som blir samlet inn blir behandlet konfidensielt, slik at deltakere ikke kan identifiseres (Ringdal, 2018, s. 65). Det er i tillegg meldeplikt når det gjelder behandling av personopplysninger til Datatilsynet eller NSD, Norsk senter for forskningsdata (Ringdal, 2018, s. 63). Slik som det er formulert i vergemålsloven kapittel 3 § 9, «En mindreårig kan ikke selv foreta rettslige handlinger eller råde over sine midler [...]» (Vergemålsloven, 2010, §3-9), gjelder dette også innenfor de forskningsetiske retningslinjene. Når det er barn som er under 16 år vil det kreves samtykke fra foreldre for å delta i forskning (Ringdal, 2018, s. 61). Det er mulighet for å utføre et passivt samtykke fra foresatte, hvilket betyr at de informeres om prosjektet og må melde ifra om de ønsker at barnet ikke deltar (Asbjørn & Christoffersen, 2012, s. 46).

Etter en samtale med veileder og en fra Høgskolen i Innlandet som har spesialisert seg innenfor forskningsetikk, kom vi sammen fram til at min forsknings metode ikke var nødvendig for å få godkjenning av NSD. Dette samsvarer også med punkter som Postholm og Jacobsen trekker frem når det er nødvendig å melde ifra til NSD (2018, s. 252-253). De trekker blant annet frem at det er meldeplikt dersom deltakere enten direkte eller indirekte kan identifiseres (Jacobsen & Postholm, 2018, s. 252). Datamateriale som jeg valgte å samle inn var kun egne observasjonsnotater og innsamling av oppgaveark og ark med tilbakemeldings spørsmål. For observasjonsnotatene noterte jeg kun det som kunne være relevant for masteroppgaven og elevenes muntlige deltakelse ble notert med ulike bokstaver, slik at elevene ble anonymisert. Innsamling av oppgaveark og ark med tilbakemelding sa jeg tydelig ifra om at det ikke skulle skrives navn eller noe annet som kunne identifisere elevene. For forskningsprosjektet var jeg kun interessert i elevenes faglige deltakelse og refleksjoner, deres reaksjoner og opplevelse med bruk av dataspill og hvilke fordeler og ulemper som oppsto under undervisningsøkten med bruk av dette læringsverktøyet. Etersom at elevene var under

16 år, fikk foreldrene et informasjonsskriv om ønsket deltakelse eller ikke og hva det innebar å delta i prosjektet. Foreldrene fikk et passivt samtykke, ved at klassens kontaktlærer videresendte informasjonsskrivet, og dersom man ønsket å reservere barnet fra deltakelse måtte man melde ifra til læreren. Jeg sørget også for å tydelige informere hva forskningsprosjektet handlet om, hvordan informasjon ville bli behandlet og hva det innebar å delta. Elevene ble forhånd fortalt av kontaktlærer at jeg skulle komme og ha et undervisningsopplegg med dataspill. Vedlegg for informasjonsskrivet er lagt ved etter litteraturlista.

Reliabilitet og validitet

«Det å være klar over styrker og svakheter er en forutsetning for å foreta en god og grundig refleksjon over forholdet mellom forsker, forskning, kunnskap og virkelighet» (Jacobsen & Postholm, 2018, s. 89). Å vurdere reliabilitet og validitet er avgjørende for studiets kvalitet, ettersom at det kan være ulike faktorer, blant annet feilkilder og omgivelser, som kan påvirke forskningen. Jeg vil videre nå skrive om hvilke faktorer som kan ha påvirket mitt prosjekt som må tas i betraktning.

Å utføre forskning innebærer å finne den metoden som er tilegnet de forskningsspørsmålene man undersøker (Krumsvik & Jones, 2019, s. 16), og kritisk beskrive og tolke funn i forskningsmateriale for å vurdere forskningens kvalitet (Jacobsen & Postholm, 2018, s. 220). Til mine forskningsspørsmål og min problemstilling har jeg kommet frem til at en kvalitativ metode gjennom deltakende-observasjon ville være en tilpasset framgangsmåte for å innsamle data, men det finnes også svakheter og ulemper ved min metode og gjennomføring.

En svakhet ved min tilnærming til data er at jeg kun har forholdt meg til et empirisk materiale, en 7. trinns klasse som jeg har utført prosjektet i. Dette innebærer at det vil være vanskelig å komme frem til en generalisering i forbindelse med bruk av mitt undervisningsopplegg i andre klasserom. Jeg har heller ingen annen data å sammenligne med eller som kan bekrefte mine funn. Denne 7. trinns klassen hadde også ganske nylig gjennomgått og lært om hinduismen som kan ha en betydningsfull påvirkning på resultatene. Dette vil jeg komme tilbake til og utdype mer i analyse og drøftingskapitlet. Å utføre undervisningsopplegget i annen 7. trinns klasse kunne bidratt til mer materiale, men det er ingen garanti for at en annen gjennomføring ville gjort mitt opplegg solid nok til å deretter anvendes i andre klasserom som en del av elevens generelle undervisningsplan. Det vil alltid være forskjeller fra klasse til klasse og

variasjoner innad i rommene og i elevgruppen. Dette er ikke et nytt tilfelle for lærere som kontinuerlig har i oppgave å variere og tilpasse undervisning. Mitt empiriske materiale er fremdeles et bidrag til et forskningsfelt som fortsatt har mangler og behov for flere kvalitative studier. Som jeg har vært innom innledningsvis og i oversikten av tidligere forskning er det nødvendig med flere studier som fokuserer på dataspill som læringsverktøy på barneskolen, og enda færre undersøkelser som gjelder bruk av et kommersielt spill i KRLE faget på barneskolen.

En fordel med deltakende-observasjon som innsamling for data er at det er en aktivt brukt metode av lærere i klasserommet. Alle lærere benytter deltakende-observasjon som en naturlig del i skole hverdagen, noe som Cato R.P Bjørndal kaller for oppmerksom iakttakelse (2017, s. 33). Oppmerksom iakttakelse innebærer at det blir gjort en konsentrert observasjon rettet mot det som har pedagogisk betydning. Observasjon er en profesjonell ferdighet som kreves av lærere for å tilrettelegge for læring og utvikling (Bjørndal, 2017, s. 33). Min tilnærming for innsamling av data er derfor på mange måter svært praksis nær siden det er blant en av lærerens mest nødvendige egenskaper i klasserommet, samtidig som at det er en metode som benyttes innenfor forskningsfeltet. Grunner til at jeg ikke noterte underveis i opplegget var også på grunn at jeg ønsket å bevare en naturlig skolekontekst, og at elevene i tillegg fikk en erfaring av at det var det.

Observasjon som metode er i seg selv noe som kan by på utfordringer. Gjennom observasjon benyttes alle sanser, hørsel, syn, berøring, lukt og smak. Ved at alle disse sansene blir utsatt for påvirkning av omgivelsene rundt, skal man danne en oppfatning av hva som skjer i et øyeblikk (Bjørndal, 2017, s. 34). I tillegg til de fem grunnleggende sansene er det en rekke flere faktorer som kan ha betydning for en observasjons analyse og data innsamling. Cato R.P Bjørndal har skrevet om ni ulike punkter som kan ha betydning for observasjon som er sanseeffekter, observatørens fysiske og psykiske tilstand, førsteinntrykket, sisteinntrykket, glorie-effekten, oppvurderingstendensen, sentraltendensen, personlige forhold og påvirkning av observasjon (Bjørndal, 2017, s. 42-44). Sanseeffekter har jeg allerede gjennomgått her innledningsvis, men det gjelder også tilfeller hvor man kan ha dårligere syn og hørsel som kan bidra til feil informasjon. Observatørens fysiske og psykiske tilstand gjelder blant annet hvordan mengde av hvile, næring og motivasjon for å observere kan prege observasjonen (Bjørndal, 2017, s. 42). Førsteintrykk er ikke noe man kommer utenom under observasjon siden man også her er i møte med andre mennesker, og «vi har en tendens til å lete etter bekreftelser på våre første inntrykk av personer og relasjoner» (Bjørndal, 2017, s. 43).

Sisteinntrykket kan medføre en skjevhet i observasjoner ved at det siste som huskes kan ubevisst danne en helhetsopplevelse eller helhetsvurdering. Glorie-effekten betyr at det kan være en tendens til at observatøren kan fortolke et positivt inntrykk av en person til å automatisk gjelde på andre områder. Oppvurderingstendensen kan føre til at en ønsker å fremheve det positive og at man etterstreber et ideal, noe som kan resultere i at det negative blir oversett. Denne vurderingstendensen kan i tillegg fungere motsatt ved at det er en nedvurderingstendens og at det positive blir skyggelagt (Bjørndal, 2017, s. 43).

Sentraltendensen handler om det som anses som normativt vektlegges, noe som også kan bli problematisk for nyansering. Personlige forhold kan være avgjørende for det som forskes på, og Bjørndal skriver at det er viktig at observatøren er bevisst over personlige forhold som kan påvirke observasjonene i subjektiv-retning. Det siste punktet, påvirkning av observasjon, innebærer selvbevissthet over egen forskning. Det kreves en refleksjon over hvordan en selv som observatør kan påvirke de som blir observert (2017, s. 44). Edvard Befring skriver også at ved deltakende-observasjon kan forskeren møte på utfordringer når det gjelder å påvirke den eller de som skal observeres (2015, s. 71). Siden observasjon innebærer at forskeren benytter sin subjektivitet i det som studeres og at analyser og tolkninger som foretas har sitt opphav i subjektiviteten, er det viktig at forskerens bakgrunn tas i betraktning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114).

Dagen jeg skulle observere hadde jeg ikke fått tilstrekkelig med hvile, men jeg var svært motivert for å gjennomføre opplegget og observere elevene. Min mangel på hvile kan derimot ha medført til at oppmerksomheten min kan ha blitt svekket slik at informasjon fra observasjonen kan ha blitt utelatt. Lite søvn kan også påvirke evnen til å huske, slik at det kan være datamateriale som blir mistet forårsaket av glemsel. Det kan også være datamateriale som har blitt husket feil eller blitt forvekslet med annen informasjon. Jeg følte meg derimot ikke særlig trøtt eller fraværende men heller spent og våken som min motivasjon for prosjektet kan ha vært en årsak til. I etterkant av observasjonen og i elevenes pause mellom første og andre økt noterte jeg ned alt jeg husket å ha observert i en notatbok, med et hovedfokus på elevenes deltakelse i forhold til kompetansemål og deres opplevelse av fenomenet. I tillegg til egne notater og elevenes skriftlige besvarelser kategoriserte jeg deres deltakelse og svar i en inndeling som samsvarer med rekkefølgen på undervisningsopplegget og kompetansemålene for gjøre det mest mulig oversiktlig til senere bruk. Da jeg kom hjem sørget jeg også for å skrive alt jeg husket av undervisningsopplegget, fra start til slutt, i et Word-dokument.

Som forsker for prosjektet med *Before your eyes* har jeg en stor interesse for dataspill og jeg hadde også forventinger til opplegget. Jeg sørget fremdeles for at forskningen skulle fremtre som mest mulig objektiv, ved en vektlegging på både positive og negative funn. Gjennom min studie har jeg hverken latt det positive eller negative overskygge det andre. Jeg tror heller ikke at min førsteinntrykk av elevene har påvirket forskningen. Mitt førsteinntrykk av elevene var at det virket som grei og rolig klasse med nysgjerrighet for hva som skulle foregå. Jeg var også klar over at elevenes deltakelse ikke kunne generaliseres eller at noen fikk mer oppmerksomhet og plass i studien enn andre. Datamateriale er dokumentert ut ifra elevenes aktivitet gjennom undervisningsopplegget, og hver enkel deltakelse blant elevene i tråd med min hukommelse ble notert.

Observasjon og gjennomføring av forskningsprosjektet

I dette kapitlet vil jeg presentere gjennomgang av undervisningsopplegget og observasjoner jeg foretok meg. Dette kapitlet er slått sammen med min hukommelse av slik jeg husker gjennomføring av forskningsprosjektet som jeg skrev i etterkant av opplegget, i tillegg til kategoriseringen og organiseringen av elevenes muntlige og skriftlige deltakelse i forhold til spørsmålene på oppgavearket de skulle jobbe med.

Oppstart

Siden jeg var med elevene fra og med første økt, begynte jeg dagen med å gjøre en generell oppstart med elevene. En annen lærer tok imot elevene for meg slik at jeg kunne fokusere på det jeg skulle fikse til timen og at alt var klart. Jeg hilste på elevene når de kom inn, presenterte meg selv og sa navn på hver og en av dem som jeg hadde lært meg på forhånd. Jeg gikk gjennom dagen og sa at jeg skulle være med dem i både første og andre økt. Jeg fortalte elevene at jeg skulle ha KRLE med dem, men at jeg skulle teste et opplegg jeg hadde laget selv i sammenheng med et dataspill. Med dette innledet jeg til økten og fortsatte videre derfra, og da hadde KRLE timen begynt.

Intro av krle økt

«Dette opplegget vil ta både første og andre økt så jeg vil være med dere i begge øktene» Elev O – «Hva heter spillet?», Meg: «Det er et spill som heter Before your eyes. Er det noen som har hørt om det før?» Elevene: ingen respons av noen og nei av andre. Meg: «Nei det er kanskje ikke et spill dere har hørt så mye om. Dere er kanskje mer vant med spill som Mario eller Fortnite?». Noen elever nikker og smiler. «Hvilke andre spill er dere kjent med?» Elev B rekker opp hånd, får svare: «Fifa», «Ja, Fifa, det er jo et ganske kjent fotball spill». Den samme eleven rekker opp hånda igjen og får svare, «Og Rocket League», og jeg responderte «Ja det er jo en litt morsommere variant av fotball spill, vil du fortelle litt om det?». Elev B svarer, «I Rocket League er det som en vanlig fotball kamp, bare at man er biler». Jeg svarte, «Det høres gøy ut, kanskje jeg burde teste det en gang». «Disse spillene her er litt annerledes enn det jeg skal bruke i dag fordi de er laget av et mye større team med mange flere folk, men dette jeg skal bruke er kun laget av et lite team med få folk. Så det er en liten gruppe som står bak. Jeg skal ikke si så veldig mye om hva spillet handler om fordi det skal vi straks få vite. Det som er spesielt med spillet er at man egentlig skal bruke et webcamera, fordi det er slik at

hver gang man blunker, så hopper man fram i tid. Men jeg gjør det litt enklere nå å spille uten det fordi trengs å ha riktig lys osv. Det går an å spille det fint uten. Spillet er på engelsk og det er ikke nødvendigvis alle ord dere kjenner til, men jeg vil oversette en del av begynnelsen som er litt viktig å få med seg, underveis i spillet og også om det er ord eller ting dere lurer på. Dere vil få et ark av meg med et par spørsmål som dere skal svare på, men dere kan vente med å snu det til vi har satt i gang spillet også skal vi komme tilbake til det. Hvis ikke det er noen spørsmål eller ting dere lurer på så tenker jeg at vi bare setter vi gang».

KRLE ØKT 1 – Livet etter døden

Jeg startet spillet og det ble en liten repetisjon angående blinking som en funksjon ved spillet, siden dette dukket opp i starten av spillet. Først var det et øyet vi skulle trykke på som også var en funksjon for spillet. Etterpå dukket metronom symbolet opp og da forklarte jeg de at spillet fungerer sånn at hver gang det dukker opp så må vi trykke oss fremover. Jeg spurte elevene hvor de tror vi er etter hvert som jeg trykket oss fremover og en elev sa «under vann», en annen sa «i vannet». Så ble vi plukket opp av «The Ferryman» som fortalte av sjelen ikke lenger var en del av kroppen, men at karakteren i spillet fortsatt var til stede i form av sjelen. Han sa også om du forstår hva jeg sier så trykk videre på øyet symbolet. Jeg spurte elevene om hva de fikk med seg av hva han sa, hva vi ble fortalt. To av elevene sa «Ja, han sa at hvis vi skjønner hva han sier så skal vi trykke på det øyet». Så svarte jeg, «ja det sa han, var det noe mer han sa? Hva sa han før det?». Da var det en elev som sa «han sa noe med sjel, men jeg fikk ikke helt med hva det var». Jeg valgte å oversette for elevene etter dette, «Han sa at sjela er ikke lenger en del av kroppen, men at karakteren fortsatt er til stede og at sjela er til stede. Han sa også at han skulle ønske at han kunne håndhilse, men at vi ikke hadde noen hånd og at vi heller ikke hadde noen munn å snakke med». Etter dette virket det som at elevene forstod at denne karakteren vi skulle være var en sjel. Jeg spurte elevene igjen, «Hvor tror dere at vi kan være, hvilket sted er dette?». En elev svarte «Kanskje en drøm?», en annen sa «Vi er på en båt i vannet et sted hvert fall». Jeg sa «Kanskje det kan være en drøm? Vi kan se at vi er i en båt ja, kanskje vi får vite noe mer om hvor vi er hvis vi trykker oss videre?». Jeg trykket deretter på øye symbolet. Etter dette ble det en del som varte over lenger hvor «The Ferryman» snakket og fortalte hva som skulle skje med oss/karakteren». Etter han fortalte ferdig så spurte jeg elevene om det var noe de fikk med seg av hva han sa. En elev sa «han sa noe med sjel, jeg husker ikke eller fikk ikke med meg alt han sa». Jeg spurte om noen fikk med seg hva han sa om tårnet. En elev svarte «Han sa noe med at vi skulle bli dømt, og

leve i en by eller noe sånt». Jeg spurte, «Tror dere at denne karakteren vi er lever eller ikke?». Så svarte en elev «Nei jeg tror ikke den er i livet, fordi vi er liksom en sjel, vi har ikke noe kropp». Flere av elevene var enig i dette. Da sa jeg «Hvor tror dere at vi kan være da? Hvis vi ikke er i livet eller at vi bare er en sjel?». Så svarte en elev «Kanskje i himmelen?», en annen sa «gravplass?», en annen sa «kanskje vi er et sted for de døde?». Etter elevenes responser valgte jeg å oversette det han sa, fordi det virket ikke som at alle fikk med seg alt som ble sagt eller ikke forstod alt som ble sagt, og for å bygge videre på det elevene hadde fått med seg (det er heller ikke ment som en engelsk time, så det er ikke en forventning om at de må kunne alt som blir sagt og det kan være noen nye ord elevene ikke har hørt om før som kan komme i veien for forståelse av hele konteksten). Jeg sa «Det han fortalte nå var at vi er en sjel som han plukket opp fra vannet blant mange andre sjeler. Det som skal skje med oss er at han skal ta med oss til tårnet også er det en der som heter for «Gatekeeper» som er den som bestemmer om vi blir sluppet inn eller ikke til hennes fantastiske by. Så om vi har vært god eller ikke er det som bestemmer om vi kommer inn». «Hvem tror dere at disse måkene kan være da? Som sitter på båten?». Ingen respons fra elevene. Så sa jeg «Han sa også at hvis vi ikke blir sluppet inn så vil han fortsette å spise måke til middag. Er det noen som har noen tanker? Så det betyr kanskje at disse måkene er andre som ikke ble sluppet inn i den fantastiske byen, at det var andre sjeler som ble om til måker». «Hva tenker dere om denne fantastiske byen, hva slags sted tror dere at det er?». En elev svarer «kanskje det er himmelen?». Jeg svarte, «Ja, kanskje det er himmelen eller noe paradys, hvert fall et fint eller godt sted». «Nå vil jeg at dere skal se på to av spørsmålene på arket dere har fått av meg, det første spørsmålet blir kanskje litt repetisjon nå også på det vi har snakket om nå, på det andre spørsmålet må dere tenke litt og bruke det dere kan, det dere har lært og vet om, og se om det kan være noen religioner dere finner noen likhetstrekk med eller at dette vi har snakket om nå minner dere om en religion dere har hørt om før». En elev som satt fremst og nære meg sa allerede til meg med litt lavere stemme «Hinduisme» og da sa jeg «ja da skriver du det på arket, skriv det du tenker». Så tok vi en felles gjennomgang av spørsmålene. Hinduisme var det som særlig kom frem flere ganger av flertallet av elevene. I tillegg til at gjenfødelse ble nevnt, ble det hinduistiske ordet for gjenfødelse samsara og karma nevnt. Fra samtalen i fellesskap var det et par elever som utalte seg om disse begrepene:

Meg – Hva tenker dere i forhold til spørsmål 2? Har dette synet tatt inspirasjon fra andre religioner? Minner det om et syn på livet etter døden som allerede finnes?

Elev B – Jeg tenker på hinduisme

Meg – Hvorfor tenker du på hinduisme?

Elev B – Det ligner litt liksom, med å være god så kan du få det bra senere

Elev I – Jeg tenker også på det, sånn karma. Karma handler om når du gjør bra eller dårlig så får du det tilbake, det er i hinduismen

Elev A – Samsara

Meg – Og hva er samsara?

Elev A - det er livets sirkel, det er i hinduismen, at livet er som en sirkel og at man får et nytt liv hele tiden når man dør

Elev S – jeg tenker på gjenfødelse, det handler om å bli født på nytt

Meg – hva er forskjellen på samsara og gjenfødelse?

Elev A – hmm, det er kanskje det samme egentlig?

Jeg nevnte også om noen tenkte noe i forhold til buddhisme, «kan det minne noe om buddhisme også» en elev svarte ja og noen sa «mmh». En elev sa at hun også tenkte på buddhisme, men var litt usikker på hvordan hun skulle begrunne det, fordi det var en stund siden hun hadde hatt det. En annen elev sa ja og mente at buddhismen og hinduismen ligner litt på hverandre, at de tror litt på det samme og karma. Jeg spurte om det var noen andre religioner som elevene koblet til synet i spillet, men de deltakende hadde hovedsakelig trukket tråder til hinduismen

KRLE økt 1- Livet til Benjamin «begynner»

Når vi var ferdig med den første delen og skulle til å spille gjennom livet til Benjamin, var det et fokus på etisk refleksjon. Det kom flere valg som vi måtte ta og jeg satte spillet på pause hver gang et valg skulle tas for at elevene skulle ha tid til å tenke og diskutere i fellesskap for hvordan vi skulle handle. Det første valget vi skulle ta var om Benjamin skulle dytte ned bildet han hadde malt hvor han prøvde å male en båt etter at moren hadde kommentert «Well this was a mess of colors». Elevenes deltakelse under denne delen ble som følgende:

Meg – Så hva tenker dere at vi burde gjøre her? Skal vi dytte maleriet eller skal vi ikke gjøre det?

Elev S – ja vi må gjøre det fordi det var ikke greit det moren sa

Elev O – det moren sa var ikke noe hyggelig

Elev T – ja fordi jeg syntes maleriet faktisk ble fint jeg, det ble litt kult slik det ble

Elev A – jeg er enig i at vi burde dytte det

Jeg tok deretter en håndsopprekning fra klassen for at de som ønsket å dytte det ned skulle rekke opp hånda. Det endte opp med at alle rakk opp hånda og ønsket å dytte ned maleriet. Resultatet av dette i spillet var at moren ble misfornøyd og skulle rette på oppførselen til Benjamin med å si at man ikke skal kaste ting i huset, og hvis han er sur for at han ikke er god nok så må han fortsette å øve.

Det neste valget elevene skulle ta var om vi skulle hjelpe å gi Chloe, naboen til Benjamin, svar på et spørsmål i timen når hun ikke fulgte med. Før denne delen har vi fått hilst på Chloe og dannet et første inntrykk. Det skjedde en liten «bug» under denne delen i spillet hvor en lapp som Chloe skrev til oss i timen ble zoomet inn for mye slik at man ikke kunne se alt som ble skrevet. Siden jeg hadde spilt gjennom spillet på forhånd så husket jeg omtrent hva som ble skrevet og fortalte det, og denne «buggen» ble derfor ikke oppfattet som et stort problem. Jeg sa til elevene «Okey, her har det visst skjedd en bug i spillet, men det Chloe har skrevet er oi for et sammentreff at vi er i samme klasse, men husk at vi er på skolen så vi kjenner hverandre ikke så ikke snakk til meg». Her ble samtalen i klassen som følgende:

Elev S – hun sa vi ikke skulle være venner eller kjente på skolen så da synes jeg vi ikke skal hjelpe

Elev T – men man kan være grei selv om man ikke er venner, man kan få en ny venn og bli kjent

Elev T – det er jo ikke noe galt i å være hyggelig og hjelpe til heller

Elev D – hvis man ikke hjelper så kan det hende at hun ikke vil bli venner etterpå

Elev E – jeg synes vi burde hjelpe, jeg hadde hjulpet

Ved håndsopprekning ønsket flertallet av elevene at vi skulle hjelpe og gi svaret til Chloe. Dette førte til at hun besvarte spørsmålet riktig og hun får bekreftelse om dette fra læreren. I kort tid etter får vi en scene av at Chloe er på besøk hjemme hos Benjamin og spiller dataspill sammen, og forteller faren til Benjamin at de sitter sammen i historie timen.

Til den neste delen så gjaldt valget å tegne en tegning av læreren som har forstoppelse for å bli invitert til å være med Chloe. Chloe mente at Benjamin var feig om han ikke valgte å gjøre dette. Valget sto dermed mellom å imponere Chloe ved å tegne tegningen av læreren eller å la være. Dette var svarene som elevene kom med i fellesskap:

Elev B – ikke gjør det

Elev A – Nei, det er ikke greit å gjøre det

Elev T – gjør det, jeg vil se hvordan tegningen blir

Elev A – nei, man kan jo ikke ta dårlige valg fordi da vil han få dårlig karma mot slutten, ikke glem at han skal bli dømt, det er jo det som er meninga med spillet, å ha god karma eller ta gode valg liksom

Elev B – jeg synes det er dårlig gjort å gjøre det, det er jo ikke noe hyggelig å gjøre sånne ting

Elev I – hadde du tegnet (navn på kontaktlærer) som sitter på do liksom? (eleven svarer elev T)

Elev T – det høres rart ut når du sier det sånn, men det er bare i spillet da, er ikke noe jeg ville gjort mot (navn på kontaktlærer)... jeg vil bare se hva som skjer

På en felles avstemning her ønsket nærmest alle elevene at vi ikke skulle velge å tegne læreren med forstoppelse. Det var tydelig kollektiv enighet angående dette valget. For eleven som ønsket å tegne tegningen, virket det ikke som et valg med hoved hensikt for å være ugrei mot læreren. Eleven var heller svært nysgjerrig på hvordan den ville se ut og konsekvensen av dette valget.

Videre skulle elevene ta et valg om å krølle pianonotene til stykket Benjamin skulle øve på. Kontekst som skjer før dette valget er at Benjamin og moren er i bilen sammen, også sier moren til Benjamin, «I wish I had the option to go to a school like that when I was your age. I wouldn't be working this boring job or living in this boring town I'll tell you that». Derfor står valget mellom å enten krølle pianonotene for å vise en tydelig negativ reaksjon til det moren har formidlet eller ikke. Da svarte elevene dette:

Elev A – Ja, jeg synes det ikke er greit det moren sa, at hun ville valgt annerledes hvis hun kunne gå på sånn pianoskole og ikke leve sånn kjedelig liv hun har nå

Elev I – Nei, vi kan ikke krølle sammen notene, tenk så skuffet moren blir da, hun kan bli lei seg

Elev A – Jammen hun var jo slem liksom, hvordan kan hun si noe sånt?

Elev B – Nei, ikke gjør det, ikke en grei ting å gjøre likevel

Elev D – Jeg synes heller vi ikke burde gjøre det

Elev F – hvis vi krøller notene så blir det jo ødelagt, han skal jo bruke de til å øve

På håndsopprekning her ønsket alle elevene utenom en at vi ikke skulle krølle pianotonene.

Elev A endret fremdeles ikke mening underveis gjennom samtalen i plenum og var bestemt på at det rette valget var å krølle notene, og at moren ikke kunne snakke på den måten fordi det dårlig gjort og en dårlig oppførsel.

Litt lenger ut i spillet kom elevene til et valg hvor de måtte velge mellom å svare mobilen når Chloe ringer under piano øving med moren. Først oppstår det som spontan mulighet for å ta mobilen, og tiden for å ta den var over et veldig lite tidsrom. Allerede da var det flere elever som var ivrige på å ta den, men innså denne muligheten for sent. Dette valget oppstår på litt kort etter og moren responderer negativt til Chloe som ringer på nytt. Moren ønsker ikke at Benjamin skal svare for å prioritere tiden på å forbedre seg til audition til musikk skole. Elevene måtte velge om Benjamin skulle svare venninnen Chloe eller høre på moren. Samtalen i klassen var som følgende:

Elev B – ja, ta telefonen

Elev O – Ja vi må ta telefonen, det går an å ta telefonen den ene gangen, han har jo fortsatt 30 dager igjen

Elev I – Ja, tenk om hun ringer og det er noe viktig eller at det har skjedd noe

Elev T – tenk om hun skal invitere han til å gjøre noe og hvis han ikke tar så går han glipp av det eller at hun har funnet noen andre

Elev A – det er jo dårlig gjort å ikke ta telefonen

Elev B – det er frekt å ikke ta telefon når noen ringer deg

Elev O – moren er alt for streng, jeg synes det er greit å svare

På avstemning i forhold til dette valget ville alle elevene at Benjamin skulle svare Chloe. Chloe begynner å fortelle at hun har funnet en strategi guide for dataspillet, før moren avbryter. Moren blir misfornøyd med dette valget og spør hvorfor Benjamin ikke valgte å høre og gjentar at han ikke skulle ta den.

Det siste valget elevene skulle ta var om Benjamin skulle velge å sove for å være uthvilt til piano audition for å komme inn på musikkskole eller å snike ut og være med Chloe på stranda. Her kan Benjamin velge å få nok søvn til audition som han har øvd på i en måned hvor moren også sier at Benjamin må legge seg for å være uthvilt. Eller han kan velge å forsterke vennskapet med Chloe. Da svarte elevene:

Elev I – Piano er viktigere for Benjamin, han har jo øvd på det lenge nå, han kan ikke bare ødelegge det

Elev O – jeg tror Benjamin liker piano, men tror moren er mer ivrig enn han, så jeg vet ikke om det er det han egentlig har lyst til mest

Elev T – jeg synes det er viktigere å bli med Chloe, jeg synes ikke pianoen er så viktig

Elev A – hun spør jo oss nå selv om vi ikke sa ja til invitasjon med å tegne den tegningen av læreren, hvis vi ikke blir med nå så får vi kanskje ikke noen flere sjanser

Elev B – jeg synes vi burde snike oss ut, det høres gøy ut

Elev I – men tenk hvis vi sniker oss ut så kan moren bli bekymret da, at vi liksom er borte og at hun ikke vet hvor vi er

Elev H – vi skal bare til stranda, det er ikke sikkert det er så langt unna en gang

Her ønsket alle elevene at Benjamin skulle snike seg ut, utenom den ene eleven som mente at det kunne føre til dårligere konsekvenser enn gode. Blant resten av elevene var det å snike ut sett på som et spennende og ufarlig valg, samtidig som at det ville være viktig for vennskapet og Benjamin. Som en konsekvens av dette valget presterte han dårlig på piano audition, og fikk beskjed av rektoren på skolen om å prøve på nytt til neste år.

Gjennom denne delen virket flertallet av elevene ivrige og det var aktiv deltakelse av mange. Det var ikke alle valgene elevene kom til enighet, og jeg gjorde det slik at elevene skulle rekke opp hånda på det valget de mente at vi skulle ta. Flertallet som rakk opp hånda på et valg var den avgjørelsen som ble tatt. Uavhengig om alle var enig i alt førte det til en god diskusjon i klasserommet og det fremhevet ulike perspektiver.

Etter at jeg avsluttet spillet var det for kort tid til å begynne på de siste spørsmålene på arket. Så jeg spurte litt i forhold til hvordan de opplevde økten så langt og om de har brukt dataspill i skolen før. Det kom positiv respons fra elevene om at de likte opplegget så langt, at det var gøy og at de syntes det var spennende at det var mange valg å ta og at de følte at det var mye de fikk vært med på å gjøre. I sammenheng med hvilke spill de har brukt i skolen før svarte den ene eleven «Ja vi har jo brukt noe spill i skolen før men ikke såne der type spill, ikke sånn spill du brukte nå. Vi har brukt sånn Minecraft og Blookit. I Minecraft har vi hatt at vi skal bygge ting for eksempel, bygninger og slikt, tempel».

Andre KRLE økt – et forsøk på filosofisk tekning

Denne delen av opplegget var kanskje den delen som opplevdes som den mest utfordrende for elevene. I denne økta skulle de svare på de tre siste spørsmålene, «3. Minner denne verden vi har tatt del i om våres egen? Hvorfor eller hvorfor ikke?», «4. Kan tiden i spillet være et symbol på noe?» og «5. Er tid noe som er evig eller tar det slutt?». Disse spørsmålene skulle elevene besvare på arket og som krevde å tenke litt utenfor boksen. Det fjerde spørsmålet var nok det vanskeligste fordi noen var usikre på hva spørsmålet mente og flere svarte ikke på dette spørsmålet også. Jeg valgte å gå gjennom spørsmålene i plenum i etterpå. Siden det fjerde spørsmålet virket litt vanskelig valgte jeg å si hva jeg tenkte tid kunne være et symbol på. Jeg sa, «Det er ikke nødvendigvis en fasit det jeg sier nå, men jeg tenker litt i forhold til den tida man får i spillet. Med at spillet er laget på en slik måte at vi må gjøre blinking så ofte og at vi får oppleve de forskjellige øyeblikkene så kort og at tida går fort fram i tid. At det kan være litt som livet i seg selv, at livet går fort. At det kan være viktig å sette pris på minner i livet og ting man opplever, både gode og dårlige. Hva tenker dere om den tanken?». En elev svarte «Ja kanskje det», noen andre nikket litt svakt. Jeg spurte om noen hadde noen kommentarer eller tanker rundt det jeg sa, men fikk ikke noe særlig respons. Angående spørsmål 3. og 5. var det litt mer deltakelse, men fortsatt litt mindre enn under den etiske refleksjonen i første økt. Det var særlig noen interessante svar som kom frem på spørsmål 5., både skriftlig og i fellesskap. Her er noe av samtalen som foregikk i fellesskap i forhold til spørsmål 3 og 5:

Elev S – ja, det er jo et liv

Elev A – men sånn verden til Benjamin er ikke det første da, det er liksom livet etter døden, det som kommer etterpå er verden til Benjamin, den ligner, fordi det er skole, tv, natur, det har jo mye av de samme tingene

Elev O – det kommer litt an på åssen tid man snakker om, det kan ta slutt og ikke gjøre det... hvis man blir født på nytt starter liksom en ny tid eller periode da? Eller bare fortsetter den samme tiden?

Elev B – tida tar slutt når man er død, når man er død så har man ikke noe mer tid lenger

Elev I – men hvis man tenker på gjenfødelse så stopper det ikke, da blir man født på nytt og tiden fortsetter.. eller sånn at hvis man kan komme til himmelen eller et paradys så fortsetter tida selv om man er død da

Helt til slutt skulle elevene svare på noen spørsmål i forhold til hvordan de opplevde timen og hva de tenker om dataspill i skolen. Disse spørsmålene valgte jeg ikke å ta muntlig, også litt fordi jeg tok det litt muntlig på slutten av første økt. Det var også ment at elevene skulle få besvare spørsmålene anonymt. Jeg var veldig tydelig angående dette og at det skulle være fritt rom til at elevene skulle få svare etter deres subjektive mening og tanker. Jeg sa også at det var viktig at elevene kommenterte kritisk i forhold til svakheter ved opplegget eller hva de kan anse som utfordrende med bruk av dataspill som læringsverktøy. Jeg valgte å ta en lek de siste 15 minuttene før mat i andre økt, fordi jeg opplevde at de fulgte godt med, gjorde det de fikk beskjed om og at flere var aktive i løpet av opplegget. Jeg glemte også å elevene en 10 minutters pause i første økt som de pleier å ha.

Elevene kommenterte også på andre ting underveis og jeg kom med egne kommentarer på ting i spillet. Jeg lurte blant annet på hvordan stemningen i spillet ble i to av øyeblikkene som virker litt skumle, mørkt og dystert. Da sa elevene at det virket litt trist eller at det er noe dårlig som skjer. Da telefonen ringte var det en elev som sa «Nei kanskje katten er død». Det var en ung løs katt som hadde blitt funnet av faren som de valgte å ta vare på og som man ser blir større og eldre. Benjamin tegnet også flere tegninger av denne katten og den var mye til stede i Benjamin sitt liv. Det virket som at flere av elevene dannet et forhold til denne katten. Når katten ikke var til stede på en liten stund sa en elev «Hvor er det katten er?» og når den dukket opp like etter sa en annen elev «Der er den!». Elevene la også merke til at Benjamin både ble flinkere til å spille piano og tegne etter hvert som tiden gikk og øvde på disse tingene.

Resultater fra skriftlige besvarelser

Elevenes skriftlige besvarelser på spørsmål gjorde elevene individuelt før jeg tok disse spørsmålene i felles samtale med klassen, og derfor er disse besvarelsene uten påvirkning fra meg som forsker. Disse spørsmålene svarte elevene på under begynnelsen av spillet, etter at vi

hadde gjennomgått og snakket om den informasjonen vi ble fortalt. Spørsmålene ble også besvart i etterkant av spill tiden. Jeg vil gå gjennom elevenes besvarelser på spørsmålene i tillegg til deres svar i forhold til elevenes opplevelse av KRLE timen og hva de tenker om bruk av dataspill som læringsverktøy i skolen.

Det var en del enighet og relativt like svar blant elevene på spørsmål 1, som var «Hvordan er livet etter døden ifølge spillet?». Her hadde flere elever skrevet i forbindelse med hvordan man hadde levd livet ville påvirke hvordan utfallet for det neste livet skulle bli. En elev hadde for eksempel skrevet «Ifølge spillet kan man få et nytt og bedre liv hvis man har vært snill, og et dårligere liv hvis du var slem». En annen hadde skrevet «Hvis du var en dårlig person blir du en måke» og en tredje hadde skrevet «Bra eller dårlig ut ifra om du har vært god». Et par skrev også i forhold til at man ikke lenger har en fysisk form. Besvarelsene ifølge dette var. «Det er kun sjelen som blir igjen», «At du er en sjel i vannet», «At man blir til en sjel» og «Du er ikke lenger en del av kroppen din». Et svar som skilte seg noe fra de andre svarene var at en elev hadde skrevet «Det er som en evig sirkel». Dette var også noe som ble tatt opp i samtale i fellesskap som nevnt tidligere i observasjon av undervisningsopplegget, og som ble nevnt av denne samme eleven på neste spørsmål.

På spørsmål 2, som var «Har dette synet tatt inspirasjon fra andre religioner? Minner det om et syn på livet etter døden som allerede finnes?», var det også en del likhet blant elevenes svar. Mange av elevene hadde skrevet at det minner om hinduisme, to av elevene hadde også nevnt buddhisme og hinduisme og en skrev kun buddhisme. Fire av elevene hadde direkte skrevet at det minner om gjenfødelse i hinduisme. To elever hadde referert til gjenfødelse uten å nevne begrepet med svarene, «Spillet minner meg litt om hinduismen, fordi i hinduismen tror de på at du får et nytt liv etter døden» og «Det minner meg litt om hinduismen, fordi det er som en evig varende sirkel». En elev hadde skrevet at det minner om hinduisme på grunn av karma.

Til den siste delen av KRLE økten som skulle være i henhold til etikk, var det tre spørsmål som elevene skulle besvare på det samme arket. Det tredje spørsmålet var «Minner denne verden til Benjamin om våres egen? Hvorfor eller hvorfor ikke?». Her var flertallet enig i at Benjamins verden lignet på vår egen. Noen av begrunnelsene til dette var, «Ja fordi det er mange som har det som han og mye var likt», «Ja, verdenen er ganske lik fordi de gjør ganske mye likt som vi gjør her» og «Ja, fordi vi ser ikke noe uvanlig eller spesielt». Noen skrev også at det lignet og at det så ut som denne verdenen. En elev hadde skrevet «Ja, han var jo et menneske». En annen elev var både enig og uenig ved at verden var litt lik men samtidig ulik

ved at eleven ikke trodde at det er sjeler som ligger i vannet og blir plukket opp. To elever hadde svart nei på spørsmålet, hvor den ene eleven ikke hadde en begrunnelse for dette, mens den andre mente at den ikke lignet ettersom man ikke kan spole seg fram og tilbake i tid.

Videre på det 4 spørsmålet, «Kan tiden i spillet være et symbol på noe?» var det færrest besvarelser, samtidig som at det var variasjon i disse svarene. En elev hadde skrevet å «Gi deg en sjanse til og gjøre det som er riktig», mens en annen hadde skrevet «De viktigste tidene i livet og minner». To andre elever hadde i tillegg skrevet minner på dette spørsmålet og to andre elever hadde tenkt på gjenfødelse og samsara.

På det siste spørsmålet, «5. Tenker du at tid er noe som er evig eller tar det slutt?», var det både elever som mente at tiden tok slutt og at tid var noe som var evig. Noen av besvarelsene i forhold til at tid var evig var, «Tid er jo evig fordi vi har tid nå og vi har sikkert tid om flere tusen år. Så jeg tror det er evig.», «Evig, fordi klokka slutter jo aldri å tikke», «ja fordi livet kan gå for alltid» og «Nei tid varer for evig». Besvarelser som gjaldt på motsatt side hadde begrunnelsen at tiden tar slutt når man dør. To elever mente at tid var avhengig av hvilken kontekst det gjaldt. Den ene eleven svarte at, «Ja samtid nei fordi noen tid tar for alltid og noen tar lite tid» og den andre hadde besvarelsen, «Jeg tenker at tiden starter når du blir født og den stopper når du dør. Men den fortsetter for andre».

Ifølge elevenes svar i forbindelse med hvordan de opplevde KRLE timen, hva de skulle ønske var annerledes og deres formeninger om bruk av dataspill som læringsverktøy, var det kun positive svar. Elevene skulle svare på spørsmålene, «Hvordan opplevde du denne KRLE timen?», «Er det noe du skulle ønske var annerledes?» og «Tenker du at dataspill kan brukes i fag i skolen? Hvorfor eller hvorfor ikke?». Flere av elevene hadde skrevet at timen var gøy eller morsom og flere hadde også skrevet at de syntes at timen var veldig bra. En elev hadde skrevet, «Veldig bra og gøy time med deg» og en annen svarte, «Det var veldig gøy og kult med litt spill/gaming». Enkelte elever skrev også i forhold til læring med besvarelsene, «Det var veldig bra og alle følte med vi må ha litt mer sånn fordi vi alle kan lære mye», «Jeg synes det var gøy, og man lærer mye av det», «Veldig lærerik og gøy» og «Gøy med det spillet og lærte mye nytt». Videre var det ingen elever som ønsket at noe skulle vært gjort annerledes bortsett fra to elever hvor den eleven ønsket at vi skulle fullføre hele spillet og den andre ønsket mer spill. De andre besvarelsene ga utrykk for at elevene var fornøyd slik timen var med svar som, «Egentlig ikke det var en veldig bra time», «Nei, alt var kjempe bra» og «Nei, lærte mye». På det siste spørsmålet var det ingen som svarte nei og det var stor enighet blant elevene om at dataspill er gøy. Flere hadde også skrevet at det både var gøy og at det kunne

bidra til læring, slik som, «Ja fordi det er gøy og man kan lære masse ting», «Ja, det er mange spill som gjør deg smartere og spill er veldig gøy» og «Ja, jeg tenker man kan bruke det i fag fordi man kan lære veldig mye av det». I tillegg var det to elever som mente at det kunne ha en betydning for variert undervisning. Disse elevenes besvarelser var, «Ja, jeg tenker at data spill kan brukes til og lære på skolen, fordi det er bra og lære på forskjellige lære metoder» og «Ja av og til for å gjøre noe litt annerledes».

Drøfting av resultater i lys av forskningsspørsmål

Jeg har valgt å strukturere denne delen i forbindelse med forskningsspørsmålene. Grunnen til dette er for å skape en tydelig oversikt hvor hver av disse spørsmålene blir besvart i tråd med datamateriale fra mitt forsknings prosjekt, oversikt over tidligere forskning og teori.

Forskningsspørsmålene vil bli drøftet i rekkefølgen de ble introdusert med problemstillingen.

Til det første forskningsspørsmålet vil jeg drøfte hvilke muligheter og utfordringer som kan oppstå ved bruk av dataspill i skolen med en vektlegging på *Before your eyes*, i tillegg til hvilke hensyn læreren må være bevisst. Jeg har valgt å bruke Thorkild Hanghøj og Lise Disseng Møllers tre dimensjoner, operasjonell, kulturell og kritisk, som en struktur på det første forskningsspørsmålet ettersom at disse på mange måter overlapper flere deler av teorien. Videre på forskningsspørsmål to vil jeg drøfte mitt datamateriale i sammenheng med kompetansemål for undervisningsopplegg og noen didaktiske refleksjoner rundt prosjektet. På forskningsspørsmål tre drøftes elevenes opplevelse av KRLE økten og dataspill som læringsverktøy til sammenligning med tidligere forskning og teori.

1. «Hvilke muligheter og hvilke utfordringer finnes med bruk av dataspill i skolen?»

Den operasjonelle dimensjonen

Ifølge den operasjonelle dimensjonen handler det om forberedelse av og en bevissthet til hvordan man kan benytte et dataspill i en faglig kontekst (Hanghøj & Møller, 2017, s. 8). Å bruke *Before your eyes* krevde en forståelse for at dette spillet tilhørte kategorien kommersielle spill og en vurdering for om det kunne bli anvendt som et læringsverktøy i skolen. Undervisning krever som sagt en pedagogisk innramming og bruk av dataspill i klasserommet er ikke et unntak. Siden *Before your eyes* er et kommersielt spill, har den derfor ikke tydelige kompetansemål som hensikt til sammenligning med læringsspill. Videre innebærer det også en forståelse for spillmekanikker, begrensninger og muligheter som spillet har. Den operasjonelle dimensjonen handler i tillegg om å ha en klarhet over variasjon i elevenes erfaringer med dataspill, og at én som lærer kan introdusere elever for nye sjangre de ikke er kjent med (Hanghøj & Møller, 2017, s.9).

Praktiske begrunnelser

Noe av den praktiske grunnen til at jeg valgte *Before your eyes* var fordi dette spillet hadde simple spillmekanikker, hvor mye tid ble spart for å gjennomgå disse. Dette er heller ikke et spill som har høy grafikk som gjør at det fungerer godt å bruke på en skole pc eller tilsvarende. Spillets design og dens spillmekanikker gjorde også at det var tilpasset å bli brukt som helklassespilling, hvor alle fikk en felles opplevelse med å være en del av Benjamins verden samtidig. Mange indiespill slik som *Before your eyes* er også en del billigere sammenlignet med andre underholdningsspill på markedet, hvilket kan utgjøre et godt utgangspunkt for skoler å ta i bruk i forbindelse med det økonomiske. Som en følge av dette valget ble elevene kjent med en ny spillsjanger. Til oppstart av timen ønsket jeg å høre med elevene hvilke spill de hadde kjennskap til og *Before your eyes* var ikke et spill de hadde hørt om, i tillegg til at de heller var visste om store kommersielle spill slik som *Fifa*. Dermed fikk jeg allerede i begynnelsen vite at jeg ville introdusere de til en ny sjanger, indiespill, og utvikle en form for spilldannelse hos elevene (Hanghøj & Møller, 2017, s. 9).

En interaktiv historiefortelling med virkelighetsnære elementer

Videre er *Before your eyes* er et spill som vektlegger handling og historiefortelling. Det var et spill jeg hadde fra før i mitt bibliotek i spill- og kommunikasjonsplattformen, Steam, som jeg visste hva handlet om og som fanget min oppmerksomhet, men jeg hadde ikke satt av tid til å spille det enda. Jeg valgte å spille det først når jeg skulle se etter et dataspill å bruke til denne masteroppgaven ved at den hadde en interaktiv historiefortelling hvor ens valg kunne påvirke utfall og forme handlingen videre. *Before your eyes* har blant annet også det Klopfer og Osterweil skriver om angående en handling som gjenspeiler at barn og unge har et liv som inkluderer både glede og vonde opplevelser. De mener det er viktig grunnet at barn fortsatt er i utvikling og har mye å lære (2011, s. 167). Hovedkarakteren i *Before your eyes* er et barn og det er flere valg i spillet som understreker dette annet enn at vi ser at han feirer bursdag som 11-åring og går på skole. Når elevene tok valget om at Benjamin skulle snike seg ut av huset og møte Chloe på stranda istedenfor å være uthvilt til piano audition, fikk elevene se en konsekvens av dette. Valget i seg selv er også et eksempel som viser at det kan være andre fristelser og mulighet for å ta et valg som er lite ansvarsfullt eller gjennomtenkt, som ofte kan være likt med mange scenarioer og avgjørelser som barn tar i virkeligheten.

Relevant for KRLE faget

I tillegg hadde dette spillet et potensiale for KRLE faget med dens religiøse elementer, etiske valg og mulighet for filosofisk tekning og undring. Blant annet har det tatt i bruk en gammel egyptisk religion og verdensbildet. Til å begynne med kan det være mer avansert å gjøre denne koblingen, men det blir tydeligere utover i spillet når læreren forteller om gudinnen Ma`at i en undervisningstime som Benjamin har. Da sier professoren, «Anubis, in the presence of Ma`at, who you remember is the goddess of truth and justice, would weigh the deceased`s soul against a feather, determining whether it was worthy of entering into her land of the dead». Benjamin skal i tillegg tegne Ma`at i skriveboken sin. Poenget med undervisningsopplegget er ikke at elevene skal trenge å være kjent med denne religionen på forhånd eller det er den eneste religionen elevene må forholde seg til i undervisningsopplegget. Muligheten for å bli kjent og en inngangsportal til denne egyptiske religion er til stede, men jeg ønsket heller en mer utforskende tilnærming uten en konkret fasit til begynnelsen av *Before your eyes* hvor man får vite om spillets syn på livet etter døden.

Videre i sammenheng med det etiske skal man ta en rekke valg i spillet, som gir et godt utgangspunkt for å formidle egne synspunkter angående hva som er rett eller galt å gjøre og lytte til andres perspektiv. Det filosofiske berører naturlig både de etiske valgene som må foretas, i tillegg til å undre og reflektere over religiøse elementer ved spillet. *Before your eyes* kan også gi rom for interessant filosofisk samtale rundt spillverdenen til Benjamin. Med dette ønsket jeg å undersøke videre om det var mulig å gjøre noen koblinger til kompetansemål i KRLE faget, og konkluderte med kompetansemålene, «bruke fagbegreper i arbeidet med religioner og livssyn», «utforske og beskrive egne og andres perspektiver i etiske dilemmaer knyttet til hverdags- og samfunnsutfordringer» og «bruke filosofiske tenkemåter i samtale og undring» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 7) som et grunnlag for undervisningsopplegg.

Den kulturelle dimensjonen

Videre i forbindelse med den kulturelle dimensjonen, handler det om at dataspill er en del av en spill kultur og at læreren må ha en forståelse for de ulike interaksjons formene som dataspill er en del av (Hanghøj & Møller, 2017, s. 8). Det gjelder for eksempel en bevissthet over spill kulturen i hjemmet og på skolen (Hanghøj & Møller, 2017, s. 9). Som tidligere skrevet og i tilfelle med bruk av *Before your eyes* i klasserommet er det forskjeller én må ta hensyn til og være bevisst når det gjelder læringsspill og kommersielle spill. Til tross for at *Before your eyes* er mindre kjent til sammenligning med andre underholdningsspill, er det et

dataspill som er skapt for underholdning og for å selge (Whitton, 2014, s. 4). Dette er noe som er en uunngåelig forskjell mellom kommersielle spill og læringsspill, og noe man må være bevisst og akseptere.

Det var også kun læringsspill som tidligere hadde blitt benyttet i klasserommet jeg utførte prosjektet. Den ene eleven sa at de kun hadde brukt læringsspill på skolen som Minecraft Education, en pedagogisk versjon av det kommersielle spillet Minecraft, og Blooket som brukes til quiz med et konkurranse element. Det minner mye om Kahoot som er godt kjent blant flere lærere og elever. Eleven sa også at de ikke hadde erfaring med type spill som jeg benyttet i en skole sammenheng, et underholdningsspill. Dette samsvarer i tillegg med studien som Helga D. Isfold Sigurdardottir hadde utført hvor 30 ulike spill ble brukt men kun 6-7 av disse ble kategorisert som underholdningsspill (2016, s. 9). Mange av spillene som lærerne benyttet seg av tilhørte drill/quiz spill hvor blant annet Kahoot ble brukt. De lærerne som valgt å bruke underholdningsspill, slik som *The walking dead* og *The last of us* hadde nær kjennskap til disse spillene grunnet egen fritid og interesse (Sigurdardottir, 2016, s. 10). Til sammenligning med disse lærerne har jeg også en stor interesse for dataspill, og for å kunne anvende *Before your eyes* som et læringsverktøy innebar det å analysere spillet med «pedagogiske briller».

Uavhengig av min pedagogiske innramming for spillet, kan likevel undervisningsøkten ha blitt ansett som en spilletime blant enkelte elever. Dette er noe som mer eller mindre vil forbli en risiko med bruk av et underholdningsspill i skolekontekst, ettersom at kommersielle spill og skole på mange måter kan komme i konflikt og skape utfordringer. Jeg har derimot ikke nok datamateriale til å bekrefte denne påstanden i klasserommet jeg utførte prosjektet. Jeg vil beskrive nærmere elevenes opplevelser i forhold til dette under forskningsspørsmål to.

Den kritiske dimensjonen

Den kritiske dimensjonen i forbindelse med holdninger til dataspill i skolen

Til slutt, den kritiske dimensjonen i sammenheng med holdninger til dataspill, var ikke noe jeg valgte å vektlegge i løpet av undervisningsopplegget. Grunner til dette er at denne kritiske dimensjonen ofte kan være forbundet med debatten rundt negative aspekter ved dataspill som kan bidra til uønsket atferd som vold og aggresjon, forårsaket av spill som er voldelige. Det gjelder også foreldresyn på dataspill som Richard E. Ferdig blant annet har skrevet om de tre

dilemmaene «going to extremes», «parent polarization» og «product vs process» (2016, s. 186-187). Ifølge studien til Helga D. Isfold Sigurdardottir var det også eksempel på en forelder som er en del av Ferdigs «parent polarization» og «going to extremes» ved at moren vektla kun negative konsekvenser og refererte til en ekstrem hendelse som utgangspunkt for å hindre bruk av dataspill og forme holdninger hos barnet (Sigurdardottir, 2016, s. 13).

I klassen jeg utførte prosjektet var det derimot ingen foreldre som ikke ønsket at deres barn ikke skulle delta i forskningen med tydelig formulering om at dataspill skulle benyttes. Tilfelle kunne derimot vært et annet i en annen klasse eller dersom klassen besto av flere elever, ettersom at tematikken rundt dataspill fortsatt er reelt i mediets øye og forskning og som videre kan forme enkelte foreldres synspunkt, også i negativ retning med «parent polarization». I forhold til elevenes formening i forbindelse med dataspill var det ingen elever som hadde negative holdninger eller ga uttrykk for at bruk av dataspill som et læringsverktøy var en ueffektiv og tidkrevende læringsprosess som en kritisk elev mente i Sigurdardottir sin studie (2017, s. 13). Alle elevene hadde et positivt syn om at dataspill var lærerikt og gøy, og som enkelte mente kunne skape variasjon i undervisningen. Det var i tillegg enkelte som ønsket å ha mer spilltid for å fullføre hele spillet, som også er en motsetning til et par elever i Sigurdardottir sin undersøkelse som påpekte at dataspill var tidkrevende (2017, s. 13).

Årsaker til denne mottakelsen med bruk av dataspill som læringsverktøy kan være mange. Det kan for eksempel være en moderat innstilling til dataspill i hjemmet og gode reguleringer rundt tid som skal brukes på spill, framfor et mer polarisert og ekstremt syn. Det kan være foreldre som selv har en stor interesse for dataspill og spiller sammen med barnet. På en annen side kan det være foreldre som er passive og lite til stede i elevenes spill verdenen. Elevene kan ha egne positive erfaringer med dataspill som kan ha hatt betydning for vennskap og sosialisering eller som noe morsomt elevene liker å tilbringe fritiden til. Siden elevene fortsatt er unge kan en større assosiasjon og holdning til dataspill være lek og underholdning, og har derfor ikke dannet et kritisk perspektiv til dataspill. Elevene hadde heller ingen tidligere erfaring med bruk av kommersielle spill i undervisning, som kan ha bidratt til at de hadde liten bakgrunn og kompetanse for å vurdere og omtale seg om læringsverktøyet. Alle disse mulige årsakene som er nevnt vil kun forbli tolkninger, ettersom at jeg ikke har nok datamateriale til å hverken bekrefte eller avkrefte påstandene. Uavhengig av årsakene bak, var det ikke behov for å vektlegge denne delen av den kritiske dimensjonen i klassen, ettersom at

det hverken var et tema elevene skulle jobbe med i undervisningen og heller ikke noe som oppstod som en problematikk blant elever eller deres foreldre.

Den kritiske dimensjonen i forbindelse med dataspill og religion

Den kritiske dimensjonen i forhold til religion og dataspill er derimot noe som i dette tilfelle kunne ha en større relevans i forbindelse med KRLE faget og undervisningsopplegget. Som allerede nevnt er ikke analyse og utforskelse av former for religion i populærkultur et kompetansemål på barneskolen, og derfor var det heller ikke noe som ble vektlagt i undervisningsopplegget. Det som derimot var en viktighet var at spillet hverken er den gamle egyptiske religionen med gudinnen Ma'at, hinduisme, buddhisme eller andre religioner. Spørsmålet de skulle jobbe med var rettet mot inspirasjon fra andre religioner som *Before your eyes* har tatt i bruk. Spillet refererte til Ma'at som dommeren av de avdødes skjebne og at Benjamin skulle bli dømt i lys av dette mytologiske egyptiske verdensbildet, i tillegg til at «the ferryman» skulle forestille guden Anubis som vokter de døde verden og veide de døde hjerte mot Ma'ats fjær. «The ferryman» kan også anses som å være en blanding av både Anubis og demonen Ammit som spiste de døde som straff om hjertet veide tyngre enn Ma'ats fjær. I forhold til Anubis deler han den samme rollen som vokter av etterlivet og å lede de avdøde til det neste liv. «The ferryman» utseende kan også minne om Anubis som ofte kan avbildes med en menneskekropp og sjakal hode eller kun som en sjakal, slik som «the ferryman» framstilles. «The ferryman» er på mange måter ulike Ammit ved at han er det motsatte kjønn, han er en sjakal i motsetning til Ammit som er en blanding av løve, flodhest og krokodille og han har ikke en demonisk framstilling. «The ferryman» er kontrast av Ammit som mange egyptere fryktet, ettersom at «the ferryman» har en humoristisk tone over seg og er ikke anset som et skremmelig vesen. Den eneste likheten er at han spiser de avdødes sjeler som ikke ble sluppet inn i Ma'ats rike og den viktigste rollen han har i spillet kan minne om Anubis. Ma'at får ikke elevene et bilde av siden hun ikke vises før mot slutten av spillet, men hun har i *Before your eyes* et ulikt utseende i henhold til den egyptiske troen.

Dette er eksempler som viser til det Sissel Undheim skriver om angående populærkultur og religion. Populærkultur slik som dataspill, kombinerer eksisterende og tidligere eksisterte religioner og estetikk og danner nye former for religion, og dette kan bidra til utfordringer (2020, s. 23). Derfor var det viktig for meg å tydeliggjøre i klassen at det innebar inspirasjon fra andre religioner og livssyn, og at *Before your eyes* ikke var noe representativt for eksisterende trosretninger. Det handlet om å utforske hvilke religiøse elementer spillet hadde

tatt i bruk som minnet elevene om tidligere kunnskap de hadde om religioner og livssyn. Én kan videre reflektere rundt en problematikk som kan oppstå dersom elever ikke har tilstrekkelig med kunnskap om religioner og livssyn eller evnen til å skille mellom disse. I verste tilfelle kan det dannes assosiasjoner som fører til vranglæring, og derfor kunne et lignende undervisningsopplegg vært mer risikabelt å gjennomføre på et lavere trinn som fortsatt er under prosessen for å tilegne kunnskap som setter det begynnende utgangspunkt.

I forbindelse med klassen jeg utførte undervisningsopplegget var det ingen tegn som ga uttrykk for at det hadde oppstått en vranglæring eller at *Before your eyes* var representativt for buddhisme eller hinduisme som mange elever hadde skrevet og snakket om i plenum. Elevene brukte tidligere forkunnskaper om religioner og livssyn i en ny kontekst på en mer abstrakt og utforskende tilnærming. Til tross for min erfaring av forskningsprosjektet og mitt datamateriale, kan det foreligge en risiko hvor elevene kan huske denne økten best til sammenligning med de opprinnelige timene de lærte om hinduisme. Derfor vil jeg ikke utelukke at elevene kan ha dannet assosiasjoner til *Before your eyes* når de til senere skolegang eller i andre situasjoner hvor karma og gjenfødelse er et tema. Jeg har derimot ikke nok datamateriale til å bekrefte dette og ikke hatt mulighet for å følge opp elevene om en slik påvirkning av undervisningsopplegget er et faktum.

2. «Hvordan kan dataspill brukes til å ta opp eksistensielle spørsmål, livssyn, identitet og fremme etisk refleksjon?»

«bruke fagbegreper i arbeidet med religioner og livssyn»

Flere av elevene kjente til begrepet gjenfødelse hvor mange hadde skrevet dette skriftlig, i tillegg til at det ble snakket om i felles samtale med klassen. Det var derimot få forklaringer skriftlig angående hva gjenfødelse var. Siden dette var ikke noe som var spesifisert i oppgaveteksten, var det ikke en forventning at de skulle beskrive begreper de hadde brukt. Alle elever som skrev gjenfødelse har fremdeles reflektert over spørsmålet og konkludert med at livssynet i *Before your eyes* minnet om det. I felles gjennomgang og samtale rundt spørsmålene, var det elever som fortalte hva gjenfødelse var på hver sin måte. Samsara, det hinduistiske ordet på gjenfødelse, ble blant annet nevnt av en elev som livets sirkel. En annen elev sa at gjenfødelse handler om å bli født på nytt. Karma ble skrevet av en elev på oppgavearket, men det virket som at det var flere elever som var kjent med dette begrepet i

klassen når vi hadde samtale i plenum om spørsmålene og videre i etikk delen av undervisningen. Da jeg stilte spørsmål om hva karma betydde, var det noen elever som var ivrige på å forklare og snakket samtidig. Karma ble også nevnt under etikk delen av opplegget hvor en elev sa, «nei, man kan jo ikke ta dårlige valg fordi da vil han få dårlig karma mot slutten, ikke glem at han skal bli dømt, det er jo det som er meninga med spillet, å ha god karma eller ta gode valg liksom». Samtidig er det viktig å være bevisst at elevene nylig hadde lært om hinduismen som kan ha bidratt til disse svarene. Elevene har likevel reflektert over spørsmålene de skulle besvare, men studien kan ikke være representativt for andre klasser. En annen klasse som nylig har arbeidet med en annen religion, eksempelvis kristendommen, kunne prøvd å se etter likheter med denne tidligere kunnskapen som de hadde husket best. Det er mulig at en annen klasse også kunne opplevd vanskeligheter med å reflektere over spørsmålene om det er mye av forkunnskapen som er glemt, eller at det var utfordrende å finne religiøse elementer i dataspill til å begynne med ettersom det er en uvant måte å jobbe med religion.

Til tross for at kompetansemålene «utforske og presentere hvordan elementer fra kristendom og andre religioner og livssyn kommer til uttrykk i medier og populærkultur» fra ungdomsskolen (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 8) og «utforske og analysere hvordan religioner og livssyn kommer til uttrykk i medier og populærkultur» fra videregående (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 5), ikke er en del av lærerplanen på barneskolen, tenker jeg at disse kompetansemålene er verdt å nevne i dette tilfellet. Det er kompetansemål som elevene vil møte og som de på et senere tidspunkt skal tilegne seg. Å presentere og analysere hvordan elementer fra eller religioner og livssyn kommer til uttrykk kan bli mer komplekst på mellomtrinnet, men jeg tenker det å utforske og bli introdusert til dette aspektet ved religion og livssyn kan ha sin relevans og verdi. Elevene fikk utforske hvordan religion kan framstilles i dataspill, uten at de direkte har lært om denne type form for religion enda, religion i populærkultur. En slik type utforsking kan bidra til en større bevissthet blant elevene om at religion er noe som kan være til stede i mindre tradisjonelle settinger, og noe som elevene kan møte i egen fritid. Som tidligere nevnt i denne oppgaven er dataspill en stor del av mange barns hverdag med blant annet statistikk fra Medietilsynet rapportene fra 2020 og 2022. Det betyr at det ikke er usannsynlig at elever enten har hørt om eller spiller dataspill som kan ha religiøse og livssyns elementer. Samtidig som at elevene tok i bruk fagbegreper som de syntes spillet minnet om og reflekterte rundt hvilke livssyn spillet hadde tatt inspirasjon fra.

«utforske og beskrive egne og andres perspektiver i etiske dilemmaer knyttet til hverdags- og samfunnsutfordringer»

Dette kompetansemålet var i forbindelse med elevenes muntlige deltakelse imens spillet pågikk i fellesskap, og her var også mange av elevene aktivt deltakende. Den ene eleven som sa «jeg tror Benjamin liker piano, men tror moren er mer ivrig enn han, så jeg vet ikke om det er det han egentlig har lyst til mest», kan være en indikasjon på at denne eleven hadde prøvd å få en forståelse for og sette seg inn i Benjamins perspektiv. Det er mulig at denne eleven reflekterte over Benjamin sin identitet, hvilket i dette tilfellet innebar å ta en avgjørelse som kunne påvirke hans mulighet for å bli kvalifisert til å komme inn på musikk skole, og at dette videre kunne føre til at Benjamin etter hvert ville velge et yrke innenfor musikk. Gjennom Benjamin sin oppvekst viser moren mye lidenskap for piano og ønsker at Benjamin skal lære å spille, og hun har selv også mistet muligheten for å utfylle hennes drøm som pianist, noe som hun i enkelte deler av spillet uttrykker misnøye med. Tiden til rådighet var ikke nok for å fullføre hele spillet og det var heller ikke en nødvendighet for undervisningsopplegget, men senere i spillet velger Benjamin å fortsette med å utvikle hans tegneferdigheter. Som voksen velger han i tillegg å gå på kunst skole og blir en kjent kunster med et museum dedikert til hans egne kunstverk og malerier. Til tross for at dette ikke ble en virkelighet, ettersom at han blir syk på barneskolen, viser det hans drøm og hvordan han ønsket at livet hans skulle bli. Så denne ene eleven sitt svar ifølge hvilket valg Benjamin skulle ta, samsvarer godt ifølge hans situasjon, som betyr at denne eleven har utforsket noen andre sitt perspektiv i et etisk dilemma knyttet til en hverdagsutfordring. Denne samme eleven kommenterte at moren virket for streng når Benjamin ikke kunne ta mobilen når venninnen Chloe ringte, som kan ha bidratt til å danne et inntrykk av at moren hadde et sterkere ønske om at Benjamin skulle bli flink til å spille på piano og at det var en viktigere prioritering.

Undervisningsopplegget berører i tillegg flere deler av læreplanverket. Ifølge overordnet del i KRLE lærerplanen skal ikke elevene kun «[...] ta andres perspektiv» med å «[...] utvikle egne synspunkter og holdninger i møte med andre gjennom innenfra- og utenfra-perspektiver», det skal også foregå «gjennom dialog og refleksjon over likheter og forskjeller». Andre viktige verdier elevene skal utvikle er en interesse for og respekt for mangfold. Samtidig skal eleven «[...] kunne identifisere etiske dilemmaer og drøfte moralske spørsmål ved hjelp av egen erfaringsbakgrunn, evne til innlevelse og ulike etiske modeller og begreper» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Siden prosjektet med *Before your eyes* er preget av individuell tenkning og deling av tanker og refleksjon i fellesskap, blir disse delene fra overordnet del i KRLE faget svært relevant. Datamateriale mitt viser at elevene også

kunne være uenige, og i enkelte av disse tilfellene var det kun en elev som hadde et annet synspunkt sammenlignet med resten av klassen.

«bruke filosofiske tenkemåter i samtale og undring»

Elevene berørte dette kompetansemålet både under andre undervisnings økt, men også i flere deler av undervisningsopplegget som helhet. Filosofi handler om at man bruker «fornuften systematisk gjennom å undre seg, tvile, stille spørsmål, undersøke og prøve forskjellige mulige svar» (Børresen, 2021, s. 158). Allerede i begynnelsen av *Before your eyes* begynte elevene å undre over hvor vi befant oss, hvor en elev blant annet tenkte at det kunne være en drøm. Enkelte av elevene stilte i tillegg spørsmål til hvor vi kunne være, etter at de hadde reflektert rundt at vi ikke lenger var i livet siden man ikke hadde en fysisk tilstand. Videre under den filosofiske delen med spørsmålene «3. Minner denne verden til Benjamin om våres egen? Hvorfor eller hvorfor ikke?», «4. Kan tiden i spillet være et symbol på noe?» og «5. Tenker du at tid er noe som er evig eller tar det slutt?», var det tegn til undring, spørsmål som ble stilt og prøving av forskjellige mulige svar. Samtidig handler filosofi om søken om viten med en bevissthet om at det er noe man ikke vet (Børresen, 2021, s. 158), og at spørsmålene som stilles kan være utfordrende å finne svar på og svar som kan være vanskelig å opprettholdes som en gyldighet for alle mennesker til enhver tid (Brøntveit & Duesund, 2010, s. 15). Dette var noe som enkelte av elevene opplevde spesielt opplevde under spørsmålene med tid. Noen elever mente at det var kontekstavhengig om tid var evig eller tok slutt, andre mente at tid er noe abstrakt som alltid vil være til stede. En del elever mente at tid og livet hadde en tydelig forbindelse, men også her var det variasjoner med at tiden enten tok slutt ved død eller at tiden kunne være evig i lys av gjenfødelse. Under valgene i *Before your eyes* måtte også elevene reflektere over hva som var rett eller galt å gjøre, som er helt sentralt innenfor moralfilosofien.

Didaktiske oppklaringer og feilkilder ved undervisningsopplegget

Vurderingsform

Noen elever mente de lærte og lærte mye, men hva lærte de? Det er vanskelig å vurdere læringsprosess og læringsutbytte i løpet av to skole økter som jeg hadde til rådighet. Jeg var klar over denne svakheten ved min empiriske studie ved at jeg ikke kunne følge elevene over lenger tid i etterkant, og dokumentere hvilken virkning undervisningsopplegget hadde for

elevenes læring. Jeg hadde heller ingen spesifikk form for vurdering i løpet av økten, utenom en elevvurdering med tilbakemelding på KRLE undervisningen i løpet av andre økt med spørsmålene «1. Hvordan opplevde du denne KRLE-timen?» og «2. Er det noe skulle ønske var annerledes?». Disse spørsmålene var derimot ikke utelukket faglig innhold og elevenes læringsutbytte, fordi det var like viktig for forskingen å gjøre et forsøk på å dekke elevenes helhetlige opplevelse av fenomenet. En konkret form for vurdering for å undersøke elevenes læringsutbytte, gjennom en prøve eller lignende, ville uansett ikke vært en tilpasset vurderingsform for undervisningsopplegget. Opplegget jeg laget var preget av utforskning, undring, refleksjon, individuell tekning og samtale i fellesskap. Slik som spørsmål «2. Har dette synet tatt inspirasjon fra andre religioner? Minner det om et syn på livet etter døden som allerede eksisterer?» og «3. Minner denne verden vi har tatt del i om våres egen? Hvorfor eller hvorfor ikke?», krever utforskning og bærer ikke en fasit. Slik som det står skrevet i overordnet del i KRLE, «Faget handler om ulike måter mennesker har nærmet seg spørsmål om mening, identitet og virkelighetsbilde gjennom religioner, livssyn, etikk og filosofi» og elevene skal få kunnskap om alt dette gjennom «refleksjon, filosofisk samtale og undring ved å utforske eksistensielle spørsmål» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Derfor forble mine viktigste faktorer for både vurdering og datamateriale for å besvare forskningsspørsmål og problemstilling observasjon, elevenes muntlige deltakelse og skriftlige besvarelser. Dette er også grunner til at jeg ønsket et undervisningsopplegg med mye fokus på samtale og tekning gjennom å stille spørsmål som kunne bidra til å skape refleksjon og undring. Denne type form for undervisning i sammenheng med *Before your eyes* syntes jeg fungerte godt, og elevenes deltakelse muntlig og skriftlig forsterker dette.

På en side kunne jeg valgt å ha med et oppfølgingsspørsmål til hvordan elevene opplevde KRLE timen med hva de hadde lært i løpet av økta for å ha et spørsmål som var tydelig rettet kun mot kompetansemål og læring. Spørsmålet «1. Hvordan opplevde du denne KRLE timen?» er et åpent spørsmål som gir rom for at elevene kan dele deres tanker og erfaringer, og elevene kunne også knyttet dette spørsmålet opp mot hva de hadde lært. Likevel tilsier ikke dette spørsmålet at de må forholde seg til hva de har lært på noe vis, noe som jeg kunne tatt i betraktning å satt mer fokus på.

Et forvirrende spørsmål?

Ifølge spørsmål «4. Kan tiden i spillet være et symbol på noe?», valgte jeg ikke å utdype spørsmålene veldig mye mer enn slik de var skrevet før de skulle svare. Dette er noe som kan

være en didaktisk feil fra min side. Det er et spørsmål som elevene kan ha oppfattet som avansert, uklart eller forvirrende. Dette kan ha forårsaket færre skriftlige besvarelser og mindre muntlig deltakelse i fellesskap. Til tross for at jeg delte egne tanker og formeninger rundt spørsmålet, skapte det ingen aktiv deltakelse eller samtale blant elevene. En annen årsak kan være at spørsmålet ble anset som for abstrakt og at en slik type tekning ble for komplisert. Jeg fikk vite på forhånd at ved tidligere filosofisk tekning som elevene hadde hatt, har det vært mindre deltakelse og noe som elevene har opplevd som mer utfordrende i KRLE faget. Elevene hadde derimot vært svært aktive ved anledninger de skulle reflektere og diskutere etiske valg. Denne informasjonen samsvarer noe med egen studie i forbindelse med spørsmål 4. Det var derimot en del muntlig og skriftlig deltakelse på spørsmål, «2. Har dette synet tatt inspirasjon fra andre religioner? Minner det om et syn på livet etter døden som allerede eksisterer?». Dette spørsmålet var forbeholdt religioner og livssyn som også krevde en form for abstrakt tekning og undring, til sammenligning med å lære om det gjennom konkret fagstoff. Noe som er et interessant funn, er at videre på spørsmål «5. Er tid noe som er evig eller tar det slutt?», hadde flere elever assosiert tid med livet. Hvilket betyr at elevene indirekte hadde reflektert rundt spørsmål 4. Elevene hadde på flere måter gjennom undervisningsopplegget vist tegn til undring og refleksjon, derfor virker det som at hovedårsaken for mindre svar på spørsmål 4. er grunnet en dårlig formulering fra min side. Hovedsakelig ønsket jeg ikke å omtale meg for mye rundt spørsmål 4, ettersom at jeg ikke ville bidra til å påvirke elevenes svar for mye. Dette kunne forårsaket en feilkilde ved forskningen. Dette skriver blant annet Bjørndal om, hvor en må ha selvbevissthet over egen forskning og hvordan én som observatør kan påvirke de som blir observert (2017, s. 44). I tillegg er filosofisk tenkning heller ikke ment som noe som har fasit og klare svar. Hensikten var heller elevenes selvstendige tekning og deres begrunnelser i fellesskap.

Endringer jeg burde gjort?

I etterkant av undervisningsopplegget har jeg reflektert over to ting jeg kunne gjort annerledes. Det første er i forhold til tilbakemelding på undervisningsopplegget og formeninger om dataspill i skolen som elevene skulle besvare, kunne jeg ha gjort noen endringer for bedre datamateriale. Det kan være en feilkilde at jeg ikke brukte noe av den siste tiden på å gå mer gjennom det siste spørsmålet og diskutere det i fellesskap, med tanke på at elevenes responser var korte og det var nærmest ingen negative svar. På en annen side er det ikke nødvendigvis at jeg hadde fått noe mer eller nytt ut av det, siden det allerede var elever

som hadde positiv respons til opplegget. Elevenes besvarelser var også anonymisert slik at det skulle være lav terskel for elevene å gi en kritisk tilbakemelding.

Den andre feilkilden under undervisningsopplegget var at jeg kunne valgt å snakke mer om andre religioner og gi elevene noen knagger å feste seg på. Blant annet om elevene så noen likheter med islam og kristendommen, fordi det kan være mulig å gjøre en kobling til dommedag og tårnet. I tillegg har den mytologiske egyptiske religioner flere likheter og mer til felles med kristendommen til sammenligning med hinduismen. Men det er ikke en garanti for at elevene hadde gjort seg den koblingen heller, ettersom at det er avhengig av elevenes forkunnskaper. Dersom elevene ikke hadde kunnskap om dommedag i forhold til islam og kristendommen, kunne det også skapt forvirring blant elevene om de først ble introdusert til dette med bruk av dataspill. Å veilede elevene i dette tilfelle kan også virke mot sin hensikt med prosjektet og kvaliteten på forskningen. Det kan resultere i at jeg som forsker påvirker studien for mye, siden elevenes svar ikke ville være autentiske i tråd med deres opprinnelige tekning uten min påvirkning.

3. «Hvordan opplever elever bruk av dataspill i skolen?»

Engasjement og interaksjon

Flere av elevene ga inntrykk for at interaktivitet og mulighet for å ta valg og påvirke var en motivasjonsfaktor og som gjorde bruken av dataspill som læringsverktøy morsomt. Dette kan knyttes til Marc Prenskys tre komponenter for å lykkes med digital spillbasert læring, 1. engasjement, 2. interaksjon og 3. kombinasjonen av engasjement og interaksjon (2001, s. 147). Elevenes opplevelse og respons på prosjektet viser at det er en tydelig kobling mellom engasjement og interaksjon til stede i undervisningsopplegget. Angående det interaktive var det aktiv deltakelse blant mange av elevene under etikk delen hvor vi spilte gjennom spillet over et større tidsrom, og til de elever som ikke deltok muntlig i fellesskap hadde disse elevene deltatt både skriftlig og gjennom håndsopprekning for å avstemme på hvilket valg som skulle tas. To av elevene som sa at deres erfaring av første økt var at de fikk gjøre mye og ta mange valg, viser til både interaktivitet og handlefrihet, som på mange måter harmoniserer og utfyller hverandre. Til tross for at *Before your eyes* har enkle spillmekanikker uten å kunne bevege seg rundt med hovedkarakteren Benjamin, viser dette spillet et eksempel på hvordan begrensede valg kan ha en positiv innvirkning på spillopplevelsen, slik som Husøy, Staaby, Skaug og Nøsen har skrevet om (2020, s. 18). Elevenes opplevelse med

muligheter for å ta valg og forme historien kan knyttes opp mot en følelse av handlefrihet, med å ha kontroll over Benjamins valg i hans liv og å ta avgjørelser som ledet til ulike utfall.

Elevene opplevde emosjonell nærhet og innlevelse

Videre kan elevenes erfaring av undervisningsopplegget ha en sammenheng med emosjonell nærhet som Michele D. Dickey har skrevet om. Emosjonell nærhet handler som tidligere nevnt om at det dannes en empati ovenfor karakterer/hovedkarakteren i spillet som videre kan føre til en motivasjon hos spilleren (Dickey, 2015, s. 62). Gjenkjennelige karakterer som minner om en selv kan bidra til å skape en motivasjon som gjør at man blir interessert og investert i karakterens liv og hvordan deres skjebne utfolder seg i spillets fortelling (Dickey, 2015, s. 62). Flere av elevene var blant annet enig i at verden i *Before your eyes* var virkelighetsnær, som de svarte på spørsmål «3. Minner denne verden vi har tatt del i om vår egen? Hvorfor eller hvorfor ikke?». En elev mente at Benjamins verden minnet om virkeligheten ved omgivelser rundt, slik som skole og natur og mye av det som ellers eksisterte i denne verdenen fantes på ekte. En annen elev sa at spillverden samsvarte godt med realiteten ved at Benjamin var et menneske, at det var liv vi observerte og tok del igjennom valg vi måtte ta.

Emosjonell nærhet har også en sammenheng med innlevelse. Husøy, Staaby, Skaug og Nøsen mener at dataspill både gir muligheten for å se virkeligheten fra andre sitt perspektiv og for å kunne ta avgjørelser for andres sted (2020, s. 104). I tillegg til at de definerer innlevelse med «en følelse av at vi handler og tenker som en annen person eller karakter, eller at vi forlenger selvet inn i en virtuell verden» (2020, s. 19). Ifølge min forskning og datainnsamling virket det som at flere av elevene fikk et forhold til Benjamins livsverden og levde seg inn i hans rolle når etiske valg i spillet skulle tas. Det tok ikke lang tid før elevene ble kjent med Benjamins omgivelser og hvilket handlingsrom han hadde. Elevene fikk leve seg inn i Benjamins verden med moren, faren, Chloe og katten hans. At en elev hadde reflektert i forbindelse med Benjamins ønsker og hvilke prioriteringer som han mente var viktigst, viser en tydelig innlevelse. Elevenes opplevelse med å ha muligheten til å påvirke utfall for Benjamins liv var en type interaktivitet som var betydningsfull. Dette minner om den ene eleven som ble intervjuet i Sigurdadottir sin forskning når *The walking dead* og *The last of us* ble brukt på skolen. Denne eleven mente det var et av hennes mest verdifulle timer grunnet opplevelsen av å ta realistiske valg med en visuell framstilling av konsekvenser (2016, s. 13). I mitt datamateriale fikk elevene også en relasjon til katten og uttrykte glede når denne var til

stede, i tillegg til å vise bekymring om det hadde skjedd noe med denne katten i en dyster og mørk scene i spillet. Dette er også et eksempel på innlevelse med bruk av *Before your eyes*.

James Paul Gees læringsprinsipp 7. «Committed learning principle», 8. «Identity Principle» og 9. «Self-Knowledge Principle» er også relevant i forhold til elevenes innlevelse i *Before your eyes* (2007, s. 222). Gjennom undervisningsopplegget med spillet fikk elevene utforske og ta på seg Benjamin sin identitet, i tillegg til at elevenes virkelige identitet var av betydning under valgene de måtte foreta. Ifølge elevenes muntlige deltakelse er det flere eksempler som viser at elevene både var enige og uenig i hvilke valg som skulle bli tatt, og elevenes begrunnelser bar også mest sannsynlig noe av deres eget autentiske selv. I enkelte deler av datamateriale er i tillegg elevenes begrunnelse direkte rettet mot hva de selv hadde gjort. Det er ikke mye én får vite om Benjamin som person, det er noe som må tolkes gjennom omgivelser og de minnene fra livet han husker mest. Derfor kan elevenes bidrag stamme fra indre tanker og meninger om hva som er rett eller best å gjøre. Elevene tar også del i ulike scenarioer, som på mange måter er virkelighetsnære, hvor elevene blir satt i en situasjon hvor de kan lære om seg selv ved å kjenne etter hvilken avgjørelse de ville tatt og hva som er subjektivt viktig.

Elevene kunne prøve og feile i en kunstig verden

Elevene fikk også en opplevelse av å være i en virtuell verden med trygghet for å ta valg uten konsekvenser for det virkelige liv. Den ene eleven viste spesielt tegn til dette ved responsen «men det er bare i spillet da, er ikke noe jeg ville gjort mot (navn på kontaktlærer)... jeg vil bare se hva som skjer» når de skulle ta valg om å tegne læreren med forstoppelse. Eleven ønsket å ta denne avgjørelsen av nysgjerrighet og for å se konsekvensen av dette valget. Den eleven som stilte spørsmålet som ledet til dette svaret fikk denne eleven til å reflektere rundt denne handlingen i lys av virkeligheten. Da tydeliggjorde denne eleven indirekte at det var et skille mellom spill og virkelighet, fordi dette var noe som kunne bidra til konsekvenser i realiteten som eleven ikke ønsket. Det var ikke noe som eleven hadde interesse av å gjøre på ekte hvor fristelsen ble fraværende. *Before your eyes* ga derfor en type form for simulering som David Shaffer har skrevet om, at datamaskiner kan skape simuleringer som gjør at det er mulig å eksperimentere med en virkelighet som er formet av en kunstig verden (2006, s. 9). Elevene fikk leke med og utforske den fiktive verdenen i *Before your eyes*, i tillegg til at konsekvenser av valg ikke påvirket deres liv. Dataspillet er adskilt fra den virkelige verden og handlingsrommet befinner seg innenfor Benjamins univers. Dermed var det et stressfritt rom

og trygge omgivelser for prøving og feiling som ofte er et karaktertrekk ved dataspill (Whitton, 2014, s. 6, Husøy, Staaby & Skaug, 2017, s. 10). Dette berører også James Paul Gee læringsprinsipp for dataspill, «6. Learners can take risks in a space where real-world consequences are lowered» (2007, s. 222).

Elevenes opplevelse av dataspill som læringsverktøy

Det var ingen elever som responderte negativt skriftlig eller hadde negative reaksjoner i oppstart, underveis eller avslutningsvis av undervisningsopplegget. Alle elever var fornøyde med øktene og hadde en positiv innstilling til at jeg brukte et dataspill i KRLE økten. En elev ønsket mer dataspill i skolen med besvarelsen «Det var veldig bra og alle fulgte med, vi må ha litt mer sånn fordi vi alle kan lære mye». Mange av elevene mente at dataspill som læringsverktøy i fag i skolen både var gøy og kunne bidra til læring. Ingen elever opplevde det som problematisk at spilletiden av *Before your eyes* ble gjennomført av meg, slik som Egenfeldt-Nielsen, Smith og Tosca har skrevet om. De mener at når et dataspill spilles kan det være lite ønskelig å ha andre utenfra som skal påvirke spill opplevelsen ved at elevene mister muligheten for styre og kontrollere selv (2013, s. 239). Elevene i klasserommet jeg utførte undervisningsopplegget hadde ingen kommentarer eller spørsmål til hvorfor de ikke kunne spille eller styre spillet framfor meg. Elevene mottok nærmest et kommersielt spill i klasserommet på samme måte som en vanlig undervisning søkt i KRLE eller i et annen fag, dersom engasjementet tilsvarer det samme. En årsak til dette kan være at et kommersielt spill som læringsverktøy var et nytt fenomen for dem som gjorde at det ble tryggere at jeg styrte opplegget, i tillegg til at jeg var et nytt ansikt de ikke var kjent med. En annen årsak kan være at siden de befinner seg i en skolekontekst tilpasser de seg også denne konteksten ved at læreren har hovedansvar for undervisning og legger til rette for hvordan den skal foregå, uavhengig av at et kommersielt spill ble brukt.

Konklusjon

Jeg vil nå forsøke å besvare problemstilling for masteroppgaven, «Hvordan kan man bruke dataspill som et læringsverktøy i KRLE faget?». Svar på problemstillingen vil derimot ikke kunne generaliseres, grunnet flere årsaker. Det gjelder blant annet at bruk av dataspill som læringsverktøy er kontekstavhengig hvor mange faktorer vil ha betydning og påvirke. Det gjelder for eksempel at mitt empiriske materiale kun er fra en 7. trinns klasse, og ulike grupper av elever på 7. trinn vil variere uavhengig av at det samme undervisningsopplegget benyttes. Dette er derimot ikke et nytt fenomen i lærer hverdagen hvor endringer og tilpasninger av undervisning forekommer, siden forskjellige elevgrupper vil respondere annerledes og ha ulike behov. Men det er fremdeles flere faktorer som må tas i betraktning ved bruk av dataspill i tillegg til elevgruppen, slik som lærerens spillkyndighet med kunnskap for å tilpasse en underholdningskontekst til skolekontekst og en bevissthet om spillkultur og holdninger blant barn og foreldre. Dataspill er også en svært mangfoldig sjanger og *Before your eyes* tilsvarer kun et spill innenfor dette universet. Jeg vil likevel prøve å gi en best mulig besvarelse på problemstillingen i lys av drøfting rundt forskningsspørsmålene.

Så, hvordan kan man bruke dataspill som et læringsverktøy i KRLE faget? Fungerte *Before your eyes* som et læringsverktøy i KRLE? Det korte svaret på dette spørsmålet er ja, jeg vil si at spillet både fungerte og er et eksempel på hvordan dataspill kan brukes i skolekontekst spesifikt rettet mot KRLE faget. Mitt undervisningsopplegg var derimot ikke feilfritt og det er mulige endringer jeg har reflektert over i etterkant. Jeg synes likevel at gjennomføringen av prosjektet og datamateriale jeg har samlet inn viser at det var mye som fungerte og at *Before your eyes* viser et potensiale ved bruk av dataspill i KRLE.

Noe jeg vil si fungerte godt med *Before your eyes* og hvordan dataspill kan brukes som et læringsverktøy i KRLE, er muligheter for innlevelse i en virkelighetsnær verden med en visuell opplevelse av valg som kan påvirke og forme historien. Elevene fikk ta del i hverdagsdilemmaer i Benjamin sitt litt, hvor de også reflekterte rundt hva som var rett eller galt å gjøre. Det er mange spill som er skapt for å kunne ta avgjørelser som kan påvirke handling og gi konsekvenser, og som tar opp etiske temaer og dilemmaer. Ofte i disse dataspillene vil valgene som tas ha betydning for slutten av historien, hvor det også er mulig å få ulik slutt ut ifra hvilke valg som ble tatt. En slik form for interaktivitet gir en levende opplevelse med visuell framstilling og at man bærer på et ansvar for den spillverdenen man blir en del av, slik som med Benjamin. I forhold til mitt datamateriale var det mange som mente at Benjamins verden lignet på virkeligheten, samtidig som at en elev mente at verdenen

lignet fordi det er mange som har det som han. Dette svaret ville mest sannsynlig blitt annerledes om vi gjennomførte spillet, siden Benjamin blir syk på elevenes alder og tilbringer sin siste tid sengeliggende. Elevenes svar viser likevel en opplevelse av gjenkjennelighet i forhold til den spilltiden vi hadde, samtidig som at dataspill også kan gi mulighet for å ta på seg andre identiteter som framstiller en virkelighet som har mer alvorlige dilemmaer og samfunnsutfordringer. *Before your eyes* er også et eksempel på dette når hele spillet gjennomføres. Valgene elevene tar gir en følelse av handlefrihet, men Benjamin vil uavhengig av elevenes valg få en plass i Ma'ats rike grunnet hans unngåelige skjebne og en sannhet som var skjult av et barns drøm. Dataspill i KRLE kan derfor fungere godt for å sette seg inn i andres perspektiv og livssituasjoner, og gi virkelighetsnære framstillinger som gjør at spillverden blir troverdig. Barn som møter en skjebne som Benjamin med å bli alvorlig syk med lite håp for overlevelse er dessverre en realitet for enkelte barn i verden, og dataspill kan bidra til og brukes til å ta opp slike temaer og hvordan én skal kunne håndtere en slik motgang i livet og utvikle empati for andre i en slik situasjon.

En annen fordel er hvordan dataspill kan brukes til å reflektere rundt og snakke om religiøse elementer i populærkultur. Det er mange spill som har religion som et tillegg til historien, men enkelte kan også ha religion som en viktig betydning for handlingen. Dette er også en form for religion som kommer til uttrykk og det kan være viktig å samtale om dette av flere årsaker. Elever kan ha spilt spill som kan ha tatt i bruk guder, livssyn, tradisjoner og estetikk og laget en kombinasjon av alle disse på tvers av religioner. Dette åpner dører for utforskning av dette, og slik jeg brukte *Before your eyes* er et eksempel på hvordan dette kan gjøres. Men samtidig bør man tre varsomt når det jobbes med dataspill og religion. Selv om jeg ikke valgte å jobbe med den kritiske dimensjonen av dataspill og religion med elevene, er det spill som kan framstille religion som noe negativt enten direkte eller indirekte. Det at flere dataspill bruker religiøse elementer og ofte kombinerer flere og skaper noe eget for underholdningens del kan også bli problematisk for tradisjonelle former for religion. Jeg vet ikke hvilken trosretning elevene i klassen hadde og var heller ikke et fokus for denne forskningen, men dersom det var elever i klassen som var buddhister eller hinduer, hvordan hadde de opplevd at flere elever i klassen syntes livssynet i *Before your eyes* minnet om deres religion? Hadde dette blitt mottatt positivt, negativt eller nøytralt? Hadde dette muligens bidratt til å skape og innlede en samtale ved det kritiske når dataspill bruker religion? Dette aspektet er trolig lite forsket på fordi jeg har ikke funnet forskning som vektlegger eller dokumenterer dette perspektivet. Jeg tenker likevel at det kan være en begynnelse å ta tak i religion i spill på en

utforskende måte slik jeg gjorde med *Before your eyes*. Til senere er det mulig å bygge videre på dette og introdusere mer av den kritiske dimensjonen, og stille spørsmål som hvordan elevene forholder seg til religion i en populærkultur som dataspill.

Når det gjelder elevenes opplevelse av *Before your eyes* og dataspill som læringsverktøy, har det kun vært positive tilbakemeldinger og engasjement. Det var også ønskelig med flere KRLE økter tilsvarende den jeg gjennomførte, og at dette bidro til å variere undervisning. Elevenes erfaring kan ha sitt opphav i de kjennetegnene som finnes ved dataspill, skapt for å underholde spilleren. Et spill som mislykkes i å underholde spilleren vil miste muligheten til å nå et større publikum og øke popularitet. Dataspill er interaktive og de kan ha rike, betydningsfulle historier og enkelte er svært komplekse med mange spillmekanikker, og elevene uttrykte både at interaktiviteten var gøy og styrket aktiv deltakelse blant elevene. Elevene ble også investert i Benjamin sin historie og ønsket å fullføre spillet for å se hva som ville skje videre. Med dette og mitt helhetlige datamateriale viser studien at elevenes opplevelse av dataspill som læringsverktøy er noe positivt og ønskelig for å bli brukt mer i skolen. Dette er fremdeles rettet mot en spesifikk 7. trinns klasse så denne erfaringen vil ikke kunne generaliseres og gjelde for andre klasser. Det er likevel et bidrag i forskningen angående bruk av dataspill i KRLE faget, men det vil kreve enn del mer forskning før noe kan anes som en standard eller være forventet med bruk av dette verktøyet.

Noe min studie ikke vil kunne besvare tilstrekkelig er elevenes egne formeninger om læringsutbytte med bruk av dataspill. Resultater fra observasjon og skriftlige besvarelser viser at elevene har reflektert, undret, stilt spørsmål og brukt fagbegreper som samsvarer godt med kompetansemålene jeg hadde utvalgt for undervisningsopplegget. Likevel har jeg ikke materiale som kan utdype hva elevene mente de hadde lært og at de hadde lært mye i deres tilbakemeldinger. Det er interessant at flere av elevene mente at de hadde lært mye og at det var en læringsrik time når opplegget med *Before your eyes* var en undervisning preget av utforsking og å benytte tidligere kunnskap på en mer abstrakt måte. Det var kun spørsmål 1 som elevene skulle svare på som hadde en fasit, fordi det var rettet mot å samle informasjonen man hadde fått av «The ferryman» for hva som skjedde med livet etter døden. De andre spørsmålene hadde ingen korrekte eller ukorrekte svar, de var avhengig av elevenes tekning og begrunnelser. Derfor er det mange spørsmål jeg undrer over for hva elevene mente de hadde lært. Lærte elevene om seg selv og deres egne standpunkt under de etiske valgene som skulle bli tatt? Lærte de om en ny form for religion i dataspill? Eller har det oppstått en vranglæring jeg ikke er klar over? I tillegg til å ha med et spørsmål angående hva de hadde

lært i løpet av KRLE økten, kunne jeg stilt et spørsmål direkte rettet mot hva de tenker om forholdet mellom læringsutbytte og dataspill. Det kunne vært et spørsmål som omhandlet å gi eksempler på hva de hadde lært av dataspill eller av læringsspill som de hadde erfaring med i skolen. Dette er som sagt de endringene jeg har reflektert over i etterkant, og som kunne bidratt til mer om dataspill og læringsutbytte innenfor forskningsfeltet med dataspill og læring. Forholdet mellom læringsutbytte og dataspill er fremdeles noe som kreves mer forskning.

Noe annet som kan være en svakhet ved min studie er at dette prosjektet ble gjennomført i en klasse som ikke hadde erfaring med underholdningsspill i klasserommet. Hadde opplegget blitt utført i en klasse som er kjent med kommersielle spill som læringsverktøy, kunne tilbakemeldingene vært annerledes. Et nytt fenomen i klasserommet, spesielt når det gjelder noe som er forbundet med underholdning og fritid, kan skape mange positive reaksjoner. Men den kritiske sansen til undervisningsopplegget og måten jeg brukte *Before your eyes* kan ha blitt overskygget av elevenes engasjement og mottakelse. Å bruke et type verktøy over lenger tid eller nok til at elevene blir kjent med verktøyet, kan gjøre at det skapes høyere kriterier og forventinger. Det kan også være en forskjell i aldersgruppe til sammenligning med elever på ungdomsskole og videregående hvor godt egnet dataspill som læringsverktøy er, og at kompetansemålene der blir langt mer omfattende. Det kan i tillegg utvikles et mer kritisk blikk på dataspill ettersom elevene blir eldre. Elever på 7. trinn er fortsatt veldig unge og kan i overkant ha assosiasjoner med dataspill som er forbundet med lek og moro, og at disse assosiasjonene har en såpass sterk plass til at det blir vanskelig å tenke på dataspill på en kritisk måte eller noe som ikke fungerer godt. Jeg har derimot ikke nok forskning til å bekrefte disse påstandene, men jeg tenker det fremdeles er viktig å reflektere over dette.

Avslutningsvis vil jeg si at det positive har veid opp for det negative ved gjennomføring av mitt prosjekt med bruk av *Before your eyes*. Det er eksempel på dataspill som kan brukes i KRLE, men det har krevd en del forberedelser å få det til. Jeg har også hatt mye tid til rådighet for å skape dette undervisningsopplegget, til sammenligning med en lærerhverdag som må foregå mest mulig effektivt. Jeg ønsket å ta i bruk et spill jeg hverken fant eksempel av i forskning eller som spillpedagog entusiastene Husøy, Staaby, Skaug og Nøsen hadde laget et undervisningsopplegg til i deres spillpedagogbank. Dette ble også en utfordring for meg selv, å finne et dataspill som var egnet og koble det til kompetansemål. På en annen side er det et eksempel som viser at det er mulig å bruke dataspill som et læringsverktøy i KRLE, da dette også var første gangen jeg konstruerte et slik type undervisningsopplegg. Videre

tenker jeg at framtiden for dataspill i undervisning ser lys ut, med tanke på at dette sakte men sikkert blir en del av skolehverdagen. Først læringsspill, men senere kanskje også mer av underholdningsspill? Det er en del lærere som også er positive til dataspill i skolen, så det ligger et ansvar i at fremtidige lærere ønsker å teste kommersielle spill som læringsverktøy, samtidig som at mer forskning i framtiden vil være nødvendig.

Litteraturliste

- Azevado, R., Bradburdy, A., E., Mudrick, N., V. & Taub, M. (2019). Self - Regulation and Reflection during Game-- Based Learning. I B. D. Homer, I R. E. Mayer & I J. L. Plass (Red). *Handbook of Game-based Learning* (1.utg., s. 243-244). The MIT press.
- Becker, K. & Gopin, L. (2016). Selection Criteria for Using Commercial Off the Shelf Games (COTS) for Learning. I S. Karen (Red.). *Learning, Education and Games Vol. 2: Bringing Games into Educational* (2.utg., s. 43-45). ETC Press.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (1.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørndal, C., R.P. (2017). Det vurderende øyet – Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis (3.utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Brooks, E., P. Gissurardottir, S., Jonsson, B., T., Kjartansdottir, S., Munkolvd, R., I., Nordseth, H. & Sigurdardottir H., I. (2019). What Prevents Teachers from Using Games and Gamification Tools in Nordic Schools?. *Lecture Notes of the Institute for Computer Sciences, Social Informatics and Telecommunications Engineering book series, LNICST, volume 265* http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-06134-0_50
- Brøntveit, E. & Duesund, K. (2010). *Visjon og valg* (3.utg.). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Børresen., B. (2021). Filosofiske samtaler. I K. Fuglseth, & A-T. Skrefsrud, (Red.), *Innføring i KRLE-didaktikk – Undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn* (1.utg., s. 155-160). IKO-Forlaget AS.
- Campbell, H., A. & Grieve, G., P. (2014). Introduction: What Playing with Religion Offers Digital Game Studies. I H. Campbell & G. P. Grieve (Red.). *Playing with Religion in Digital Games* (1.utg., s. 1-5). Indiana University Press.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2014). *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (1.utg.). Abstrakt forlag.
- Dickey, M., D. (2019). Narrative in game-based learning. I B. D. Homer, I R. E. Mayer & I J. L. Plass (Red). *Handbook of Game-based Learning* (1.utg., s. 58-62). The MIT press.
- Eck, V., R. (2015). Digital game-based learning: Still restless, after all these years. *Educauseview November/December 2015*. https://www.researchgate.net/publication/284178854_Digital_game-based_learning_Still_restless_after_all_these_years
- Egenfeldt-Nielsen, S., Smith, H., J. & Tosca, P., S. (2013). *Understanding Video Games – The Essential Introducion* (2. utg.). Routledge.
- Ferdig, R., E. (2016). Education. I B. Perron & M. J. P. Wolf (Red.). *The Routledge Companion to Video Games Studies* (2. utg., s. 318- 319). Routledge.

- Forskrift til opplæringslova. (1959). *Elevens rett til læremiddel på ønska skriftspråk*. (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_21#%C2%A717-1
- Gee, J., P. (2007). *What Video Games Have to Teach us About Learning and Literacy* (1. utg.). Palgrave Macmillan.
- Gillern, S. V., Gould, H., Nash, B. & Stufft, C. (2022). Literacy Educators' Attitudes on Video Games and Learning. *Vol. 16 No (2022): Proceedings of the 16th European Conference on Games Based Learning*. <http://dx.doi.org/10.34190/ecgbl.16.1.860>
- Hanghøj, T. & Møller, L. D. (2017). Den spilkompetente lærer. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, (3), 8-31.
- Hontvedt, M., Sandberg, M., H. & Silseth, K. (2013). Kapittel 8 - På spill for læring: Om dataspill som læringsressurs i skolen. I S. Knudsen (Red.). *Pedagogiske tekster og ressurser i praksis* (1. utg, s. 201-202). Cappelen Damm Akademisk.
- Husøy, A., Staaby, T., Skaug, H., J. & Nøsen, O. (2020). *Spillpedagogikk – dataspill i undervisning* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Jacobsen, I., D. & Postholm, B., M. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning* (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Jørgensen, K., Karlsen, F. & Pöttsch, H. (2021). Dataspillforskning i et medievitenskapelig perspektiv. *Norsk medietidsskrift vol. 28, 4. utg.* <https://doi.org/10.18261/issn.0805-9535-2021-04-01>
- Klopfer, E. & Osterweil, S. (2011). Are Games All Child's Play?. I S. Freitas & I P. Maharg, (Red.), *Digital Games and Learning* (1. utg., s. 153-167). Continuum.
- Krumsvik, J., R. & Jones, Ø., L. (2019). Kva er kvalitativ forskning i lærerutdanninga?. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (1. utg., s. 17-16). Fagbokforlaget.
- Lundby, K. (2021). *Religion i medienes grep – medialisering i Norge*. Universitetsforlaget AS.
- Medietilsynet. (2020) *Barn og medier - 2020 En kartlegging av 9–18-åringers digitale medievane*. <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/201015-barn-og-medier-2020-hovedrapport-med-engelsk-summary.pdf>
- Medietilsynet. (2022). *Barn og medier Spillfrelste tenåringsgutter og jenter som faller fra Slik gamer barn og unge*. https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2022/221109_gamingreport.pdf
- Meld. St. 14 (2007–2008). *Dataspill*. Kultur- og kirke departementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/18e08f284064463e97031737fbed2396/no/pdfs/stm200720080014000dddpdfs.pdf>

- Merriam, B., S. & Tisdell, J., E. (2016). *Qualitative Research – A Guide to Design and Implementation* (1.utg.). Jossey-Bass A Wiley Brand.
- Prensky, M. (2001). *Digital Game-based Learning* (1.utg.). McGraw-Hill.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og Mangfold – Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4.utg.). Fagbokforlaget.
- Senter for IKT i utdanningen. (2017). *Notat om dataspill i skolen*. Udir.
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/notat-om-dataspill-i-skolen/>
- Shaffer, D., W. (2006). *How Computer Games Help Children Learn* (1.utg.). Palgrave Mcmillan.
- Undheim, S. (2017). Kan populærkultur og døde religioner vekke liv i religionsfaget?. I , M. V. D. Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen* (1.utg., s. 65-67). Universitetsforlaget AS.
- Undheim, S. (2020). Helt seriøst!? Om populærkultur i KRLE og Religion og etikk. *Religion og livssyn – 2/2020*.
https://www.researchgate.net/publication/351617453_Helt_seriost_Om_populaerkultur_i_KR_LE_og_Religion_og_etikk
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk.
<https://www.udir.no/lk20/rle01-03>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Læremidler og læringsteknologi i skole og opplæring*. Udir.
<https://www.udir.no/om-udir/tilskudd-og-prosjektmidler/tilskudd-til-laremidler/begrepsavklaring-skole/>
- Vergemålsloven. (2010). *Vergemål for mindreårige* (LOV-2010-03-26-9). Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2010-03-26-9#KAPITTEL_3
- Whitton, N. (2014). *Digital Games and Learning* (1.utg.). Routledge.

Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Bruk av dataspill som et læringsverktøy i KRLE faget?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utforske bruken av dataspill for å lære innenfor faget KRLE i skolen. Dette er et forskningsprosjekt jeg ønsker å utføre i forbindelse med en masteroppgave jeg skal skrive. I dette skrevet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å ta i bruk noe av det mange barn og unge omgås med i hverdagen for å brukes til læring. I skolen er det lærerens oppgave å sørge for læring hos alle elever og å variere undervisning. Dataspill er noe som mange barn er kjent med og det finnes mange ulike. Mange dataspill krever å forstå engelsk imens andre krever å løse gåter. Mange dataspill krever å lese og skrive, og noen andre utfordrer kreativiteten. Ofte har også dataspill en handling som kan ta opp viktige temaer som angår liv og samfunn. Skoleversjonen av Minecraft, Minecraft Education, og Dragonbox som er inspirert av dataspill, har blitt brukt på flere skoler som benytter Ipad. Det har blitt utført noe forskning med bruk av dataspill som et verktøy for å lære, men det er derimot fortsatt et stort hull i forskningsfeltet og spesielt i forbindelse med barneskolen. Med dette prosjektet ønsker jeg å bidra med forskning på dette området.

Problemstilling

Problemstillingen jeg har valgt å undersøke er «Hvordan kan dataspill benyttes som et læringsverktøy i KRLE faget?». Jeg har spesifikt valgt å lage en kobling til KRLE ettersom at dette er faget jeg har valgt å skrive master i, men kan også være en inngang til å tenke på dataspill som en eventuell mulighet å bruke i flere fag.

Forskningsspørsmål

Noen forskningsspørsmål som vil stå sentralt i masteroppgaven er:

- «Hvilke muligheter og hvilke ulemper finnes med bruk av dataspill i skolen?»
- «Hvordan kan dataspill brukes til å ta opp eksistensielle spørsmål, livssyn, identitet og fremme etisk refleksjon?»
- «Hvordan opplever elever bruk av dataspill i skolen?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Dette er et prosjekt som handler om bruk av dataspill i skolen og det kreves derfor elever som er med på prosjektet. Det er elevenes bidrag som står sentralt. Jeg har valgt og spørre 7. trinns elever om å delta siden prosjektet krever å kunne litt engelsk og innholdet er tilpasset for elever på mellomtrinnet. Alle elever på trinnet vil få muligheten til å si ja til å delta og opplegget er tenkt å utføres med hele klassen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Prosjektet vil foregå som en deltakende observasjon. Jeg vil hele tiden være aktiv og til stede under prosjektet. Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål i forhold til prosjektet. Dette vil du være med på om du velger å delta:

- En skoletime hvor jeg har forberedt et opplegg rundt et dataspill
- Jeg vil notere ned aktivitet som kan være nyttig for prosjektet
- Ingen personopplysninger vil bli oppgitt, alt vil være anonymt

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Du har rett til å trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Det er derimot ingen personopplysninger som vil bli lagret eller publisert. Dette er et prosjekt som fokuserer på elev deltakelse i forhold til faglig innhold og refleksjon.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Dine opplysninger vil kun brukes til formålene som har blitt fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Elevaktivitet jeg noterer meg ned vil anonymiseres ved å bruke en stor bokstav som ikke samsvarer med elevens navn. Deltakere i prosjektet vil derfor ikke kunne gjenkjennes.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.05.23. Etter prosjektslutt vil notater fra observasjon bli en del av masteroppgaven, men alt forblir anonymisert. Notatene fra observasjon kan bli brukt til videre forskning.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har Personverntjenester 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:

- Høgskolen i Innlandet ved:
Tara Gulbrandsen på epost targulbrandsen@gmail.com eller på mobil 48 05 06 65
Stian Sundell Torjussen på epost stian.torjussen@inn.no eller på mobil 930 33 768
- Vårt personvernombud: Kontaktperson for personverntjenester ved Høgskolen i Innlandet: <https://www.inn.no/om-hogskolen/personvern/>

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Tara Gulbrandsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Bruk av dataspill som et læringsverktøy i KRLE faget», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon
- at notater fra observasjon blir en del av masteroppgaven

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Oppgaveark og tilbakemeldingsark

Spørsmål til *Before your eyes*

Svar på spørsmålene under.



1. Hvordan er livet etter døden ifølge spillet?
2. Har dette synet tatt inspirasjon fra andre religioner? Minner det om et syn på livet etter døden som allerede finnes?
3. Minner denne verden til Benjamin om vår egen? Hvorfor eller hvorfor ikke?
4. Kan tiden i spillet være et symbol på noe?
5. Tenker du at tid er noe som er evig eller tar det slutt? Begrunn svaret.

Dataspill i skolen

1. Hvordan opplevde du denne KRLE-timen?
2. Er det noe skulle ønske var annerledes?
3. Tenker du at dataspill kan brukes i fag i skolen? Hvorfor eller hvorfor ikke?