

Sammen spil

Et mikrosociologisk studie af deltagelsesmulighed gennem spilbaseret læring

Master i IKT og Læring
Aalborg Universitet
Maj 2015, 4. Semester

143.867 tegn med mellemrum, 59,9 sider

Udarbejdet af : Jeppe Gordon Knudsen - 20132734
Vejleder : Thorkild Hanghøj



it-vest
samarbejdende universiteter



AALBORG UNIVERSITET



AARHUS UNIVERSITET

Forord

I forbindelse med udarbejdningen af dette speciale vil jeg gerne sende en stor tak til Stine Melgaard Lassen og Tore Neergaard Kjellow, de kreative hjerner bag Skolen i spil-metoden. Deres engagement, kreativitet og pædagogiske kvaliteter har været en kilde til inspiration under hele forløbet. Jeg ønsker begge et stort tillykke med den godkendte ansøgning hos Egmont Fonden.

En stor tak skal også lyde til alle eleverne i 3.c og deres lærer for den imødekommenhed jeg er blevet mødt med under observationsforløbet. Af hensyn til deltagernes privatliv er specialet anonymiseret.

For kyndig vejledning og ikke mindst inspirerende og konstruktive samtaler takker jeg min vejleder, Thorkild Hanghøj. Jeg har gennem hele forløbet nydt godt af hans fantastiske engagement og store faglige viden.

Afslutningsvis vil jeg gerne takke Birgit Knudsen og Mette Brorholt for kyndig korrekturlæsning samt Asger Johansen og Laura Krabbe for sparring under forløbet.

Jeppe Gordon

AAU-KBH, Maj 2015

1 Abstract

Through a micro sociological study of a three weeks teaching course in a third grade class in a Danish public school in Jutland, this thesis investigates how the educational method behind Skolen i spil may be used to help students participate in the social space surrounding the lessons. The thesis also investigates whether the teaching-method can be used to enhance the general accessibility of the social room surrounding the lessons. Apart for the social focus, the thesis also looks at the teacher usability of the method.

The observed teaching course is headed by the third grade Danish teacher under the guidance of the two consultants behind the development of the teaching method.

The method in question – Skolen i spil – uses a variety of elements from both game based learning and gamification in an attempt to frame a traditional learning course. The method is based on utilizing any commercially successful computer game as the core of a teaching course. Creating a collaborative student environment, the method applies any curriculum desired and establishes a link between the game and the subject in matter through customised student tasks.

The second interesting aspect of the method is the use of gamification elements, which are intended to help the teacher establish the desired working environment while at the same time boosting student motivation.

1.1 Findings

Throughout the observed teaching course, the method shows great potential in creating a collaborative social student environment. The study's primary focus student shows several significant signs, indicating that he benefits from the method and - when the method is properly applied - is able to participate in the social activities surrounding the teaching situation, especially in the social environment surrounding the actual gameplay. The study also indicates that students react in a short termed pro-social manner when the gamification-elements are applied properly.

The analysis indicates that the method is a complex tool, not easily used by an average public school teacher. In order to take advantage of the method, the study shows that the teacher must have a certain amount of technical computer skills as well as knowledge of how to manage a network of computers. The study also finds that a teacher must have a fundamental understanding of game mechanics and a profound understanding of the specific computer game in use.

When attempting to use the method behind Skolen i spil, it would seem that the amount of preparation time available to the teacher is a key issue.

INDHOLDSFORTEGNELSE

1 ABSTRACT	3
1.1 FINDINGS	3
2 INDLEDNING	7
2.1 PROBLEMFORMULERING OG UNDERSØGELSESPØRGSMAÅL	7
2.2 AFGRÆNSNING	8
2.3 BEGREBSAFKLARING	8
2.3.1 DELTAGELSESMULIGHEDER	8
2.3.1 SPILBASERET LÆRING	8
2.3.2 TORCH LIGHT 2	8
2.3.3.1 Co-up-spil	9
2.3.3 GAMIFICATION	10
2.3.3.1 Klasespillet	10
2.4 LÆSEVEJLEDNING	11
3 INTRODUKTION TIL METODEN SKOLEN I SPIL	11
3.1 EN METODE UNDER UDVIKLING	11
3.2 SKOLEN I SPIL-METODENS GRUNDELEMENTER	12
3.2.1 FORSKELLIGE LÆRINGSRUM	12
3.3 INTRODUKTION TIL UNDERVISNINGSFORLØBETS KONTEKST OG MÅLGRUPPE	15
3.4 RELEVANT FORSKNING PÅ OMRÅDET	16
3.4.1 VIDEN INDEN FOR INKLUSION OG SPECIALPÆDAGOGIK	16
3.4.2 SPILBASERET LÆRING OG KLASSERUMSDIALOG	17
4 VIDENSKABSTEORETISK TILGANG	18
4.1 SOCIALKONSTRUKTIVISTISK PERSPEKTIV	18
4.2 INTERAKTIONISTISK TILGANG	18
5 METODISK TILGANG	19
5.1 EMPIRISK GRUNDLAG	19
5.1.1 DELTAGEROBSERVATIONER	19
5.1.2 KVALITATIVE ENKELTINTERVIEWS	19
5.1.3 VIDEOOBSERVATIONER	19
5.2 ANALYSESTRATEGI	20
5.2.1 PRAKTISK ANVENDELSE AF EMPIRI	20
5.2.1.1 Fase 1 – registrering af optagelser	20
5.2.1.2 Fase 2 – Fortolkning og rekonstruktion	21
5.2.1.3 Fase 3 – Uddybelse af de sociale fænomener	22
5.2.1.4 Fase 4 – Didaktisk refleksion	22
6 TEORETISK RAMME	22

6.1 MIKROSOCIOLOGI SOM TEORETISK RAMME	23
6.1.1 OPTRÆDENDE & PUBLIKUM	23
6.1.2 KOLLEKTIVE KENDSGERNINGER	24
6.1.3 FACADEN	24
6.1.3.1 Den ydre facade	25
6.1.3.2 Den personlige facade	25
6.2 AFFINITETSNUM SOM TEORETISK RAMME FOR FÆLLESSKAB	25
6.2.1 ET ALTERNATIV TIL MEDLEMSKABET	26
6.2.2 SEMIOTISKE SOCIALE RUM	26
6.2.2.1 Generatorer	26
6.2.2.2 Indre og ydre tegn	26
6.2.2.3 Portaler	27
6.2.3 AFFINITETSNUM	27
6.3 POSITIONERINGSTEORI	28
6.3.1 INNOVATION AF SELVET	28
6.3.2 JEG-POSITIONERNE	28
7 ANALYSE & DISKUSSION	29
7.1 ANALYSEAFSNIT 1: KULISSENS BETYDNING FOR ADFÆRD	29
7.1.1 KULISSE 1: KLASSELOKALET	29
7.1.1.1 Videosekvensens ramme	32
7.1.1.2 Rekvisitters indflydelse	33
7.1.1.3 Forestillingens fysiske fokuspunkt	34
7.1.1.4 Fejlplaceret rekvisit	35
7.1.1.5 Opsamling af klasselokalet	37
7.1.2 KULISSE 2: DET MODIFICEREDE KLASSELOKALE	37
7.1.3 KULISSE 3: COMPUTERLOKALET	37
7.1.3.1 Flydende fællesskaber	42
7.1.4 KULISSE 4: DET VIRTUELLE RUM	43
7.2 ANALYSEAFSNIT 2: FÆLLESSKABER I UNDERVISNINGSFORLØBETS AFFINITETSNUM	44
7.2.1 DET TRADITIONELLE FÆLLESSKAB:	44
7.2.1.1 Nøglen til fællesskabet	46
7.2.1.2 De tre portaler	47
7.2.2 MANGLENDE ADGANG TIL FÆLLESSKABET	48
7.2.2.1 Det monotone fællesskab	49
7.2.3 SPILBASERET LÆRING	50
7.2.3.1 Det designede fællesskab	51
7.2.3.2 Brug for alle	52
7.2.3.3 Polyfoni af fællesskaber	53
7.2.3.4 Hjælp til selvhjælp	53
7.3 ANALYSEAFSNIT 3: METODENS KOMPLEKSITETSNUM	54
7.3.1 UNDERVISERENS POSITIONER	55
7.3.1.1 Den dialoginitierende underviser	55
7.3.1.2 Den vejledende underviser	56
7.3.2 UNDERVISEREN, EN FAGLIGT UDFORDRET PORTAL	56
7.3.3 DE TEKNISKE RAMMER	57
7.3.4 GAMIFICATION	57
7.3.4.1 Belønning af frontstage-adfærd	59
7.3.4.2 Den personlige facade	60
7.3.4.3 Underviserens dynamiske redskab	60

7.3.4.4 Et komplekst støtteredskab	62
8 OPSAMLENDE DISKUSSION	62
8.1.1 INSTITUTIONERNES FYSISKE REALITET	62
8.1.2 ANVENDELSE AF BELØNNING	63
8.2 ROLLER OG POSITIONER	64
8.3 KRITIK AF OPGAVEN	64
9 KONKLUSION OG OPSAMLING	65
9.1 UNDERSØGELSESPØRGSMÅL 1	65
9.2 UNDERSØGELSESPØRGSMÅL 2	65
9.3 UNDERSØGELSESPØRGSMÅL 3	66
9.4 OPSAMLENDE KONKLUSION	66
10 LITTERATURLISTE:	67
10.1 INTERNETSIDER:	68
11 BILAG	69
11.1 BILAG 1 – EMPIRIOVERSIGT ANALYSEFASE 2	69
11.2 BILAG 2 – EMPIRIEKSEMPLER ANALYSEFASE 3	105
11.3 BILAG 3 – SOLO QUESTS	118
11.4 BILAG 4 –INTERVIEW FØR FORLØB: UNDERVISER	123
11.5 BILAG 5 – LINK TIL VIDEOEMPIRI	125

2 Indledning

Folkeskolen står over for en presserende udfordring, hvor uro i klasserne, stigende krav om inklusion, og manglende lærerressourcer kalder på nye undervisningsmetoder, hvis handsken skal løftes. Lærere beretter således om, at alt for mange elever får for lidt ud af deres skolegang. En skolegang, hvor eleverne i stigende omfang overlades til sig selv, da klassekvotienten er støt stigende, og hvor lærerens mulighed for på traditionel vis at imødekomme elevens individuelle læringsniveau presses af blandt andet nye arbejdstidsaftaler. Lovtekst 409 i forbindelse med folkeskolereformen 2015 peger således på, at alle lærere skal undervise 80 timer mere end tidligere – vel og mærket inden for samme årsnorm (www.uvm.dk).

Parallelt med denne udfordring er der, primært i forskningssammenhæng, kommet øget fokus på det dokumenterede læringspotentiale i både computerspil og computerunderstøttet rollespil (Gee, 2003, Shaffer, 2006). Der produceres således mere forskning om spilrelateret læringen end tidligere, men vender man blikket mod undervisningsinstitutionerne, synes inddragelse og anvendelse af computerspil at foregå i et begrænset omfang. Således synes computerspil ofte at anvendes til indlæring af tabeller, grammatiske regler eller i diskursanalyser af konkrete digitale spil. (Bundsgaard et al 2014)

Det sidste års tid har dog vist eksempler på igangsættere blandt det pædagogiske personale. Disse innovatorer søger netop gennem det nye medie at udvikle metoderedskaber, der kan imødegå folkeskolens aktuelle udfordring mht. støj og uro. Blandt disse er de to konsulenter fra firmaet Skolen i spil, der begge har en fortid i undervisningssektoren. Gennem udviklingen af deres metode, navngivet Skolen i spil, håber de på at udbrede anvendelsen af kommercielle computerspil og spilelementer i undervisningen. Deres ambitiøse målsætning indgår i et forskningsprojekt, der i foråret 2015 har modtaget 4,2 millioner kroner fra Egmont Fonden, og metoden må derfor betragtes som et seriøst og interessant bud på, hvordan man arbejder med computerspil og spildynamikker i undervisningen. Det, jeg i sær har fundet interessant ved Skolen i spil, er, at metoden er udviklet med et særligt fokus på elevsamarbejde og social interaktion. Problemfeltet, rammesat af metodens sociale fokus og folkeskolens aktuelle udfordringer, har ledt mig hen til specialets problemformulering. Jeg ønsker at undersøge brugen af Skolen i spil-metodens mulighed for at udvikle elevernes deltagelsesmulighed i undervisningen. Min nysgerrighed centrerer sig såvel omkring metodens anvendelse i forskellige fysiske og virtuelle læringsrum, som dens generelle anvendelsesmulighed, i den almindelige folkeskolelærers metoderepertoire.

2.1 Problemformulering og undersøgelsesspørgsmål

De overvejelser, jeg har præsenteret ovenfor, og den indsamlede data har ført mig frem til følgende problemformulering:

Hvordan kan Skolen i spil metoden bidrage til undervisningens mulighed for at understøtte og udvikle folkeskoleelevers deltagelsesmuligheder i undervisningen?

Til problemformuleringen knytter sig følgende tre undersøgelsesspørgsmål, som alle bidrager til belysningen af metodens potentiale i forhold til udvikling af folkeskoleelevers deltagelsesmuligheder:

1. *Hvilken betydning har metodens anvendelse af de fysiske rammer for undervisningens sociale mulighedsrum og folkeskoleelevers adfærd?*
2. *Hvilken rolle spiller metodens rammesætning af fællesskaber i forhold til det sociale mulighedsrum og elevernes samarbejde?*
3. *Hvilke udfordringer stiller metoden underviseren overfor?*

2.2 Afgrænsning

I specialet fokuserer jeg på, hvordan anvendelse af Skolen i spil-metoden i et observeret undervisningsforløb påvirker det sociale mulighedsrum i klassen, og derved de deltagendes mulighed for at interagere gennem adfærd og fællesskab. Jeg har derudover fokus på den generelle anvendelighed af metoden, forstået som dens anvendelseskompleksitet og dens betydning for underviserens professionelle rolle. Fokus er altså ikke på metodens potentiale i forbindelse med den enkelte elevs faglige udbytte af undervisningsforløbet. Specialet udtaler sig derfor på intet tidspunkt om undervisningsforløbet faglige målsætninger, og om hvorvidt disse indfries.

2.3 Begrebsafklaring

Der er en række begreber, der spiller en central rolle for besvarelsen af problemformuleringen, og som jeg derfor vil give en nærmere definition af her.

2.3.1 Deltagelsesmuligheder

I specialet arbejder jeg ud fra en forståelse af begrebet deltagelsesmulighed baseret på Susan Tetlers (Tetler et al. 2007) begrebsdefinition. Tetlers forståelsesramme udspringer af hendes ønske om et inklusionsbegreb, der relaterer sig til praksis og samtidig peger på kvalitative karakterer ved relationen mellem det enkelte individ og omgivelserne (Tetler et al 2007, p.237). Begrebet henviser til det grundlæggende træk, at mennesket løbende indgår i sociale samhandlinger, og at denne deltagelse har indflydelse på den enkeltes praksis og psykiske processer (Tetler et al 2007, pp.237-238).

2.3.1 Spilbaseret læring

I specialet anvender jeg begrebet spilbaseret læring og definerer det som den specifikke del af undervisningen, der tager afsæt i interaktion med et spil. I det belyste undervisningsforløb anvendes begrebet spilbaseret undervisning om de undervisningssituationer, der aktivt involverer elevernes anvendelse af computerspillet Torch Light 2.

2.3.2 Torch Light 2

Torch Light 2 (TL2) er et computerspil udviklet af Runic Games, der blev udgivet til Windows-plattformen i 2012. Spillet placerer sig genre-mæssigt i kategorien action-rollespil, der ofte søger at levere en højintensive og historiemæssig lineær spilleoplevelse, hvor de spillende præsenteres for mange simultane udfordringer, der enten

skal nedkæmpes eller på anden måde overvindes for at udvikle og dygtiggøre spillerens virtuelle karakter og få adgang til spillets næste udfordringer. I TL2 udgøres disse udfordringer af en række monstre inspireret af fantasy-genren. Disse er fordelt rundt om i spillets virtuelle verden og dens vilkårligt genererede huler.



Billede 1: Den virtuelle verden der rummer en række huler

I TL2 har den enkelte spiller mulighed for at vælge mellem en af fire karakterer, alle med unikke udviklingsmuligheder, som man som spiller styrer fra et 3.personsperspektiv via computerens tastatur og mus.

I TL2 har den enkelte spiller mulighed for at finde eller købe udstyr til sin virtuelle karakter. Spilleren kan også, og i takt med at karakteren indtjener points ved at besejre fjender og derved stiger i niveau, træne specifikke færdigheder hos den virtuelle karakter og derved blive bedre til sværdkamp, bueskydning, at kaste magi og så videre. Alle disse elementer sker inde i den virtuelle by, der fungerer som et helle for spillerne, da monstre ikke kan få adgang til byen. Alle spillere starter inde i byen, og dør den virtuelle karakter, har man mulighed for at genstarte inde i byen, uden at have mistet allerede optjent udstyr eller points.

2.3.3.1 Co-up-spil

TL2 giver mulighed for at spille Co-up, hvilket betyder, at man i spillet har mulighed for at samarbejde med op til 5 andre spillere, der med hver sin virtuelle karakter simultant kan bevæge sig rundt i samme virtuelle verden og i fællesskab kan besejre spillets udfordringer. Adgangen til det virtuelle fællesskab kræver, at hver spiller har sin egen individuelle computer tilknyttet samme netværk som de øvrige spillere i fællesskabet. Hver computer skal desuden have en udgave af computerspillet installeret.

I det belyste undervisningsforløb anvendes muligheden for Co-up, og eleverne befinder sig således i grupper af fire i den virtuelle udgave af TL2-verdenen.

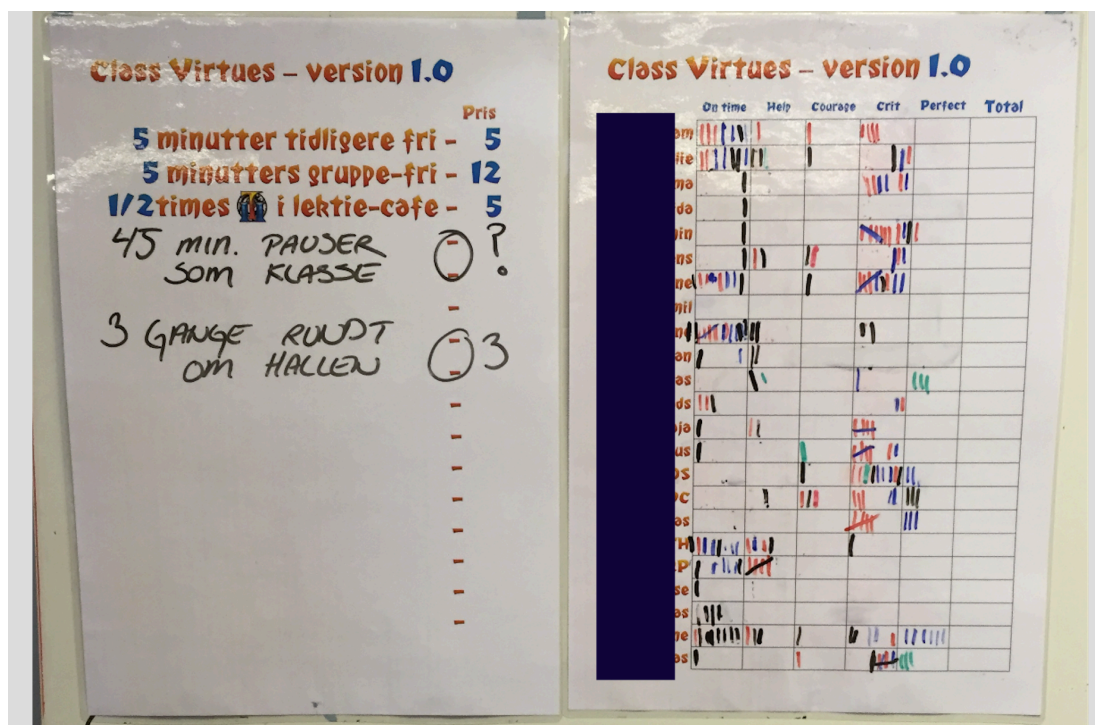
2.3.3 Gamification

Når jeg i specialet anvender begrebet gamification sker det ud fra en definitionsramme, der rummer spilbaserede elementer, der ikke er en direkte del af spillet Torch Light 2. I det belyste undervisningsforløb indgår der således en række undervisningselementer og sprogbrug, der henter inspiration fra spil-verdenen, men som ikke har direkte tilknytning til det virtuelle spil TL2. Blandt undervisningsforløbets spilbaserede elementer indgår i særlig grad elementet klassespillet:

2.3.3.1 Klassespillet

I undervisningsforløbet præsenteres eleverne for et klassespil, der allerede fra forløbets første dag træder i kraft. I spillet definerer underviseren en række ønskelige adfærdsmæssige temaer, som at sidde stille, række fingeren i vejret hvis man ønsker ordet, at være en god ven m.fl., der defineres som virtues. På sigt udvikler spillet sig således, at eleverne får medbestemmelse over de adfærdsmæssige temaer.

Efterlever den enkelte elev disse adfældsregler eller udviser eleverne, i særlig grad, en udvikling indenfor et af spillets temaer, kan dette belønnes af underviseren. Belønningen består i første omgang af underviserens italesættelse af den ønskede adfærd foran klassen, hvorefter den belønnede elev får en streg på virtue-oversigten, der hænger på klassens whiteboard. Når en elev har optjent tilstrækkeligt med streger, kan disse veksles til en mere konkret belønning, som eksempelvis tidligere fri eller mere tid ved computeren. Et væsentligt aspekt ved klassespillet er, at streger allerede givet til en elev ikke kan fratages denne igen. Klassespillet har på den måde en hensigt om udelukkende at belønne og ikke straffe eleverne.



Billede 2: Optjente virtues og prisen for konkrete belønninger

2.4 Læsevejledning

Kapitel 3:

Først introduceres de elementer, der tilsammen udgør metoden bag Skolen i spil. Dernæst præsenteres den konkrete kontekst, hvori metoden anvendes i det observerede forløb, der danner den empiriske baggrund for specialet. Afslutningsvis præsenteres relevante forskningsmæssige indsatser relateret til specialets fokus på inklusion, dialogisk klasserumsstyring og spil i en læringskontekst.

Kapitel 4:

Kapitlet redegør for den videnskabsteoretiske ramme for specialet.

Kapitel 5:

Kapitlet redegør for den metodiske tilgang, jeg har anlagt i form af feltobservationer, videoanalyse og kvalitative enkeltinterviews. I kapitlet præsenteres desuden den anlagte analysestrategi.

Kapitel 6:

Den teoretiske ramme præsenteres i form af Goffmans teatermetaforik, Gees fællesskabsbegreber og Ligorios positioneringsteori.

Kapitel 7:

Kapitlet udgør specialets analyse, hvor de indsamlede data bringes i spil og analyseres inden for den teoretiske ramme. Analyseafsnit 1 tager afsæt i Goffmans teatermetaforik, mens analyseafsnit 2 bringer Gee og Ligorios teoretiske perspektiver i spil. I analyseafsnit 3 anvendes Goffman og Ligorio.

Kapitel 8:

Analysens hovedpointer opsamles og diskuteres, ligesom jeg i dette afsnit vil komme med en kritik af specialets anvendte teori og vidensbidrag.

Kapitel 9:

I kapitel 9 opsamler og konkluderer jeg i forhold til specialets problemfelt, de tre undersøgelsesspørgsmål og den præsenterede forskning fra kapitel 3.

3 introduktion til metoden Skolen i spil

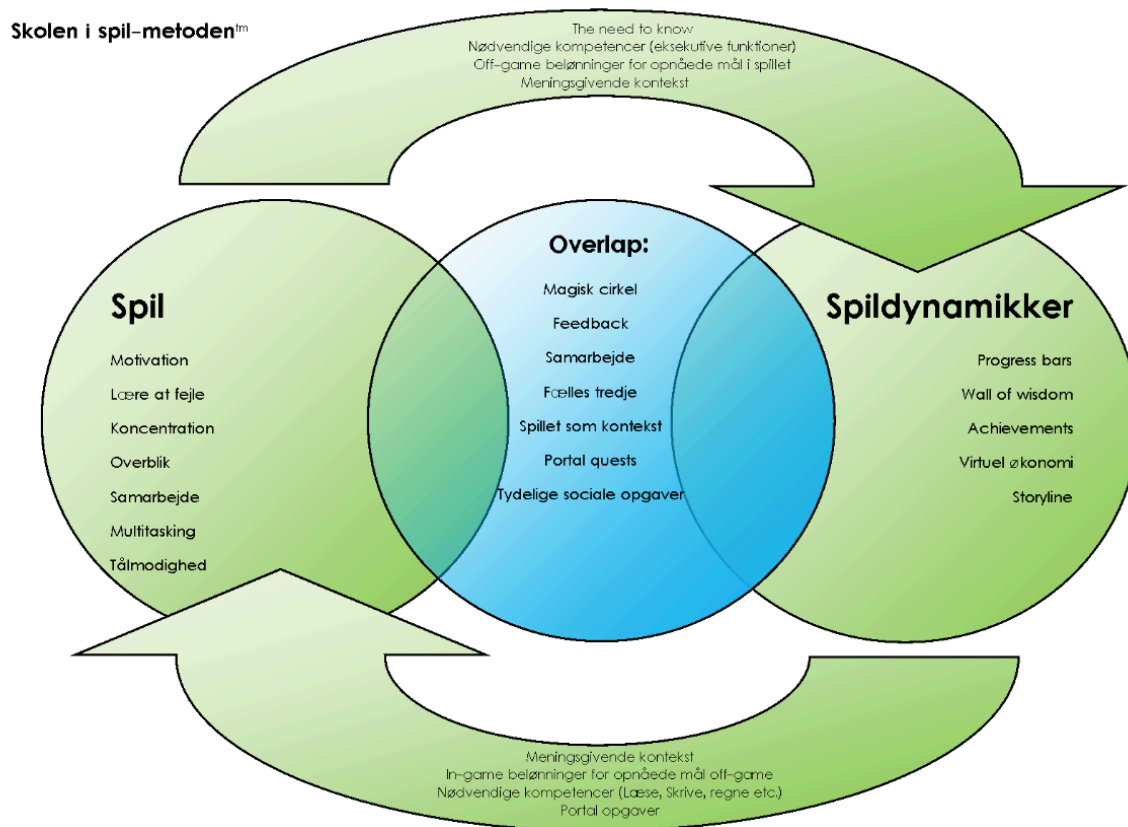
3.1 En metode under udvikling

Metode Skolen i spil, blev i sin oprindelige form designet til undervisningsforløb på specialområdet, da metodens udviklere oplevede, at elevernes sociale interaktioner ofte udgjorde en udfordring i den daglige undervisning. Ved opstarten af det observerede undervisningsforløb havde konsulenterne bag Skolen i spil dog forsøgmæssigt implementeret metoden i en række undervisningsforløb i folkeskolens normalområde. De to konsulenter beskriver metodens bagvedliggende ideer således:

Den grundlæggende idé bag Skolen i spil-metoden er, at anvende computerspil som pædagogisk redskab til at træne kognitive kompetencer, og gøre fagligbeden mere meningsfuld. (uddrag fra Spil-i-skolens hjemmeside)

Metoden, som den anvendes i det observerede undervisningsforløb, er dog stadig et udviklingsprojekt og ikke et færdigt produkt. I dette afsnit vil jeg gennemgå de elementer, der tilsammen udgør fundamentet i den omfattende metode.

3.2 Skolen i spil-metodens grundelementer



Figur 1 - illustration af metode fra Skolen i spils hjemmeside

3.2.1 forskellige læringsrum

Undervisningsforløbet gør brug af en række forskellige læringsrum. Under store dele af undervisningsforløbet foregår undervisningen i elevernes klasselokale, hvilket eksempelvis er gældende under opstarten af forløbet, hvor eleverne introduceres for det anvendte computerspil, deres arbejdsgrupper og klassespillet.

Da en del af undervisningsforløbet tager afsæt i computerspillet TL2 flyttes undervisningen i disse sammenhæng over i skolen computerlokale, der tilgodeser hver enkelt elev med en netværksopkoblet computer. Endelig gør undervisningsforløbet brug af det virtuelle rum, der skabes gennem anvendelsen af TL2.

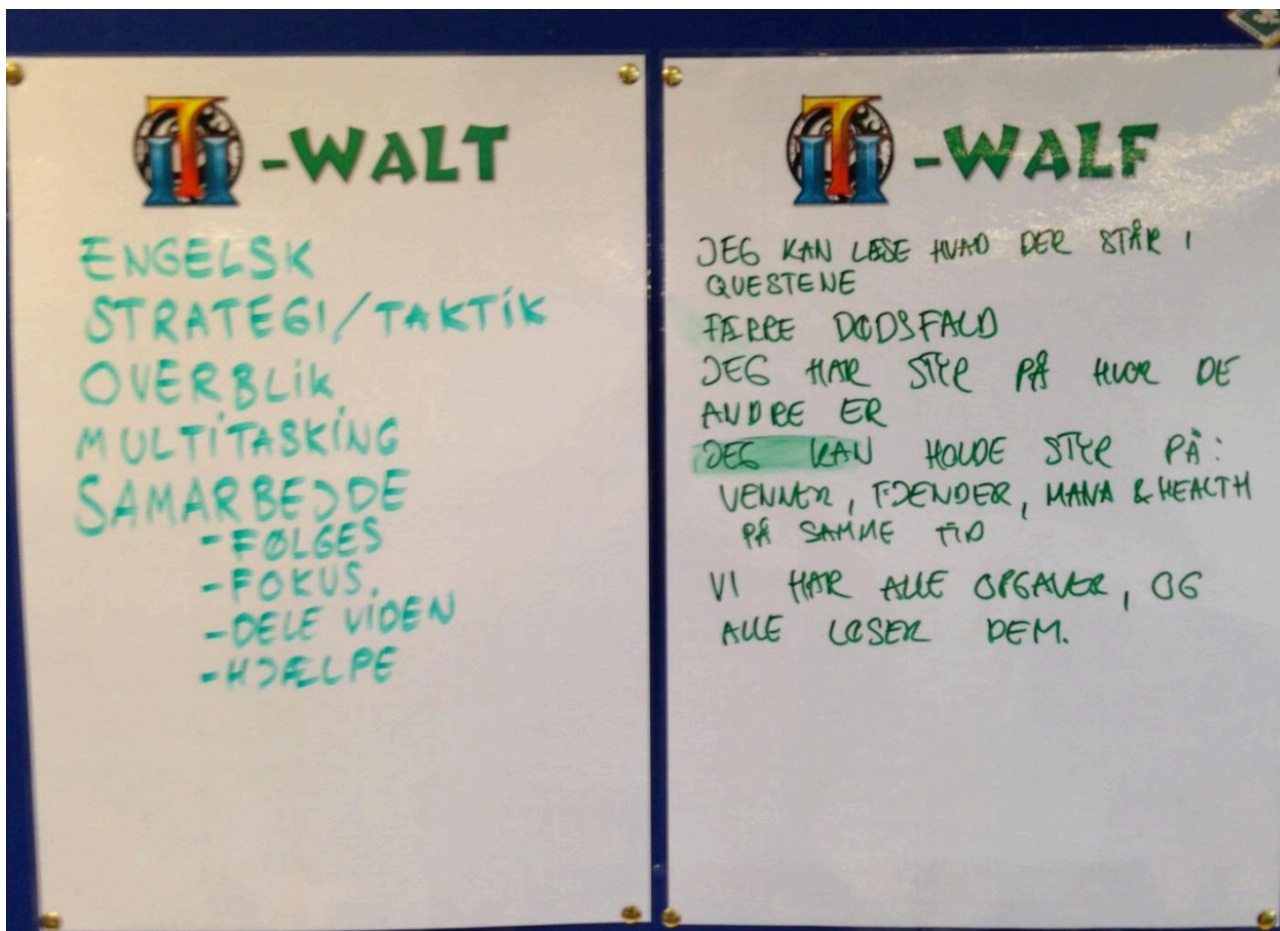
De forskellige læringsrum anvendes skiftevis i løbet af det observerede undervisningsforløbs tre uger.

3.2.1.1 Spilbaseret læring og gamification

Som beskrevet i min begrebsafklaring anvender metoden Spilbaseret læring, hvor spillet TL2 er omdrejningspunktet for elevernes arbejde og samarbejde i en digital spilkontekst. Som supplement til det virtuelle spil, inddrager metoden en række spil-inspirerede elementer med forskellige anvendelsesmål. Blandt disse er klassespillet, som ligeledes er beskrevet i begrebsafklaringsafsnittet. Ud over klassespillet anvender metoden andre oversigtsark:

For at understøtte ønsket om, at den enkelte elev løbende kan identificere de færdigheder, der skal trænes i undervisningsforløbet, anvender metoden tavlearket WALT, som står for We Are Learning To, hvilket kan oversættes til dansk som ”vi lærer for at”. Gennem en lærerstyret klasserefleksion opstilles der, efter forløbets første spilbaserede lektion, en række mål på klassens WALT-tavle. På denne måde visualiseres både faglige og sociale målsætninger i undervisningsforløbet for eleverne.


Metoden forsøger også at skabe overblik for den enkelte elev, over i hvor høj grad de opstillede målsætninger opnås. I den forbindelse anvendes tavlearket WALF, som står for We Are Looking For eller ”Hvad vi leder efter”. Hensigten med WALF-tavlen er at understøtte elevernes refleksioner over, hvordan de gennem specifikke tegn kan identificere egen progression mod målsætningen fra WALT. Det er således disse tegn, der visualiseres på klassens WALT-tavle.



Billede 3: Mål og tegn visualiseret på klassens opslagstavle

Portalopgaver


Et andet gamification-element, der anvendes i det observerede undervisningsforløb, omhandler portalopgaver, der er en række skriftlige opgaver, som skal knytte den spilbaserede undervisningen sammen med de mere fagligt specifikke elementer i undervisningsforløbet. Den enkelte portalopgave anvender ikke et egentligt spil-element, men udnytter de visuelle udtryk fra computerspillet til at skabe en følelse af samhørighed med det virtuelle spil.



Portal opgave 2 (Midt) Skammerens datter <-> Torchlight II

Analyse af miljø	
begynd med at skrive ned hvad du får af vide om landskab, byerne og husene i Skammerens Datter. Hvor foregår Skammerens Datter?	Find ud af følgende om Game-playet: Hvor foregår Torchlight? Hvad hedder byerne? Hvordan ser der ud?
Virkemidler	
Skriv i en spilletime noget ned om stemningen og udtrykket i spillet. Læg f.eks. mærke til hvordan vejret ændre sig og hvordan musikken virker..	Sidequest: Led efter de samme virkemidler i romanen.
Led efter genretræk i oman og spil	
Led efter magiske elementer	
Forskelle	Ligheder

Brug det du har oplevet i TLII til at skrive en kort fantasytekst. Din karakter skal være hovedperson. Husk hvilke træk en fantasytekst skal indeholde



Billede 4: Eksempel på en portalopgave

Opgaveark

I takt med at undervisningsforløbet skrider frem, og eleverne får løst både portalopgave, andre faglige opgaver og opgaver i TL2, noteres dette på elevernes individuelle opgaveark. Metoden lægger op til, at disse opgaveark laves med tre niveauer, således man kan differentiere opgaverne i forhold til en eventuel faglig spredning i klassen.

A hero's journey

WALT (We Are Learning To):

- ★ At genkende Fantasy som genre
- ★ At analysere en tekst i fælleskab
- ★ At drage parallel mellem to slags tekst

WALF (We Are Looking For):

- ★ Jeg kan genkende fantasy-træk
- ★ Jeg kan genkende en genre



Difficulty: Normal

Navn:

Personal progress

	0%	25%	50%	75%	100%	125%	150%
Status							

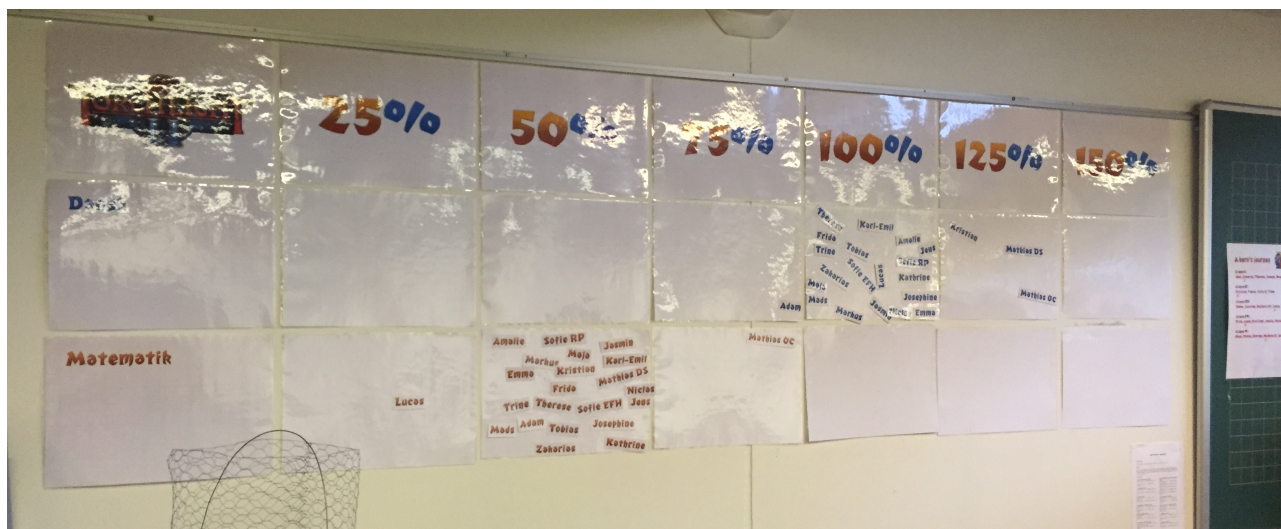
Bidrage til diskussion (5%)							
Højt læsning på klassen (5%)							
Side quests (5%)							

Main quest-line (5% pr. task)		5%			5%
I	Kap. 1 + spørgsmål		X	Kap. 11 & 12 + spørgsmål	
II	Grammatik normal A		XI	Kap. 13 + spørgsmål	
III	Kap. 2 & 3 + spørgsmål		XII	Kinship opgave	
IV	Kinship opgave		XIII	Kap. 14 + spørgsmål	
V	Kap. 4 + spørgsmål		XIV	Kap. 15 + spørgsmål	
VI	Grammatik normal B		XV	Kap. 16 & 17 + spørgsmål	
VII	Kap. 5 & 6 + spørgsmål		XVI	Kap. 19 + spørgsmål	
VIII	Kap. 7, 8, 9 & 10 + spørgsmål		XVII	Kap. 20 & 21 + spørgsmål	
IX	Kinship opgave				

Billede 5: eksempel på et opgaveark

Progressionsbaren

Ud over den personlige oversigt over elevens faglige progression i undervisningsforløbet, anvender metoden også en fælles progressionsbare, der placeres på en opslagstavle i klasselokalet. Hensigten med progressionsbaren er at give eleverne overblik over, hvor langt de hver især er nået med de forskellige opgaver, for således at sikre at den enkelte elev altid visuelt kan se, hvilke klassekammerater, der vil kunne hjælpe med en given opgave.



Billede 6: Eksempel på en progressionsbare

3.3 introduktion til undervisningsforløbets kontekst og målgruppe

Det observerede undervisningsforløb er anvendt i en tredje klasse med 12 drenge og 9 piger i Skanderborg Kommune. I det første interview med underviseren, inden undervisningsforløbets start, beskriver hun klassen

som en meget aktiv og deltagelsesivrig klasse (bilag 4). Eleverne havde ved undervisningsforløbets start gået i klasse sammen i ca. fire måneder, og klasselæreren fortæller, at hun siden skoleårets start i august har arbejdet aktivt med at skabe et godt sammenhold i klassen uden at komme nærmere ind på hvordan. Underviseren beskriver klassen som havende nogle, men ikke mange, sociale udfordringer, og hun fremhæver særligt elev1, som synes at have koncentrationsproblemer, især når han udfordres fagligt.

Underviseren er nyuddannet skolelærer, dimetteret juni 2014, og havde ved undervisningsforløbets opstart ca. fire måneders undervisningserfaring. Underviseren er uddannet med linjefag i dansk, men har ingen erfaring med anvendelse af computerspil i undervisningssammenhæng. Underviseren begrundede sin interesse for computerspil i en undervisningskontekst og ønskede om at inddrage Skolen i spil-metoden i sit undervisningsforløb med, at hun har en forventning om, at hun gennem metoden og spilmediet vil virke motiverende på klassens drenge, der tidligere har givet udtryk for at kede sig i hendes danskundervisning.

I mit speciale har jeg valgt at fokusere på elev1, som underviseren omtaler i det første interview, og den gruppe, han indgår i under dele af det observerede undervisningsforløb. Jeg har valgt elev1 som den primære kilde til min analyse, da han fangede min interesse ved, under deltagerobservationer at udvise vanskeligheder ved at indgå i fællesskabet, når dette var samlet om traditionel klasseundervisning, hvor læreren er styrende af det faglige og sociale indhold, mens han tilsyneladende ændrede adfærd og indgik på nye måder i fællesskabet under forløbets andre fysiske og sociale rammer.

Skolen i spil-metoden anvendes i det belyste undervisningsforløb i en danskfaglig kontekst, hvor det fagfaglige fokus er på forståelse af roller som litterært redskab og i elevernes egen sociale ramme. Specialet fokuserer, som tidligere nævnt, ikke metodens mulighed for at understøtte det faglige forløb, hvorfor jeg ikke vil gå dybere ind i denne del af undervisningsforløbet.

3.4 Relevant forskning på området

3.4.1 Viden inden for inklusion og specialpædagogik

Da jeg i mit speciale har valgt at undersøge elevers muligheder for at indgå i fællesskaber omkring læringssituationer i folkeskolen, og hvorledes spilbaserede metoder kan understøtte dette, berører mit fokusområde således emner, der er belyst inden for inklusionsforskningen.

Dermed trækker mit speciale på nogle af de samme elementer, som fremgår af oversigten over forsknings- og udviklingsbaseret viden inden for området inklusion og specialpædagogik fra 2014 (Tetler et al. 2014). I denne søger Tetler et al. at præsentere en oversigt over relevant forskning, internationale og nationale forskningsreviews, nationale evalueringer, analyser og udredninger. På baggrund af denne forskning søger de desuden at begrunde relevansen af et inklusionsperspektiv i forhold til læreruddannelsen. På baggrund af deres oversigt konkluderer de, at man inden for området inklusion i folkeskolen skal søge at udvikle lærerens kompetencer til at *”...identificere og observere elever i komplicerede læringsituationer...”* og *”...at kvalificere lærerens*

didaktiske valg – herunder brug af undervisningsdifferentiering – centrale elementer i en undervisning, der giver deltagelsesmuligheder og læring for alle elever.” (Tetler et al 2014, pp.4-7).

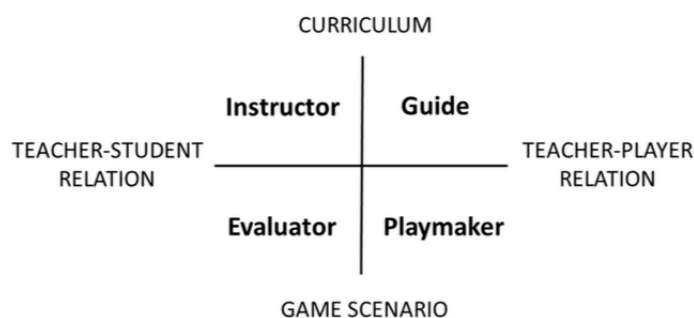
3.4.2 Spilbaseret læring og klasserumsdialog

Med udgangspunkt i Tetlers rammesætning af deltagelsesmulighed (jf. kapitel 2.3.1) er det interessant at inddrage forskning om dialogisk klasserumsstyring. I et forskningsreview udarbejdet af Howe og Abedin fra 2013, hvor de på baggrund af 225 studier udgivet mellem 1974 og 2011, analyserer anvendelse og betydningen af dialog, som både verbal og non-verbal kommunikation, i klasselokalet (Howe et al 2013, pp 325-326), peger de på, at dialogen i undervisningssammenhæng i høj grad bærer præg af at underviseren ofte indtager den initierende dialogiske position (Howe et al 2013). Samtidig peger de på et uforløst potentiale ved øget anvendelse af elev til elev-dialog i undervisningslokalet (Howe et al 2013. P.335).

Baseret på Howe et al. kan man udlede, at traditionel undervisning, bygger på en høj grad af lærerintieret dialog med udvalgte elever. Vi kan samtidig med udgangspunkt i forskningsoversigten fra Tetler et al. pege på, at denne begrænsende klasserumsdialog synes at være uhensigtsmæssig i forhold til elevernes deltagelsesmuligheder i undervisningen.

Det er derfor interessant, når Karsten Silseth i en forskningsartikel peger på, at anvendelsen af spilbaseret læring påvirker det dialogiske rum omkring undervisningen og åbner for nye dialogiske muligheder (Silseth 2011). Silseth understreger samtidig, at der ved anvendelse af spilbaseret læring tilfaldes læreren en afgørende og udfordrende rolle (Silseth 2011, pp.79-82). Det er således afgørende for undervisningen, at læreren er i stand til at gribe de emmagerende diskurser mellem eleverne, der opstår under den spilbaserede læring.

Også Thorkild Hanghøj problematiserer en række elementer vedrørende lærerens rollen i forbindelse med anvendelse af spilbaseret læring. Dels peger han på, at det ved anvendelse af spilbaseret undervisning er nødvendigt for læreren at kunne forholde sig til sin egen pædagogiske tilgang og kunne integrere den i den pædagogiske model af et givent spil. Derudover understreger han nødvendigheden af, at underviseren i et spilbaseret læringsforløb er dynamisk i sin rolle og er i stand til at positionere sig forskelligt i forhold til de opstående behov (Hanghøj 2013). Hanghøj identificerer fire forskellige lærerroller i spilbaserede læringsforløb:



Figur 2: De fire lærerroller (hanghøj 2013)

Der kan således trækkes en linje fra Folkeskolens aktuelle udfordring vedrørende inklusion af elever i normalundervisningen til behovet for en metodisk tilgang med en mere elev-båren klasserumsdialog.

Her synes spilbaseret læring at præsentere sig som en mulig løsning, der samtidig understreger nødvendigheden af underviserens positioneringsmæssige fleksibilitet. I mit speciale vil jeg undersøge, hvorledes Skolen i spilmetoden placerer sig i denne læringsdiskurs.

4 videnskabsteoretisk tilgang

4.1 Socialkonstruktivistisk perspektiv

Efter at have indrammet specialets genstandsfelt vil jeg i dette kapitel beskrive min videnskabsteoretiske ramme. Når jeg belyser sociale interaktioner, og hvorledes de rammesættes gennem metodevalget, gør jeg det med udgangspunkt i en socialkonstruktivistisk tilgang. Det betyder, at specialet er funderet på en opfattelse af, at den sociale virkelighed er en konstruktion, og at sociale fænomener ikke har en iboende essens (Wenneberg 2000, p.77). I dette perspektiv må mulighedsrummet for sociale samhandlinger betragtes som et socialt konstrueret og foranderligt fænomen, hvilket indebærer, at det ikke kan tages for givet af den observerende. Det er derfor muligt at anlægge et kritisk og refleksivt blik på, hvordan elever rammesættes gennem forskellige undervisningssammenhænge og herigennem stille spørgsmålstegn ved det, der umiddelbart forekommer selvfølgeligt. I den forbindelse er kommunikationen af afgørende betydning, da sprog og adfærd har en konstruerende effekt på den sociale virkelighed (Wenneberg 2000, p.16). I specialet studerer jeg således også spil og spildynamikker som en social konstruktion snarere end en instrumental metode.

At specialet har udgangspunkt i socialkonstruktivisme betyder, at ontologien og epistemologien forenes i den forstand, at den sociale verden ikke eksisterer uafhængigt af vores erkendelse af den. Det betyder, at vi skaber den sociale verden som meningsunivers gennem vores erkendelse og fortolkning, og at den udelukkende eksisterer for os i den forstand, at vi ser den og kan tilføje den mening gennem vores fortolkning. Jeg abonnerer på en moderat form for socialkonstruktivisme, som ikke anfægter eksistensen af en fysisk virkelighed uden for vores erkendelse (Collin 2003, p.29). Jeg arbejder derfor i specialet ud fra den forudsætning, at der er virkelige materielle strukturer, der sætter rammerne for den sociale verden. Der er dermed tale om et dialektisk forhold, hvor kommunikationen både konstituerer den sociale verden og konstitueres af de fysiske rammer (Jørgensen et al 2005, p.10).

4.2 interaktionistisk tilgang

I mit speciale har jeg fokus på, hvordan fortolkninger og betydninger skabes i interaktioner. Derfor suppleres mit overordnede socialkonstruktivistiske perspektiv af et interaktionistisk perspektiv, hvor fokus er på handlingers konstruerende effekt (Järvinen et al 2005, p.10). Dette kommer i særlig grad til udtryk i opgavens første og tredje analyseafsnit, hvor jeg stiller skarpt på eleverne og undervisernes forskellige interaktionsmønstre, som de

præsenterer sig i forskellige dele af undervisningsforløbet. Interaktionismen adskiller sig fra hermeneutikken qua sit blik for de sociale fænomeners flydende og ustabile natur (Järvinen et al 2005, p.9) Samtidig deler den dog hermeneutikkens fokus på forståelse og fortolkning.

5 Metodisk tilgang

Mit videnskabsteoretiske afsæt gør, at jeg tager udgangspunkt i en opfattelse af, at man aldrig vil kunne indtage en objektiv position i forhold til de fænomener, man undersøger. Derfor beror undersøgelsens validitet, forstået som undersøgelsens troværdighed, på en transparens omkring de valg, jeg foretager (Phillips 2010, p.283f). I dette afsnit vil jeg derfor redegøre for mine metodiske overvejelser og valg.

5.1 Empirisk grundlag

Det empiriske materiale består af tre typer data, der har forskellig tyngde i specialet. Analysen er baseret på videooptagelser og deltagerobservationer fra undervisningen, og dette er suppleret med en række kvalitative enkeltinterviews med klassens underviser og konsulenterne fra Skolen i spil før, under og efter undervisningsforløbet

5.1.1 Deltagerobservationer

Sideløbende med indhentning af videodata, har jeg i samarbejde med Thorkild Hanghøj foretaget deltagerobservationer. Observationerne er fordelt således, at observatøren var tilstede på undervisningsforløbet fem første dage, fra den 17. til og med den 21. november 2014. Dette blev suppleret af yderligere observationer af undervisningsforløbet sidste to dage den 4. og 5. december 2014.

5.1.2 Kvalitative enkeltinterviews

I min empiriske indsamling har jeg anvendt kvalitative enkeltinterviews, fordi de giver mig mulighed for en dybdegående og nuanceret dialog med den enkelte person, og fordi denne tilgang giver mig mulighed for at forfølge interessante områder af respondentens svar. Interviewene bærer præg af specialets socialkonstruktivistiske og interaktionistiske ramme på den måde, at interviewmaterialet er formet af mig og interviewpersonerne i fællesskab. Mit fokus i forhold til enkeltinterviewene med klassens underviser har været at belyse målgruppen for undervisningsforløbet og underviserens forudgående refleksioner over anvendelsen af Skolen i spil. Mit fokus i forbindelse med konsulenternes interviews har været at danne mig et indtryk af deres forståelse for Skolen i spil og at belyse deres hensigt med metoden.

Mine kvalitative enkeltinterviews benyttes ikke aktivt i analysen, men er blevet brugt til indledningsvis at få informationer om den indsats, jeg skulle til at undersøge.

5.1.3 Videoobservationer

Hoveddelen af min data er baseret på videooptagelser. I løbet af undervisningsforløbet tre uger optog jeg i samarbejde med Thorkild Hanghøj, lektor ved Aalborg Universitet, video af syv undervisningsdage fra det

samlede undervisningsforløb. Undervisningsforløbet var udvalgt af Thorkild Hanghøj i samarbejde med Skolen i spil-konsulenterne som et pilotstudie af, hvordan Skolen i spil-metoden fungerede i praksis på basis af det samarbejde, som Skolen i spil-konsulenterne havde etableret med Skanderborg Kommune i efteråret 2014. Jeg har således haft adgang til alle fælles data, men har haft en analytisk tilgang, hvor hovedfokus har været på det individuelle niveau. Jeg har således valgt primært at fokusere på elev1 og de tre andre elever i elev1's samarbejdsgruppe.

5.2 analysestrategi

Som ramme for min analyse har jeg trukket på den interaktionistisk etnografiske tilgang med udgangspunkt i Judith Green et al.. Denne tilgang integrerer praksis-orienterede teorier om kultur med diskursanalysens undersøgelse af, hvordan deltager i en social gruppe - over et forløb – konstruerer systematiseret kommunikation gennem den øjeblikkelige sociale samhandling (Green et al 2007. P.6). Metoden har to sammenhængende analytiske vinkler – sociale handlinger på det kollektive niveau og på det individuelle niveau. Begge vinkler kan udgøre det analytiske hovedfokus, men må nødvendigvis anvendes samlet for at skabe det fulde billede af analysefeltet. Jeg har, som tidligere nævnt, valgt at have mit primære fokus på det individuelle i fællesskabet og søger - fra denne vinkel - at identificere, hvordan elev1 positionerer sig i forhold til de tilgængelige fællesskaber i undervisningsforløbet. Jeg har dog løbende det kollektive niveau med i min analyse.

Ud fra min valgte interaktionistisk etnografiske metoderamme betragtes det, som indfanges på videoempirien, som en række aktører, der gennem deres ord og handlinger befinder sig i en given kulturel kontekst som relaterer sig til de fysiske rum omkring dem. Det væsentlige fokuspunkt i min gennemgang af den indsamlede videoempiri er - ifølge Judith Green – derfor at identificere aktørerne diskursive og sociale signaler, som de fremkommer i verbal som nonverbal form. Disse tegn er udtryk for aktørernes tidligere sociale handlinger, de fremadrettede hensigter og deres sociale roller (Green et al 2007. pp.6-7). Gennem en analyse af en sammenhængende kæde af handlinger og samhandling - rammesat af en teoretisk funderet antagelse om konstruktioner af hverdagslivets samhandling - kan man således argumentere for de observeredes intentioner.

Denne metodiske tilgang indebærer en erkendelse af den betydning, som min egen forforståelse har for analyseprocessen. Derfor giver det heller ikke mening at forsøge at minimere den indflydelse fra teori og subjektivitet, som en rent induktiv tilgang ville indebære. Samtidig benytter jeg heller ikke empirien til at teste teoretiske hypoteser, som en rent deduktiv tilgang ville indebære. Jeg benytter i stedet en abduktiv tilgang, hvor jeg veksler mellem induktion og deduktion, hvormed min forforståelse bruges aktivt (Alvesson et al. 2005. P.121).

5.2.1 Praktisk anvendelse af empiri

5.2.1.1 Fase 1 – registrering af optagelser

I min tilgang til empirien har jeg ladet mig inspirere af Helle Rønholt's faseopdelte analysemodel (Rønholt 2003), der trods en fænomenologisk-hermeneutisk tilgang også er interessant i specialets socialkonstruktivistiske ramme.

Allerede inden dataindsamlingen havde jeg, med udgangspunkt i underviserens beskrivelse af eleverne (bilag 4), besluttet mig for at have en gruppe på fire elever som mit primære analysefokus. Jeg var dog - særligt i forbindelse med mine deltagerobservationer - opmærksomme på det kollektive perspektiv.

På baggrund af mine deltagerobservationer fra den 17/11 til den 21/11 og den 4/12 samt 5/12 dannede jeg mig - som udgangspunkt for min analyse - et overblik over det observerede undervisningsforløb og derved også den indsamlede videoempiri. Gennem denne *sketch map* (Green et al. 2007. P.8) og de kvalitative enkeltinterviews med underviseren og de to konsulenter, identificerede jeg i første omgang undervisningsforløbets intenderede fællesskaber og hvad de skulle samles om.

5.2.1.2 Fase 2 – Fortolkning og rekonstruktion

Da det primære fokus for min analyse på dette tidspunkt var indsnævret til en gruppe på fire elever, havde opstillingen af kameraet den prioritet, at disse så vidt muligt var med i billedet. Dette har dog betydet, at ikke alle elever og hele den fysiske ramme er synlig i den indsamlede videoempiri.

Formålet med denne fase 2 har været at synliggøre og begrebsliggøre de fænomener, der optræder i den indsamlede data. Det er dog også i fase 3, at der tilskrives en fortolkning af de sociale samhandlinger, der på baggrund heraf kategoriseres i koder. På baggrund af denne tolkning, har jeg således konstrueret en empirisk tematisk oversigt, der danner grundlaget for fase 3's uddybende analyse og fortolkning af udvalgte sekvenser.

Video/lyd/tekst og tid	Sekvens/tema	Tråde til anden empiri	beskrivelse	koder
Video d17o01 00:00 – 03:14 Opstart af undervisning - traditionel	1 Opstart af undervisning - traditionel		eleverne introduceres for rammen i det kommende forløb og for de tre voksne i klassen	Uro Elev1 Lærerrolle Udstyr
Video d17o01 03:15 – 05:20	2 Præsentation af konsulenter			Lærerrolle Forudsætninger
Video d17o01 05:21 -	3 Samtale om computerspil Elevernes forståelse af begrebet		Konsulent1 stiller eleverne spørgsmål vedrørende computerspil og læring	Computerspil Læring

Figur 3: eksempel fra det overordnede kodeark (bilag 1)

På baggrund af mine fund i fase 2, har jeg valgt at indsnævre de analytiske fokus yderligere, således at mit primære fokus nu var elev1. Dette valgt har jeg foretaget, dels for at reducere den kompleksitet, der er i forbindelse med de observerede sociale samhandlinger, og dels fordi mine empiriske fund i fase 2 har vist, at netop elev1s handlinger var interessante i besvarelsen af mine undersøgelsesspørgsmål.

5.2.1.3 Fase 3 – Uddybelse af de sociale fænomener

I fase 3 har jeg – på baggrund af det empiriske oversigtsark (bilag 1) og den valgte teoretiske ramme - udvalgt en række sekvenser, der særligt tydeligt understøtter og uddyber de generelle fund, jeg har gjort i fase 2. Det er således min intention, at udvalgte sekvenser skal synliggøre spændviden i metodens sociale mulighedsrum, som det kommer til udtryk i empirien. Det er disse sekvenser, der på forskellig vis indgår i specialets analyseafsnit. I de uddybende transskriptioner har jeg opdelt videosekvenserne i tre kategorier, der tilsammen udgør en sekvens:

Tid:

Beskriver både hvilket videoklip der anvendes, og hvilket tidspunkt i den konkrete video handlingen foregår. Alle videoer er blevet navngivet således, at optagelsesdato og kronologi fremgår, og video d17o02 vil således være klip 2 fra optagelserne den 17. november 2014.

Aktivitet:

Under aktivitet beskrives alle de non-verbale handlinger, der udspiller sig i en udvalgt sekvens

Dialog:

I dette felt noteres transskriptioner over den verbale kommunikation i en udvalgt sekvens

5.2.1.4 Fase 4 – Didaktisk refleksion

Fase 4 er en refleksionsfase. Eftersom store dele af min analyse beror på min fortolkning og meningskonstruktion, er det af afgørende betydning, at jeg i den proces forholder mig reflekteret til mine valg. Refleksionsfasen har derfor været et tilbagevendende element i min analyseproces snarere end en afsluttende fase.

6 Teoretisk ramme

For at belyse de tre undersøgelsesspørgsmål har jeg valgt at inddrage teoretiske aspekter fra henholdsvis mikrosociologi, social semiotik/diskursanalyse og positioneringsteori.

I første analyseafsnit vil jeg belyse mit første undersøgelsesspørgsmål vedrørende metodens anvendelse af de fysiske rammer. Jeg vil med udgangspunkt i Goffmans mikrosociologiske *teatermetaforik* foretage en analyse af det delområde af *facaden* - indeholdende rekvisitter som møbler, udsmykning og de generelle fysiske rammer -som Goffman betegner som *kulissen*. Jeg vil gennem en analyse af udvalgt empiri præsentere fire kulissesæt: det traditionelle klasselokale, det modificerede klasselokale, computerlokalet og det virtuelle rum, i spillet Torch Light II, der på forskellig vis og forskellige tidspunkter indgår i det observerede undervisningsforløb. Da min interesse omhandler det sociale mulighedsrum i et Skolen i spil-undervisningsforløb, har jeg valgt at uddybe de to kulisser, det traditionelle klasselokale og computerlokalet, fordi de giver den største anvendelsesmæssige kontrast og derved bedst belyser den overordnede ramme for kulisserne, mens jeg kun kort vil berøre de øvrige to.

Gennem min analyse af konkrete rekvisitter og deres anvendelse fra de forskellige kulisser vil jeg illustrere, hvordan man, med udgangspunkt i Goffmans metaforik, kan pege på disse rekvisitters betydning for kulissens

sociale mulighedsrum. Jeg vil i kapitlet belyse nogle af de konsekvenser, de konkrete kulisser har i forhold til undervisningsforløbets sociale aktiviteter og mobiliseringen af samhandlinger.

I analyseafsnit to flytter jeg fokus fra de fysiske rammer og den fysiske adfærd til at udforske Skolen i spils anvendelse af forskellige typer af fællesskaber. I den forbindelse anvender jeg Gees begreb *affinitetsrum*, suppleret med Ligorios positioneringsteori, til at analysere, hvor dynamiske og adgangsgivende de anvendte fællesskaber er, som de forekommer i undervisningsforløbet. Gennem Gee og Ligorio peger jeg på sammenhænge mellem metodens rammesætning af elevernes sociale interaktioner og deres mulighed for at positionere sig på en ny og mere fællesskabsdeltagende måde.

I tredje analyseafsnit anvender jeg Goffmans teatermetafor og Ligorios positioneringsteori til at identificere metodens anvendelsesmæssige kompleksitet. I den forbindelse anvender jeg teatermetaforikken i kombination med positioneringsteorien til at undersøge underviserens udfordring ved skift af fysiske rum. Jeg belyser ligeledes gennem Goffman, hvorledes metoden rummer en række elementer, der i deres anvendelse kan udfordre den kulturelle opfattelse af en underviser. Endelig anvender jeg Ligorio til at undersøge metodens indbyggede adfærdsregulerende belønningssystem og dens betydning for underviseren samt undersøge elevernes mulighed for at positionere sig som ønsket.

6.1 Mikrosociologi som teoretisk ramme

Erving Goffman var en canadisk-amerikansk sociolog (1922-1982) og forfatter til en række anerkendte sociologiske værker, hvoraf *The Presentation of Self in Everyday Life* fra 1959 regnes for et af hans hovedværker. Som sociolog var Goffman særligt optaget af at afdække menneskelige interaktioner, som de kommer til udtryk i trivielle hverdagsagtige situationer. Goffmans mikrosociologiske perspektiver på sociale samhandlinger bygger videre på George Herbert Mead og hovedpointen i *Den symbolske Interaktionisme*: at mennesker skabes og formes igennem mødet med andre (Jacobsen et al. 2002, p.13). På baggrund af dette udviklede Goffman gennem dramaturgien en analytisk metaforik, der - med udgangspunkt i teateret - giver en detaljeret beskrivelse af sociale samhandlinger. I værket *The Presentation of Self in Everyday Life*, som danner det litterære fundament til min anvendelse af Goffman, falder hans analytiske fokus således på, hvorledes sociale normer kommer til udtryk gennem ansigtsudtryk, kropslige bevægelser, adfærdsmønstre og underforståede spilleregler.

6.1.1 Optrædende & publikum

Goffman beskriver sociale samhandlinger som *forestillinger*, hvor grundpræmissen er, at aktørerne enten kan indgå som *optrædende*, der aktivt agerer i en bestemt *rolle*, eller som *publikum*, der udgør målgruppen for den optrædendes *forestilling* (Goffman 1959, p.28). Denne forestilling udspiller sig på en *scene*, hvor de elementer af forestillingen, der aktivt fremhæves - og som jeg vil gennemgå i dette kapitel - foregår på den synlige del af scenen eller *frontstage*, som Goffman kalder det, mens de undertrykte aspekter, som ikke er forenelige med den pågældende sociale interaktion, gemmes i baggrunden, *backstage*.

Rollen er hos Goffman et redskab, som de optrædende anvender i et forsøg på at overbevise publikum om, at de skal tages alvorligt, og at den forestilling, der opføres, er, hvad den giver sig ud for at være (Goffman, 1959, p28). Rollen skal hos Goffman ikke forveksles med et dybereliggende selv, hvilket han selv uddyber:

”Det er næppe muligt at tale om en forankring af handlinger i verden uden samtidig at støtte antagelsen om, at en persons handlinger delvist er udtryk for og resultat af hans varige selv, og at dette selv vil være til stede bag ved alle de roller som en person spiller på et givent tidspunkt... Så lad os råbe tre hurraer for selvet... Noget vil glitre, gløde eller på anden måde gøre sig synlig bag det overtræk, som en person bærer... [Men] det, en person ’virkelig er’, er faktisk ikke vigtigt. Hans meddeltagere i samhandlingen er næppe i stand til at opdage det. Det, der er vigtigt, er det indtryk, han tilvejebringer gennem sine handlinger af den person, han er, bag de roller, han udfører” (Goffman citeret hos Jacobsen et al. 2011, p.54)

6.1.2 Kollektive kendsgerninger

Goffman er med sit perspektiv om, at personen ikke har den totale frihed i fremstillingen af sig selv, men derimod er underlagt nogle grundlæggende omstændigheder, på linje med den moderate socialkonstruktivistiske tilgang, jeg har anlagt i opgaven.

Begrænsningen af aktørens valg af rolle finder - ifølge Goffman - også sted i kraft af aktørernes forudfattede forventninger til bestemte roller. Det kommer eksempelvis til udtryk gennem de institutionaliserede forventninger, aktørerne har i forbindelse med socialt etablerede roller som politibetjent, læge, skolelærer eller elev. Goffman mener således, at der til disse roller følger en forventning hos aktørerne om en bestemt *facade* og et begrænset udvalg af potentielle forestillinger, som kollektiv selvstændig kendsgerning (Goffman, 2014, pp.73-77). For at leve op til disse forventninger vil den optrædende kunne fremhæve de officielle værdier, der er tilknyttet den konkrete forestilling gennem ceremonielle handlinger. Herved fornyes og genbekræftes de gældende moralske værdier.

Dermed være ikke sagt, at de institutionaliserede forventninger ikke kan ændre sig over tid. Et eksempel herpå kan man finde ved at betragte den historiske udvikling i de kulturelle forventninger til lærerrollen og elevrollen. Anskuet over længere tid er udviklingen således til at identificere, men i den konkrete forestilling er det vanskeligt for den optrædende ikke at være rammesat af den kulturelle institutionaliserede forventning.

6.1.3 Facaden

Goffman mener, at de optrædende - forsætligt såvel som uforsætligt - anvender en række virkemidler som udtryksredskaber for at definere en bestemt situation for de iagttagende (Goffman 2014, p.71) Disse standardiserede udtryksmekanismer beskriver Goffman gennem begrebet *facaden*, der kan opdeles i en *ydre facade* og en *personlig facade*.

6.1.3.1 Den ydre facade

En væsentlig del af facaden er den fysiske ramme, hvori den sociale interaktion finder sted. Rammen indeholder en række elementer som møbler og udsmykning, der igennem deres anvendelse eller blotte tilstedeværelse er med til at definere forestillingen. Goffman definerer - gennem sin teatermetafor - disse rekvisitter som *kulissen* og den *scene*, hvorpå de sociale handlinger udspiller sig.

Kulisser er i Goffmans definition statiske af natur og er med ganske få undtagelser ude af stand til at følge med, hvis en forestilling skulle flytte sig til et andet fysisk rum (Goffman 2014, p.71). I undervisningssammenhæng kan dette illustreres ved, at en social handling, der foregår i kulissen klasselokale, ikke vil kunne trække på de samme rekvisitter og udtryksmekanismer, hvis forestillingen flytter sig fra klasselokalet til skolegården. Skolegården vil med sine rekvisitter - beregnet til leg og fysisk aktivitet - arbejde med andre udtryksmekanismer end klasselokalet, og en forestilling vil derfor vanskeligt kunne fortsætte uden hensyn til denne fysiske bevægelse. Den enkelte kulisse kan derfor ikke kun betragtes som et redskab til at understøtte den optrædendes forestilling, men kommer i lige så høj grad til at opstille nogle præmisser for, hvilke forestillinger der kan lade sig gøre i den fysiske ramme. Et kulisseskit stiller derfor krav til den optrædende om omskiftelighed i sin rolle.

6.1.3.2 Den personlige facade

Den anden del af facaden udgøres af det, som naturligt følger med den optrædende selv: distinktioner, alder, køn o.a. Goffman finder det praktisk at opdele den personlige facade i to kategorier, *ydre* og *manerer*. Det ydre sender signaler til publikum om den optrædendes sociale status, og om den optrædende eksempelvis er i gang med en formel eller uformel forestilling, mens manerer refererer til den optrædendes forventning til de øvrige aktørers samhandlingsrolle (Goffman 2014, pp.71-73).

Skal forestillingen virke troværdig, er det nødvendigt, at der er en afstemning mellem det *ydre* og *manerer*. En underviser skal eksempelvis opføre sig på en måde, der efterlever undervisningssituationens kulturelle forventning for adfærd i en sådan situation. Underviseren har således - som nævnt - ikke frit valg i sine virkemidler og sin adfærd, da både forestillingen og den optrædendes troværdighed kan blive sat over styr, hvis publikums forventninger ikke indfries.

At vi som publikum forventer denne sammenhæng illustreres gennem komikken, der som virkemiddel ofte anvender forestillinger, hvor denne sammenhæng ikke er som forventet: Det være sig dronningen, der optræder som en almindelig person eller landsbytossen, der er klogere end alle andre eller paven, der cykler. En underviser, der ikke lever op til publikums forventninger, kan med rette frygte at fremstå som utilsigtet morsom.

6.2 Affinitetsrum som teoretisk ramme for fællesskab

Den amerikanske sprogforsker James Paul Gee (1948-) har - gennem en mængde artikler omkring digitalt understøttet læring og spil - været med til at belyse de mange udfordringer og potentialer, der er forbundet med anvendelse af digitale spil i en læringskontekst. I specialet har jeg inddraget Gees teorier om fællesskaber og fællesskabets natur til at beskrive de dynamikker, der opstår i en række undervisningssituationer fra det belyste

undervisningsforløb. Derudover anvender jeg Gee til at identificere undervisningsforløbets potentiale og udfordringer i forhold til fællesskab og elevsamarbejde.

6.2.1 Et alternativ til medlemskabet

Gee understreger selv, at hans beskrivelse af fællesskabet skal ses som et alternativ til Lave og Wengers *Community of Practice* (Wenger et al. 1991; Wenger 1998), hvor ideen om elevernes fællesskaber synes at implicere et medlemskab, der ifølge Gee skaber for stringente rammer i forhold til at være inde eller uden for fællesskabet (Gee 2005. pp. 214-215). Gee mener således, at de fællesskaber, der eksempelvis opstår i et undervisningslokale, er alt for dynamiske og flygtige til at kunne beskrives gennem medlemskaber. I stedet foreslår Gee, at man flytter fokus fra selve medlemskabet til det rum, hvori samarbejdet finder sted. Gee understreger i den forbindelse, at rum skal forstås som mere end en fysiologisk eller geografisk ramme, men også kan være et mentalt rum af oplevet fællesskab, som eksempelvis et virtuelt chatrum på internettet (Gee 2005. p.216).

6.2.2 Semiotiske sociale rum

6.2.2.1 Generatorer

Gee definerer fællesskaber gennem fire hovedelementer, der tilsammen udgør et *semiotisk socialt rum*: generatorer, den indre grammatik, den ydre grammatik og portaler. Rummet omkring fællesskabet skal som udgangspunkt have indhold for at give fællesskabet noget at mødes om, som den enkelte kan tilskrive mening. Dette betegner Gee som rummets *generator* (Gee 2005. p.218). I forhold til det belyste undervisningsforløb, vil man - uafhængigt af mit problemfelt - kunne pege på en række generatorer: de sociale og faglige målsætninger, den anvendte litteratur, det fysiske rum, det virtuelle spil osv.

6.2.2.2 Indre og ydre tegn

Gennem disse generatorer produceres en række tegngivende indhold, der ifølge Gee kan identificeres fra to perspektiver: den indre grammatik og den ydre grammatik.

Den indre grammatik

Et semiotisk socialt rum kan anskues gennem de genererede *indre tegn*, der udtrykker det indholdsmæssige design, hvilket Gee - med reference til hans erfaring med sprogforskning - betegner som rummets *indre grammatik* (Gee 2005. p.219). Gees tilgang til de sociale interaktioner adskiller sig på dette område fra Goffmans teatermetafor. Hvor Goffman næsten udelukkende beskæftiger sig med de sociale interaktioner mellem mennesker, mens de udspiller sig, har Gee også fokus på det indre design bag fællesskabet.

Den indre grammatik er udtryk for hensigten bag valget af de førnævnte generatorer og deres tegn. Den handler således om den planlægning, der går forud for en given social handling, samt om oprettelse af et fællesskabsrum. De indre tegn er tilstede i såvel det fysiske rammesatte fællesskab - hvor underviserne gennem undervisningsforløbet har haft en særlig hensigt med deres valg af generatorer og tegn - som i det virtuelle

fællesskab i computerspillet. Her er det dog skaberne af computerspillet, der har udformet det indre design ud fra en hensigt, som ikke nødvendigvis harmonerer med undervisernes. Valget af det konkrete spil, der skal indgå i et undervisningsforløb, er derfor et væsentligt element i anvendelsen af gamification-metoden, som kræver en grundig gennemgang af det digitale spil.

Den ydre grammatik

Gee peger på, at man også kan anlægge en anden vinkel i forhold til de genererede tegn. I stedet for at betragte fællesskab gennem et indre design, kan det også identificeres som et sæt *ydre tegn*, der beskriver de enkelte deltageres sociale adfærd. (Gee 2005. pp. 218-219). I denne *ydre grammatik*, som Gee kalder det, deler han Goffmans interesse for tanke- og adfærdsmønstre, værdisæt og sociale interaktioner. Den ydre grammatik er således udtryk for mange af de elementer, der allerede er belyst i teori afsnittet om Goffman.

6.2.2.3 Portaler

En vigtig pointe hos Gee er, at de semiotiske fællesskaber alle har brug for en eller flere adgangsgivende portaler. I det belyste undervisningsforløb arbejdes der med computerspillet Torch Light 2, hvor underviserne søger at skabe et fællesskabsrum i spillets virtuelle verden. I den forbindelse er der flere adgangsgivende portaler f.eks. en computer, der er nødvendig for at få adgang til spillet. Man vil også kunne pege på det konkrete spil, der er nødvendigt for at få adgang til samme virtuelle verden som de andre.

Disse portaler er således essentielle for den enkelte deltager, der forsøger at få adgang til det rum og det indhold, fællesskabet foregår i.

6.2.3 Affinitetsrum

De ovenstående elementer leder hen til en rammesætning af fællesskabsrummet, et affinitetsrum som Gee kalder det. Han mener, at det moderne samfund i høj grad består af fællesskaber baseret på elleve elementer, der tilsammen udgør et affinitetsrum (Gee 2005. pp. 225-231).

Et affinitetsrum er således bygget op omkring en *fælles målsætning*, der ikke tager afsæt i elementer som race, køn eller social status. Fællesskaberne er *ikke niveauopdelte*, men omfatter både begyndere og eksperter, hvilket betyder, at deltagerne opsøger viden hos hinanden. Et affinitetsrum indeholder portaler, som samtidig er *stærke generatorer*, hvilket betyder, at de deltagende får mulighed for at påvirke de producerede tegn. Dette læner sig tæt op ad det fjerde element, der peger på, at den indre grammatik i et affinitetsrum kan *transformeres* af den ydre grammatik. Derved har de deltagende i fællesskabet gennem deres adfærd mulighed for at påvirke selve designet af fællesskabet.

Et affinitetsrum opmuntrer deltagerne til at blive både specialiserede inden for et område, samtidig med at der opnås en bred viden, hvilket ifølge Gee er opskriften på vidensdeling i fællesskabet (Gee 2005. p. 226). Dette understøttes af, at deltagerne i et affinitetsrum opmuntres til at søge og anvende viden i fællesskabets netværk, der ikke nødvendigvis stammer fra det konkrete fællesskabsrum.

Det gode affinitetsrum har mange adgangsgivende portaler. Derved sikrer det deltagerne en vifte af muligheder for at kunne indgå i fællesskabet, og den enkelte deltager sikres en betydning for fællesskabet ved, at fællesskabsrummet tilgodeser forskellige kompetenceområder. Endelig er ledelse i et affinitetsrum en dynamisk størrelse, der tillader forskellige deltagere at tage lederrollen, når deres kompetencer berettiger til det.

Gee understreger dog, at ikke alle affinitetsrum besidder disse elleve elementer, og at nogle rum har stærkere udgaver af disse elementer end andre rum. Derfor bør man ikke tale om et enten/eller, men snarere om, hvor stærkt et affinitetsrum, der er tale om (Gee 2005. p.225).

6.3 Positioneringsteori

I specialet anvender jeg en positioneringsteori, som er udviklet af den italienske professor, Maria Beatrice Ligorio, som supplement til Goffman, da hun - gennem sin teoretiske beskrivelse af det dialogiske selv - tilbyder en mere psykologisk forståelse af sociale samhandlinger. Ligorio beskriver således den enkeltes mulighed for at positionere sig ud fra en række mulige jeg-positioner, der som indre stemmer konstant fører en indre dialog i individets forsøg på at forstå og agere i den konkrete kontekst. Ligorio arbejder ud fra en socio-kulturel konstruktivisme, der betragter selvet som en række jeg-positioner, der konstant er i bevægelse (Ligorio 2010,p.95). Identiteten knyttes op på de læringskontekster, individet indgår i.

6.3.1 Innovation af selvet

Når jeg anvender Ligorio, er det særligt i forhold til hendes beskrivelse af individets mulighed for at innovere sit selv gennem tre tilgange og derved opnå nye måder at positionere sig på (Ligorio 2010, pp.95–96).

Den første af disse opstår, når en ny mulig position præsenteres for det enkelte individ. Dette kunne eksempelvis ske ved anvendelsen af en ny undervisningsmetode, der tillader eleven at indtage en position som eksempelvis undervisende, vejledende, opsøgende eller ledende, som ikke har været tilgængelig for eleven tidligere i undervisningssammenhæng.

En anden tilgang til innovation af selvet går gennem en ændring af positionernes placering fra baggrund til forgrund - eller fra backstage til frontstage. Det kunne opstå, hvis fokus på en elev i klasselokalet eksempelvis ændres fra negativ til positiv opmærksomhed.

Den tredje mulighed, Ligorio fremhæver, er når to eller flere positioner støtter hinanden eller indgår i et fællesskab, der former en ny underposition. Hun peger på, at en sådan støtte af positionerne kan opstå, når udfordringer løses i fællesskab, og fokus flyttes fra individets problematik til individets samarbejdsevne (Ligorio 2010).

6.3.2 Jeg-positionerne

I forbindelse med innovationen af selvet er det nødvendigt at forstå, at individets jeg-positioner indgår i et spændingsfelt med hinanden. Alle mulige indre jeg-positioner spejles konstant mod det sociale mulighedsrum, der opstår gennem jeg-positionernes eksterne dialog og de andre i fællesskabet.

Dialogen med og i fællesskabet er dermed af afgørende betydning for den enkeltes mulighed for at positionere sig på en måde, der både giver mening for individet og fællesskabet. Designet af undervisningsfællesskabet får på den måde ikke blot betydning for, hvad eleverne tænker, men også, hvorledes de tænker.

7 Analyse & diskussion

7.1 Analyseafsnit 1: kulissens betydning for adfærd

Gældende for alle kulisseeeksemplerne er, at jeg i min analyse har udvalgt de specifikke elementer af kulissen, jeg finder mest relevante at forholde mig til med henblik på at kvalificere problemformuleringen. Kulisseanalysen er derfor ikke en udtømmende analyse, og man vil kunne pege på flere kulisseelementer, der har betydning for facaden. Jeg har i de valgte eksempler fra empirien udvalgt brudstykker af forestillingerne, der så vidt muligt indfanger den pågældende kulisseeopsætning og anvendelse for den samlede optræden. Derved søger jeg at give den bedste skildring af kulissernes betydning i det samlede undervisningsforløb.

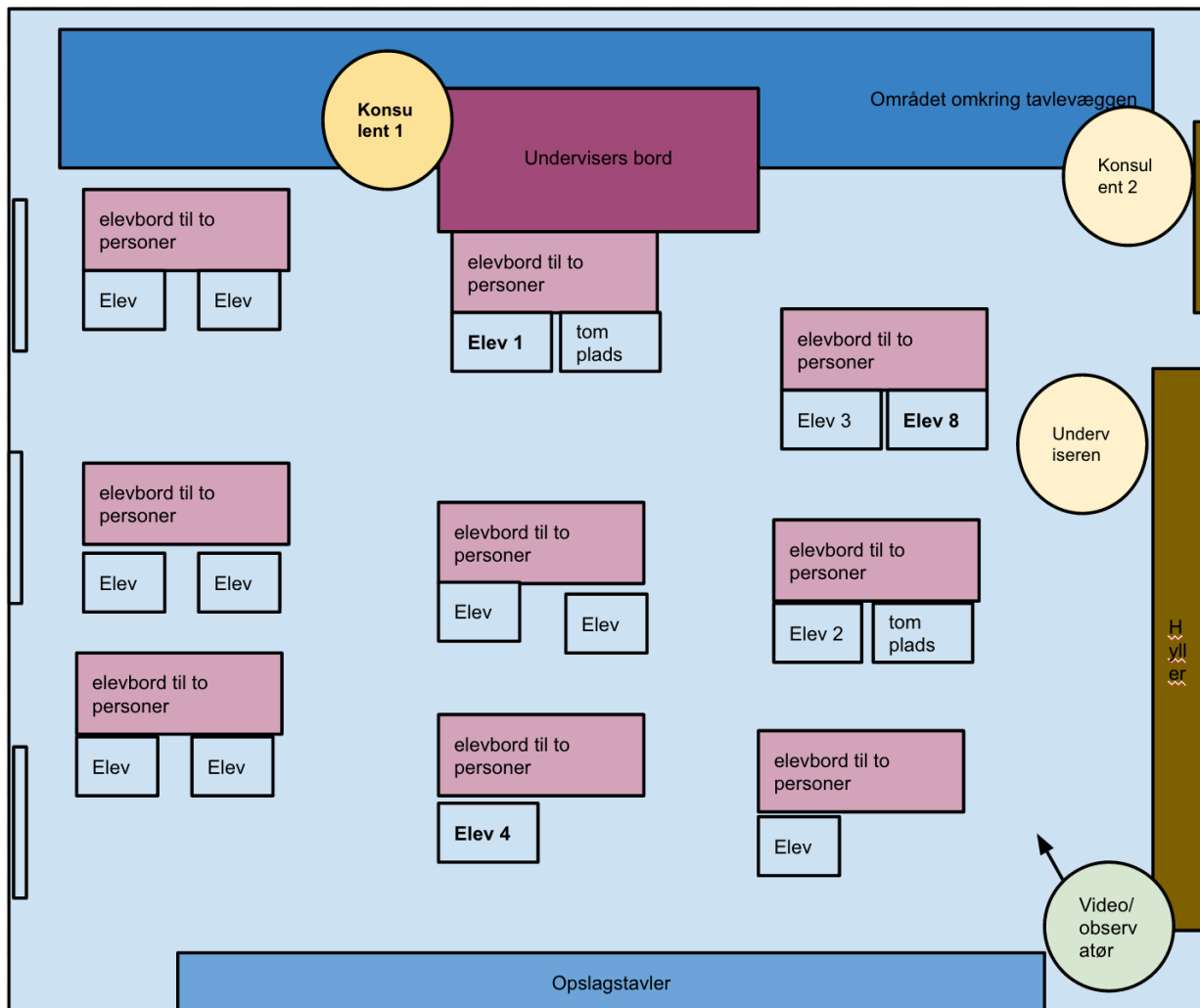
7.1.1 Kulisse 1: Klasselokalet

Det første empirieksempel, jeg har valgt at sætte fokus på, strækker sig fra 16 minutter og 12 sekunder til 17 minutter og 18 sekunder inde i første lektion på første dag med det nye undervisningsforløb. Jeg har valgt netop dette eksempel, da det gennem underviseren og elevernes adfærd og anvendelse af lokalet illustrerer, hvorledes de fysiske rammer spiller en væsentlig rolle ved at pege på og rammesætte lokalets forestilling og optrædende. Klippet viser også, hvorledes der gennem sideløbende forestillinger kan opstå konkurrence om elevernes opmærksomhed, og at disse parallelle forestillinger - når de præsenterer sig som reelle udfordringer af den primære forestilling - søges fjernet af underviserne.

I denne empirisekvens er det særligt interessant at være opmærksom på, hvorledes kulissens rekvisitter kan være sammensat sådan, at de får en tvetydig betydning for den sociale adfærd hos publikum og optrædende.

Videoptagelse D17o01

I den pågældende forestilling er kulissens opsætning således:



Figur 4: Kulisse "klasselokalet"

Tid:	Aktivitet	Dialog
16:12	<p>Sekvens 1</p> <p>Konsulent1 vandrer rundt i det tomme rum ved tavlevæggen, mens han taler til eleverne. Med jævne mellemrum står han ved tavlen og gestikulerer mod en kridt-illustration, han tidligere i lektionen har tegnet.</p> <p>Eleverne sidder med ansigtet vendt mod underviseren.</p>	<p>Konsulent1:</p> <p>"Vi har valgt et svært computerspil, som kræver nogle ting af jer. Det kan vi snakke senere".</p> <p>Elev4:</p> <p>"Hvad hedder det"</p>
	<p>Sekvens 2</p> <p>Mens Konsulent1 taler til klassen går</p>	<p>Konsulent1:</p> <p>"Torch Light 2. Og så har vi, ehh, de ting I</p>

	<p>underviseren rundt i højre side af klasseværelset, hvor hun 16:22 kontaktes af elev8. De indleder en stille dialog mens konsulent1 fortsætter undervisningen</p>	<p>alligevel skulle lære herinde, har vi så prøvet at lave opgaver, som kan vise jer, hvordan I kan bruge dem til at blive bedre til at spille”</p>
16:33	<p>Sekvens 3 Konsulent1 peger på en elev ude i lokalet. Elev4 spørger om noget men, overdøves af snak i klassen.</p>	<p>16:33 Konsulent1: (Siger elevens navn)</p>
	<p>Sekvens 4 16:38 Underviseren taler stadig stille med elev8, og de henleder sig opmærksomhed fra elev1, der har drejet sin stol, så hans ansigt er vendt mod elev8. Underviseren reagerer på råbet fra elev1 ved at kigge i dennes retning. Da ytringen gentages svarer underviseren.</p>	<p>16:38 Konsulent1: ”I skal lige være stille, så jeg kan høre, hvad der siges”. 16:39 Elev1(råber mod elev8 og underviseren) ”Det gider jeg heller ik!” 16:41 Elev1 ”Det gider jeg heller ikke!” 16:42 Underviseren ”Ti stille!”</p>
	<p>Sekvens 5 16:42 Konsulent1 fortsætter dialogen med elev4 placeret i rummet foran tavlevæggen med ansigtet og kroppen vendt mod klassen.</p>	<p>16:42 Konsulent1 ”Åh, det er et rigtig, rigtig godt spørgsmål. Kan du lige forklare, hvad singleplayer og multiplayer betyder først?”</p>
	<p>Sekvens 6 16:44 Herefter afslutter underviseren sin samtale med elev8. Elev1 begynder at dreje rundt på sin stol med tungen ude af munden</p>	<p>16:49 Elev4: ”Singleplayer er, hvor man er alene, multiplayer er, man kan være, man kan højst være 6 sammen på et LAN.”</p>
	<p>Sekvens 7 17:00 Elev 1 drejer fortsat rundt på sin stol og søger øjenkontakt med elev8. 17:06 Elev1 drejer rundt på sin stol og søger igen øjenkontakt med elev8.</p>	<p>17:00 Konsulent1: ”multiplayer betyder bare flere, og i mange nye spil, også Torch Light, er 6 max, det er rigtig” 17:06 Konsulent1:</p>

		”I Torch Light, eh, I skal spille sammen, I skal spille multiplayer?”
	<p>Sekvens 8</p> <p>17:10 Flere elever i klassen tilkendegiver verbalt, at de er tilfredse med at konsulent1 fortæller, at de skal spille multiplayer. To elever drejer rundt på stolen og tilkendegiver med gestikulationen, at de er tilfredse med udsigten til at skulle spille multiplayer.</p> <p>17:10 Elev 1 der fysisk er vendt bort fra konsulent1 og i stedet har fokus rettet mod elev8, reagerer ikke. Elev8 reagerer heller ikke.</p> <p>17:14 Konsulent1 rækker hånden op for at understrege sin verbale kommunikation.</p>	<p>17:10 Elever</p> <p>”Jaaaah” (flere elever jubler)</p> <p>17:12 Underviseren:</p> <p>”Schyyyyyyys” (tysser på eleverne)</p> <p>17:14 Konsulent1:</p> <p>”Hånden op, alle de her gode spørgsmål vil jeg gerne svare på, men det skal lige være, så alle kan høre svaret.”</p>

Empirieksempel 1

7.1.1.1 Videosekvensens ramme

I den ovenstående videosekvens befinder vi os i klasselokalet på første dag af undervisningsforløbet. Undervisningsforløbet er i sin opstart, og begge konsulenter fra Skolen i spil er til stede i lokalet samtidig med klassens dansklærer. Konsulent1, der er ekstern konsulent fra Skolen i spil, har placeret sig foran tavlevæggen med ansigtet mod eleverne. Han er - efter en kort præsentation af begrebet ”computerspil” - gået i gang med en række dialoger med udvalgte elever om deres kendskab til computerspil og spilbegreber. Ved klippets begyndelse skal han netop til at indgå i en sådan dialog med en elev.

Underviseren, der til daglig er klasselærer for eleverne, går ved klippets start i venstre side af lokalet og arbejder med hylden placeret mod venstre væg. Hun reagerer på en henvendelse fra elev8 ved at nærme sig denne, sætte sig på hug og indgå i en lavmælt dialog med eleven (Empirieksempel 1, dialog 16:22).



Billede 7: d17o01 16:47 – underviseren indgår i en parallel forestilling

7.1.1.2 Rekvissitters indflydelse

En af de mest markante anvendelser af kulissens rekvisitter fra ovenstående empirieksempel er antallet og placeringen af borde. Bordet har som rekvisit stor betydning i mange kulisseopsætninger, da bordet ofte repræsenterer en fysisk ramme for det enkelte individs handlingsfære eller *ydre* og *manerer*. Af det udvalgte videoklip (empirieksempel 1) og feltobservationerne fremgår det, at eleverne i lokalet sidder enkeltvis eller parvis ved tomandsborde, som alle er symmetrisk placeret og med front mod samme endevæg, på en sådan måde, at eleverne ved almindelig arbejdsstilling vender ansigtet mod endevæggen med den grønne tavle og underviserens bord. Denne opsætning af kulissen betyder også, at alle - med undtagelse af eleverne ved bordrækken længst fra tavlevæggen - sidder med ryggen til klassekammeraterne, og at alle - med undtagelse af første række mod tavlevæggen - har ryggen af flere klassekammerater i deres synsfelt.

Formålet med bordenes placering synes at være at skabe en klar forventning hos alle i lokalet om, at publikums opmærksomhed skal rettes mod et fælles fokuspunkt i lokalet, centreret omkring tavlevæggen, og at alt andet i lokalet, inklusive klassekammerater, er af sekundær betydning for forestillingen. I hele videoeksemplet (empirieksempel 1) ser man således, at langt størstedelen af eleverne har indtaget denne arbejdsstilling, hvor de med ansigtet mod tavlevæggen tilsyneladende observerer underviseren, der præsenterer sin og elevernes viden om computerspil gennem monolog og tovejsdialog med forskellige udvalgte elever. Konsulent1 understreger forventningen om og behovet for denne publikumsadfærd, da han (empirieksempel 1, dialog 16:38) i starten af en dialog med en af eleverne gør de øvrige elever opmærksomme på, at det er nødvendigt med ro, hvis dialogen skal kunne fortsætte.

Bordenes fælles pejling mod tavlevæggen fjerner samtidig elevernes fokus fra de andre elever i lokalet. Foruden dette spiller valget af bordenes indbyrdes afstand ligeledes en faktor i forhold til lokalets sociale anvendelsesramme. Afstanden fra et bord til et andet er så stor, at det er fysisk vanskeligt at interagere på anden vis end gennem visuelle virkemidler som fagter eller grimasser eller gennem høj og tydelig tale. Da elev1 optages af den konkurrerende fortælling hos elev8 og underviseren (Empirifsnit 1, dialog 16:39), råber han således til de to gennem lokalet. Underviseren reagerer som konsulent1 tidligere gjorde, nemlig ved at forsøge at genoprette fokus på den primære forestilling ved at henstille elev1 til ro (Empirieksempel 1, dialog 16:42). Derved understreger hun kommunikativt den ønskede adfærd, der kommer til udtryk i bordopsætningen.

Foruden den store afstand mellem eleverne betyder denne placering samtidig, at langt størstedelen af rummet bliver forbeholdt sidde- og arbejdspladser til publikum, hvilket kun efterlader en smal scene med plads til få optrædende. Af observationen og delvist illustreret i videoeksemplet fremgår det, at eleverne i lokalet - med en enkelt undtagelse - har fokus rettet mod den optrædende eller sidemanden i den pågældende undervisningssituation, og at underviserens optræden tager sit afsæt i den lille sceneplads nær tavlevæggen (empirieksempel 1).

7.1.1.3 Forestillingens fysiske fokuspunkt

Da flere elementer omkring tavlevæggen er bord-rekvisitternes naturlige fokus for publikums opmærksomhed, har jeg valgt at lade dette område og dertilhørende rekvisitter indgå som en fælles helhed i analysen.

Tavlevæggens centrale funktion i kulissen understøttes af en række støtterekvisitter. For eksempel fire forskellige tavler, der er ophængt langs væggen. Tavlernes funktion er af visuel karakter og understøtter derved bordenes pejling. Særlig den grønne tavle - placeret langs midten af tavlevæggen - men også den interaktive tavle, fungerer som arbejdsredskaber, der tillader en optrædende at lave en visuel understregning af den igangværende dramatisering gennem dynamiske og omskiftelige visuelle præsentationer. I ovenstående empirieksempel ser man, hvorledes konsulent1 henleder elevernes opmærksomhed på en illustration, mens han i sin optræden beskriver formålet med undervisningsforløbet (Empirieksempel 1, sekvens 1). I hele det valgte empirieksempel (empirieksempel 1) kan man se, hvorledes tavlevæggens to whiteboards anvendes primært som opslagstavler, med illustrationer eller tekster af længere tidsmæssig værdi for eksempel fagfaglige læresætninger, eksemplificerede elevproduktioner og klassens sociale regelsæt. Whiteboardet i venstre side præsenterer således en række billeder og tekstmateriale, mens whiteboardet i højre side er udsmykket med regelark fra Skolen i spilmetodens klasespil, der, som tidligere nævnt, er påtænkt en rolle i rammesætningen af elevernes adfærd og sociale interaktion senere i det pågældende undervisningsforløb. I analyseafsnit 3 uddyber jeg fornævnte klasespil og dets betydning for elevernes frontstage-adfærd.

Tavlerne understøtter således ikke nødvendigvis den optrædendes igangværende forestilling, men antager i stedet en funktion som bindeled mellem kulissens forskellige forestillinger, blandt andet gennem den visuelle påmindelse til publikum og optrædende om tidligere forestillingers produktionsmæssige afkast. Da de to

whiteboards har fået en mere perifer placering på tavlevæggen, kæmper de derfor ikke i så høj grad om publikums opmærksomhed som den grønne og den interaktive tavle.

Foran tavlevæggen er der - som tidligere beskrevet - en smal stribe af uudnyttet sceneplads. Dette tomrum tillader en vis bevægelighed, primært mellem de forskellige tavler på væggen. At dette scenemæssige tomrum er tiltænkt den primære optrædende understøttes af tavlernes anvendelsesmuligheder og muligheden for - med denne placering - at kunne henvende sig til et samlet publikum. At konsulent1 er den intenderede primære optrædende i det ovenstående brudstykke, understøttes således gennem de fysiske rammer, ved at han netop har placeret sig i dette lille centrerede sceneområde foran tavlevæggen, mens de øvrige undervisere har indtaget mere perifere placeringer i lokalet (empirieksempel 1, sekvens 1-8). Fra denne fysiske placering på scenen, har konsulent1 det nødvendige overblik over publikum til at opretholde den ønskede adfærd hos publikum, lede forestillingens gang og udpege de elever, der skal indgå som aktive medoptrædende (empirieksempel 1, sekvens 1, 3 og 5). I kulisseopsætningen er der indbygget en tydelig indikator på, hvem denne sceneplads foran tavlen er tiltænkt. Centrert midt for tavlevæggen har man således placeret underviserens bord som et epicentrum for publikums opmærksomhed. Underviserens bord adskiller sig fysisk fra de andre borde i lokalet ved at være større og have opbevaringsskuffer, og bordet vender - modsat bordene tiltænkt publikum - væk fra tavlevæggen og ud mod rummet. Fra dette bord har underviseren en let og naturlig adgang til tavlevæggen, samtidig med at placeringen giver en visuel kontakt mellem publikum og underviser.



Billede 8: d21o07 01:21: Den traditionelle kulisse hvor fokuspunktet er rettet mod underviseren

7.1.1.4 Fejlplaceret rekvirit

Det er dog ikke alle rekviritter i lokalet, der understøtter denne positionering af optrædende og publikum. I enhver scenisk rammesætning vil der kunne optræde elementer – for eksempel udsigten gennem et vindue og publikums medbragte rekviritter - der trods kulissernes rammesætning konkurrerer med den optrædende om

publikums opmærksomhed. I det konkrete tilfælde er en af de mest markante støjkilder paradoksalt nok en af de væsentlige kulisserekvisitter, der burde understøtte den samlede kulisses målsætning.

Af det udvalgte videoklip fremgår det, at eleverne sidder ved bordene på kontorstole med hjul og hæve/sænke-mekanisme. Man ser også, hvorledes eleverne har mulighed for at dreje sædet 360 grader, hvilket tydeligt demonstreres gentagne gange, særligt af elev1 (empirieksempel 1, sekvens 2, 4, 6, 7 og 8). Hvor de andre belyste kulisseelementer har haft en samstemmende hensigt om at retningsbestemme opmærksomheden hos publikum og de optrædende, skaber stolene en kontraintuitiv mulighed hos publikum for frit at vælge skueretning. Som illustreret af elev1 i ovenstående empirieksempel, giver stolen dermed den enkelte elev mulighed for at fravælge det fysiske opmærksomhedsfelt, bordene og tavlevæggen ellers sender stærke signaler om.

Dette tillader således elev1 ikke blot at fjerne egen opmærksomhed fra den optrædende - og derved potentielt gå glip af den viden, der formidles - men også at søge øjenkontakt med det øvrige publikum (empirieksempel 1, sekvens 4 og 7). Ud over at elev1s visuelle opmærksomhed flyttes fra konsulent1, kommer elev1 samtidig til at kæmpe om publikums opmærksomhed med den intenderede optrædende.



Billede 9: d17o01 17:06 – elev1 rækker tunge ad elev8

Stolens anvendelsespotentiale er særligt problematisk, da kulissens forventningsramme til publikums adfærd med sit snævre fokusområde på en optrædende kalder på en høj grad af selvdisciplin hos publikum. En sådan selvdisciplin ligger fjernt fra den scene, eleverne optræder på i frikvartererne, hvor kommunikationen eleverne imellem indgås på en mere fri og flydende måde. Den optrædendes mulighed for at lave denne fællesformidling, der er afhængig af et fælles engagement hos publikum, er derfor yderst sensitiv over for disharmonier i forestillingen. Dette illustreres både af konsulent1's bemærkning til de urolige elever (Empirieksempel 1, dialog 16:38) og i den afsluttende sekvens, hvor elevernes begejstring resulterer i, at det fælles fokus tabes for en stund og aktivt må genvindes af konsulent1 med støtte fra underviseren (empirieksempel 1, sekvens 8).

7.1.1.5 Opsamling af klasselokalet

Trods stolenes forstyrrende signaler synes klasselokalet at fremstå som et klart ønske fra institutionens side om, hvem der må indtage positionen som primær optrædende, hvilke typer *forestillinger*, der skal udspille sig i dette lokale, og hvilken *personlig facade* - med tilhørende *ydre* og *manerer* - der tilhører den forventede adfærd hos publikum. Et interessant læringsaspekt ved denne kulissetype - som afspejles i det udvalgte klip er - at kulissen, med sit fælles scenefokus, lægger op til en undervisningsform, hvor publikum modtager viden i samme tempo, form og antal gentagelser. Kulissen betyder således, at publikum mødes af den optrædende som en homogen gruppe. I det belyste empirieksempel anvendes lokalet da også til at opføre en sådan forestilling.

Det klassiske undervisningslokale synes således ikke intenderet som kulisse til forestillinger, hvor samarbejde og kollaboration eleverne imellem er i højsædet. Ikke desto mindre spiller denne lokaletype med sine særlige forestillinger en rolle i understøttelsen og udviklingen af elevernes deltagelsesmulighed, hvorfor den belyste metodes anvendelse af denne kulisse kan begrundes på følgende måde:

Eleverne oplæres i disse kulisser i at kunne fokusere og fordybe sig i en forestilling - uden nødvendigvis at have mulighed for at afbryde eller ændre forestillingens indhold (empirieksempel 1, sekvens 3 og 8). Under de rette forhold vil denne kulisseform - med dens fokus på kontrolleret dialog - desuden kunne understøtte, at eleverne lærer at lytte til og acceptere en mangfoldighed af holdninger og overbevisninger, gennem en samtaleform, hvor ikke kun de højst råbende har mulighed for at komme til orde.

7.1.2 Kulisse 2: Det modificerede klasselokale

Undervejs i undervisningsforløbet modificeres kulisseopsætningen i klasselokalet. Bordopsætningen ændres, således at elever, der indgår i et samarbejdsfællesskab, placeres ved fysisk afgrænsede arbejdsfællesskaber bestående af to sammensatte borde. De samarbejdende elever får på denne måde etableret en fysisk markering af samarbejdets omfang, og deres intenderede arbejdsstilling skaber nu et fokuspunkt i gruppens midte. Alle elever i samarbejdsgruppen får på denne måde mulighed for at etablere øjenkontakt og verbal dialog. På denne måde ændres fokus i klasselokalet fra et overordnet fokus til en række parallelt løbende samhandlinger med hver deres optrædende.

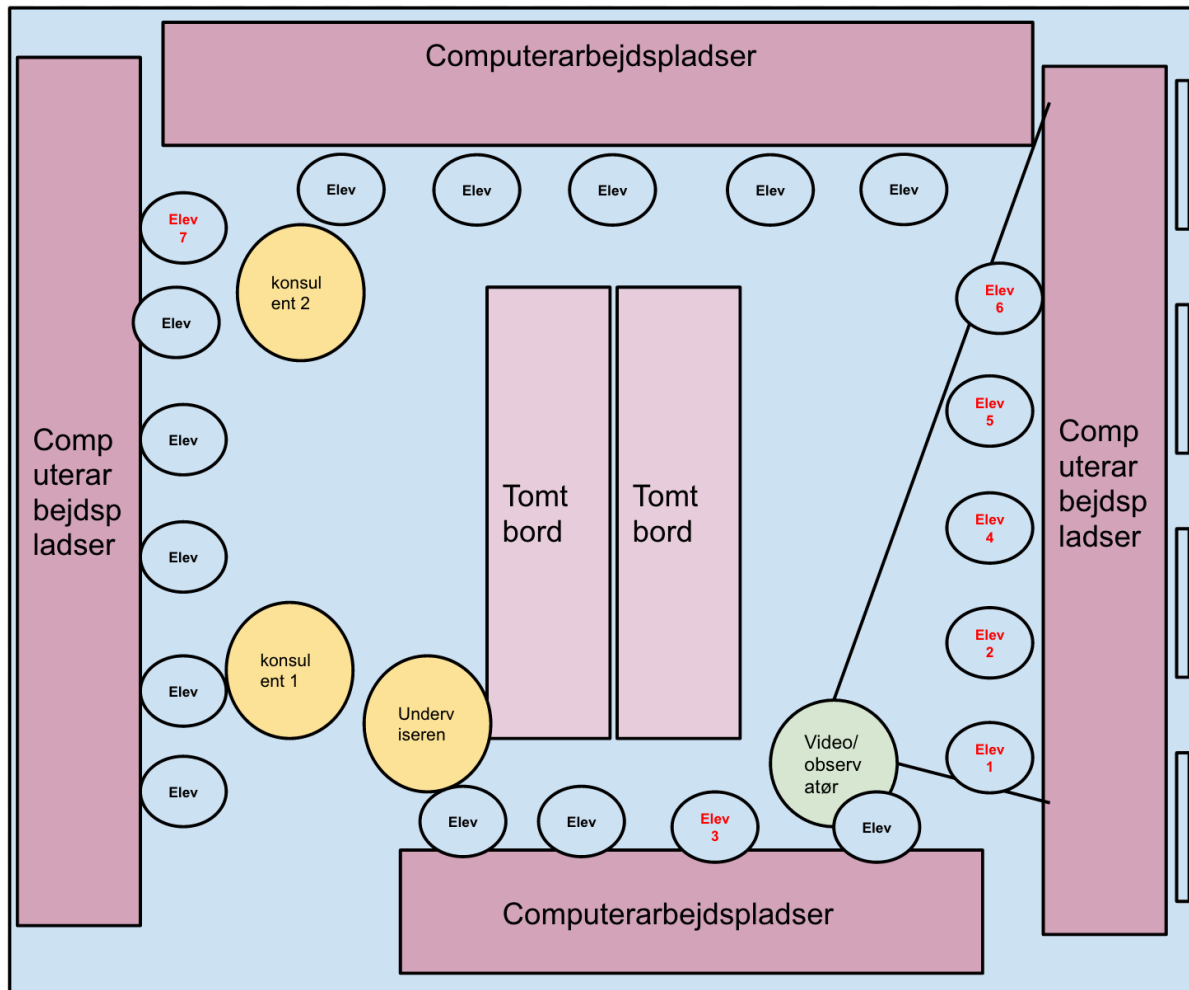
7.1.3 Kulisse 3: Computerlokalet

Det tredje empirieksempel, jeg vil fremhæve i min analyse af kulissens betydning for facaden, er et uddrag af videooptagelserne fra undervisningsforløbets anden undervisningsdag.

Den udvalgte videosekvens illustrerer - gennem elevernes adfærd i de fysiske rammer - de polyfone og parallelle forestillinger, der optræder i denne kulisse. Sekvensen viser, hvorledes eleverne og underviserne bevæger sig mellem disse mange fællesskaber, som opstår på kryds og tværs af det fysiske rum. Det er særligt interessant at notere, hvorledes de forskellige forestillinger synes at være mindre påvirkede af støj og fysisk uro end forestillingen i det klassiske undervisningslokale.

D18o01 21:56 – D18o02 02:46

I den pågældende forestilling er kulissens opsætning således:



Figur 5 : Kulisse "Computerlokalet"

<p>D18o01 21:56</p>	<p>Sekvens 1 Eleverne i klassen arbejder ved hver deres computer. Elev1 er i færd med at designe sin virtuelle karakter, da han begejstret peger på den og henleder opmærksomheden på skærmen. Han konstaterer dog, at han ikke helt ved, hvordan han skal komme videre. Elev2 er optaget af sit eget karakterdesign, men kigger alligevel flygtigt på elev1's skærm. Bag de to elever arbejder andre elever. Elev 4 rejser sig og kigger på skærmen hos en klassekammerat.</p>	<p>Dialog 21:56 Elev1 (<i>peger på skærmen og vender hovedet mod en underviser bag sig</i>) "Prøv at kigge på min" 21:58 Konsulent2 "Åh, den er vild" 21:58 Elev2 kigger på elev1's skærm 22:00 Elev1 "Totalt vild, jeg ved bare ikke rigtig... jeg skal lige prøve at spørge..." (<i>Elev1 rejser sig</i>)</p>
-------------------------	---	---

22:03	<p>Sekvens 2</p> <p>Elev1 forlader sin arbejdsplads for at observere og tale med en klassekammerat.</p> <p>Elev2 arbejder koncentreret videre på sin computer.</p> <p>Elev2 rækker hånden i vejret .</p>	
22:40 22:44 22:48	<p>Sekvens3</p> <p>Elev3 kommer over til elev 2 og spørger kort ind til spillet, mens hun peger på skærmen.</p> <p>Elev2 har fortsat fingeren i vejret, men svarer elev 3.</p> <p>Elev3 går tilbage til sin egen computer.</p> <p>Elev2 kigger søgende rundt i lokalet og tager fingeren ned.</p>	
22:52	<p>Sekvens4</p> <p>Elev1 har en samtale med en anden elev, de ler, og den siddende elev6 skubber til elev1. De er stadig begge optaget af, hvad der foregår på computerskærmen og peger begge løbende på den.</p>	
22:57 23:00 23:04	<p>Sekvens 5</p> <p>Elev2 kalder på en underviser og rækker hånden i vejret igen.</p> <p>Elev5 står stadig op, hun kigger og peger nu på elev4's skærm, mens de snakker sammen.</p> <p>Underviseren kommer over til elev2's arbejdsplads.</p> <p>Underviseren sætter sig ned ved siden af elev2.</p>	<p>22:57 Elev2 (<i>kigger væk fra skærmen og kalder ud i lokalet</i>) "Stine!"</p> <p>23:01 Elev2 (vender sig mod sin computerskærm) "Hvad skal jeg nu?"</p> <p>23:05 Underviseren (peger på skærmen) "Du skal være healer! Kan du huske hvad for en class du skal være? Var det ingeniør? "</p>

<p>VIDEOSKIFT D18o02 00:00</p>		<p>23:11 Elev2 ”Ja”</p> <p>23:12 Underviseren ”Så du er den du skal være”</p> <p>00:00 Underviseren ”...Sådan, så skal du skrive dit navn” (peger på skærmen) ”Kan du huske, hvad du skal være?” (ler)</p> <p>00:16 ”Så skal du trykke på den der” (peger på skærmen) ”og du vil ikke have det sæt der?”</p> <p>00:20 Elev2 ”Nej”</p>
<p>00:21</p>	<p>Sekvens 6 Elev1 vender tilbage til sin arbejdsplads, hvor underviseren sidder og instruerer elev2. Elev1 rækker ind over underviseren for at arbejde på sin computer. Elev2 arbejder videre på sin computer</p> <p>Underviseren går videre og hjælper elev3</p>	<p>00:21 Underviseren ”Nej, så klikker du bare her, så kommer du hen...”</p> <p>00:25 Underviseren (kigger op på elev1 og rejser sig samtidig med at hun placerer en hånd på ryggen af elev1). ”Undskyld, jeg sad på din plads.”</p>
	<p>Sekvens 7 Elev1 når kun lige at sætte sig, før han atter rejser sig for at gå ned til elev6.</p>	
	<p>Sekvens 8 Elev5 står stadig op og drøfter noget med elev 4, mens hun peger på elev4's karakter på skærmen.</p>	
	<p>Sekvens 9 Elev2 kigger efter underviseren og rækker en finger i vejret. Elev1 vender tilbage til sin arbejdsplads. På sin vej tilbage kigger elev 1 nysgerrigt på de andre elevs skærme. Da elev1 går tilbage til sin arbejdsplads, kigger han kort på sin egen skærm uden at sætte sig ned.</p>	<p>00:45 Elev2 ”Stine”</p>

	<p>Sekvens 10</p> <p>Elev1 går straks af sted igen. Denne gang mod elev7, der har arbejdsplads i den anden side af lokalet.</p> <p>Elev7 kommer løbende over til elev1's arbejdsplads med elev1 lige efter sig.</p> <p>Elev7 trykker to kommandoer på elev1's computer. Elev2 følger med i, hvad der foregår og kommenterer.</p> <p>Elev 7 svarer elev2, og elev1 følger nysgerrigt med.</p> <p>Elev1 overtager sin arbejdsplads og sætter sig ned på stolen, mens han smiler til elev7, der går tilbage til sin egen arbejdsplads.</p>	<p>01:10 Elev2</p> <p>"Du skal hedde dit rigtige navn (elev7)"</p> <p>01:13 Elev 7 (peger på skærmen)</p> <p>"Det der, det er ulvens navn".</p>
<p>01:27</p> <p>01:30</p> <p>01:41</p>	<p>Sekvens 11</p> <p>Elev1 arbejder videre på sin computer, mens elev2 kigger på. Elev 1 og elev2 drøfter kort, hvad deres gruppenavn er i computerspillet. Da de ikke er sikre, forlader elev1 sin arbejdsplads og henvender sig til konsulent1.</p> <p>Elev1 vender tilbage og taster, - med hjælp fra elev2 - gruppens navn ind på computeren.</p> <p>Elev 2 sidder stadig med fingeren i vejret.</p>	<p>01:27 Elev1</p> <p>"Øh, hvilken gruppe er vi?" (kigger mod elev2)</p> <p>01:30 Elev2 (svare tøvende og usikkert)</p> <p>"Øøøoh, seks?"</p>

Tabel 2: Empirieksempel 2

I det ovenstående eksempel fra videoempirien - som foregår dagen efter første empirieksempel - er undervisningsscenen flyttet fra klasselokalet til skolens computerlokale, hvor eleverne for første gang prøver at spille *Torch Light II*. Eleverne er forinden blevet opdelt i de arbejdsgrupper, der skal udgøre et samarbejdsfællesskab i både den fysiske og den virtuelle verden under hele undervisningsforløbet. Eleverne er i det ovenstående klip i færd med at oprette deres virtuelle karakter, og de oplever løbende udfordringer i forbindelse med dette. Elev1 søger i klippet hjælp til at løse udfordringerne i spillet hos sine klassekammerater, mens elev2 afventer hjælp fra en af de tre tilstedeværende undervisere. Ud over klassens dansklærer er de to konsulenter fra Skolen i spil til stede.

7.1.3.1 Flydende fællesskaber

Computerlokalets opsætning og anvendelse af kulissens rekvisitter er på flere områder anderledes end klasselokalet, men som ved klasselokalet spiller bordopsætningen en betydelig rolle i forhold til kulissens anvendelsesmulighed i de forestillinger, der skal udspilles i computerlokalet - ikke mindst i forhold til sociale interaktioner og samarbejde. Klassens elever er placeret ved en bordrække, der støder op til lokalets fire vægflader, kun afbrudt af lokalets dør. Denne opsætning understøtter en arbejdsstilling, hvor publikums fokus er rettet bort fra lokalets centrum og ud mod væggen. Dette understøttes af, at computerlokalets væsentligste rekvisitter, computerne, er placeret ud for hver enkelt arbejdsplads. Modsat klasselokalet bliver publikums opmærksomhed på denne måde fokuseret lokalt og individuelt. Dette medfører, at det fælles scenerum træder i baggrunden, da publikum bogstavelig talt sidder med ryggen til resten af scenen; hver enkelt elev har sin egen skærm, hvorpå en virtuel forestilling udspilles med computeren og eleven som optrædende og med en virtuel kulisse.

Hvor klasselokalet synes at have en fysisk passiverende virkning på eleverne, ser man i eksemplet ovenfor, at computerlokalets kulisseopsætning fører til en langt mindre højtidelig opfattelse af det fælles scenerum. I videoeksemplet ser man eksempelvis flere elever forlade deres arbejdsplads for at interagere med eller observere klassekammerater: Elev1 giver eksempelvis (Empirieksempel 2, dialog 21:56) udtryk for at mangle tilstrækkelig viden til at kunne fortsætte med den pågældende opgave. Elev1 reagerer ved at rejse sig fra sin plads for at observere en klassekammerat, der allerede har løst opgaven.

Elev1 gør dette uden forudgående tilladelse fra underviserne, og uden at denne adfærd er blevet tilskyndet. Elev1 gentager denne adfærd flere gange i det udvalgte empirieksempel (empirieksempel 2, sekvens). På samme måde indgår elev4 og elev5 (d18o01 21:56 – d18o02 00:33) i en kommunikation centreret omkring forestillingen på elev4's computerskærm, hvor elev5 under hele forløbet står op og gestikulerer.



Billede 10: d18o01 22:02 – elev1 forlader spontant sin plads

Den uhøjtidelige stemning understøttes gennem hele klippet (empirieksempel 2) af de mange parallelle samtaler eleverne imellem, som tilsammen danner en lydkulisse, der er markant højere, end det var tilfældet under eksemplet fra klasselokalet (empirieksempel 1). Forestillingen, med den fysiske bevægelighed og mulighed for flydende interaktioner - som eksemplificeres i det ovenstående, hvor elev1 bevæger sig mellem sociale fællesskaber og opsøger viden efter behov, (empirieksempel 2, sekvens 2,4,6,7 og 10) - minder mere om elevernes legesituationer i skolegården, end det var tilfældet med klasselokalet. Modsat samhandlingen i klassen synes forestillingen i computerlokalets kulisse ikke at være problematiseret af disse former for konkurrerende opmærksomhed. En forklaring på dette kan muligvis være, at forestillingen tager afsæt i en lang række individuelle scenerum, der dels er fysisk meget tæt på deltagerne, og dels ikke kræver en konstant opmærksomhed rettet mod en fremadskridende forestilling. De enkelte forestillinger fremstår i denne henseende mindre skrøbelige end forestillingen i klasselokalet. Et interessant aspekt i bordopsætningen og de medfølgende rekvisitter er, at de enkelte computerskærme er så tæt placeret, at det er muligt for eleverne at følge med i de tilstødende klassekammeraters virtuelle rum. Flere elever udnytter dette til at indgå i dialog om den virtuelle kulisse. Elev1 og elev2 illustrerer dette flere steder, blandt andet da de - med udgangspunkt i elev1s computerskærm - drøfter gruppenavnet (d18o02 01:27).



Billede 11: d18o02 01:27 – elev1 og elev2 drøfter, hvordan man ændre holdnavn

Der synes fra undervisernes side at være et bevidst forsøg på at udnytte dette mulige fællesskab, eftersom elever i samme arbejdsgruppe sidder placeret så tæt som muligt.

7.1.4 Kulisse 4: Det virtuelle rum

Forestillingen, der udspilles i computerlokalet, adskiller sig helt fra klassekulissen ved - gennem computerspillet *Torch Light 2* - at inkludere en virtuel kulisse. Præcis som den fysiske kulisse rammesætter denne de deltagendes mulighed for at interagere med de optrædende - herunder spillets kunstige intelligens og de øvrige deltagende. Som tidligere nævnt er TL2 et kooperativt spil, hvilket betyder, at den digitale kulisse er udviklet med et specifikt

henblik på at fremme kommunikation og samarbejde spillerne imellem. Dette kommer blandt andet til udtryk gennem de forskellige karakterer og klasser, eleverne - som beskrevet tidligere i opgaven - vælger imellem. Samtidig tilbyder den virtuelle kulisse en chat-funktion, der gør det muligt for eleverne i samme gruppe at sende virtuelle skriftlige beskeder til hinanden. Denne kommunikationsmulighed anvendes i stigende grad gennem spillet af eleverne - ofte for at understrege en i forvejen foregående kommunikation, men også for at tydeliggøre deres karakters placering i spilverdenen (eksempler på anvendelse af chatten: d18o04 19:19, d18o05 02:57, Video d18o07 00:42).

I spillet afgrænses frontstage af bagvedliggende spilregler, der for eksempel forhindrer de enkelte spillere i at opføre sig på en uønsket måde. Der er dog altid en potentiel mulighed for, at en spiller, der ønsker at bryde med spillets norm, kan finde huller i spilmekanikker. Derved opstår en backstage-optræden, der vil være ødelæggende for medspillernes oplevelse af forestillingen.

Det er interessant at bemærke, at der i den konkrete virtuelle forestilling ikke er et egentligt publikum, men udelukkende optrædende. Jeg vil gå dybere ind i spillet og den virtuelle kulisses betydning for elevernes mulighed for social interaktion og samarbejde i analyseafsnit 2.

7.2 Analyseafsnit 2: Fællesskaber i undervisningsforløbets affinitetsrum

En anden måde at betragte de foromtalte forestillinger eller undervisningssituationer på er ved at flytte perspektivet fra de fysiske rammer og i stedet betragte forestillingerne som udtryk for flydende fællesskaber i både fysiske og psykiske rum. Jeg vil i dette analyseafsnit tage udgangspunkt i elev1 og dennes positionering i to forskellige semiotiske sociale fællesskaber omkring:

- **Gamification af traditionel klasseundervisning**
- **Spilbaseret læring**

7.2.1 Det traditionelle fællesskab:

En forudsætning for at kunne indgå i et socialt fællesskab er at have adgang til og at kunne begå sig i disse fællesskaber. I de dele af undervisningsforløbet, der tager afsæt i en traditionel klasselokaleundervisning, er der - som tidligere belyst - lagt op til ét fællesskab med afsæt i en fælles læringskontekst, mens potentielle parallelle fællesskaber søges reguleret (analyseafsnit 1). For de enkelte elever er der derfor i disse læringsituationer en meget entydig distinktion mellem at være inden for eller uden for fællesskabet.

Jeg vil gennem den udvalgte empiri belyse, hvilke muligheder elev1 har for at få adgang til dette fællesskab, og pege på, hvilke konsekvenser manglende adgang kan have i forhold til det sociale samspil. Jeg vil gennem eksempler fra undervisningsforløbets 5. dag - hvor eleverne arbejder med undervisningsforløbets solo-quests - illustrere potentielle adgangsgivende portaler samt sammenhængen mellem portaler, fællesskabets design og elevernes mulighed for at positionere sig som aktive deltagere i fællesskabet. Da solo-quests ved flere lejligheder indgår i det samlede undervisningsforløb - som eksemplificeret nedenfor - har jeg valgt at lade denne kontekst være repræsentativ for det traditionelle undervisningsfællesskab.

Det er ikke min intention med nedenstående analyse at betvivle den pågældende undervisers duelighed. Jeg er opmærksom på, at den konkrete undervisningssituation er et komplekst samspil, hvor enkelte elevers signaler let kan overses eller fejlfortolkes, og at en videoanalyse let kan fremstå meget kritisk. Min interesse er udelukkende at identificere fællesskabet omkring undervisningen og dets implikationer for eleverne.

	Sekvens 1	Dialog
12:45	Underviseren indgår i en dialog med en elev, der er kommet op til hende ved katederet, men afbrydes af elev 1.	13:00 Elev1: "Underviser, jeg har glemt hvordan det er, at man skal lave den". 13:01 Underviseren: "Du gad bare ikke høre efter, men jeg skal nok komme ned til dig".
13:09 – 14:04	Sekvens 2 Underviseren anvender klassespejlet til at belønne de elever, der fik løst opgaven med at hente mappen uden at larme.	
14:05 – 19:56	Sekvens 3 Underviseren gennemgår den skriftlige opgave, som eleverne nu skal løse enkeltvis. Opgaven kaldes en "solo-quest". Under forklaringen kommenterer elev1 igen på hans manglende forståelse for opgaverne og bliver bedt om at tie stille. Underviseren bevæger sig rundt ved tavlevæggen og illustrerer ved hjælp af en mappe og det konkrete arbejdsblad, hvad eleverne skal. Elev1 kigger ned i bordet.	
14:48		
15:13-15:58	Underviseren angiver forventningerne til adfærd i forbindelse med den pågældende opgave. Hun står ved katederet og kigger ud over klassen.	
16:26		16:26 Underviseren: "... når det er en soloopgave, betyder det selvfølgelig, at jeg går

<p>17:27</p> <p>19:56</p>	<p>Underviseren nikker mod tavlen med klasespillet.</p> <p>Elev1 rejser sig fra sin plads og går kort over til sidemanden, mens underviseren fortæller om opgavens ramme. Da elev1 er tilbage på sin plads, fortsætter de to elever en verbal kommunikation.</p> <p>Efterfølgende kigger elev1 igen ned på sit bord og deltager ikke aktivt i underviserens gennemgang.</p> <p>Eleverne sættes i gang</p>	<p>rundt og hjælper, men i dag har vi en soloopgave, som også betyder, at man kan finde ud af at være stille og ikke forstyrre sine kammerater. Det vil sige, at hvis man fuldfører den quest, er der selvfølgelig en respekt-belønning mere heroppe...”</p>
---------------------------	---	--

Empirieksempel 3

I det ovenstående eksempel befinder eleverne og underviseren, som til daglig er dansk- og klasselærer for eleverne, sig i elevernes klasselokale. Eleverne sidder ved tomandsborde med ansigtet mod tavlen - som illustreret ved figur 4. Efter en kort indledning med julehygge og oppakning af en adventsgave skal de til at påbegynde arbejdet med en solo-quest, der her er en individuel skriftlig opgave. Underviseren er - modsat de forudgående dage i undervisningsforløbet - alene om at varetage undervisningen.

Umiddelbart inden sekvens 1 har eleverne været henne ved reolen for at hente deres arbejdsmapper og er nu - med undtagelse af en enkelt elev, der er gået op til underviseren - klar til at fortsætte undervisningen. Omdrejningspunktet for fællesskabet i ovenstående eksempel er på kort tid indsnævret fra at omhandle julen, gaver, nisseleg m.m. til primært at handle om løsningen af den pågældende solo-quest.

7.2.1.1 Nøglen til fællesskabet

I det ovenstående uddrag af undervisningslektionen er der en række elementer, som tilsammen tegner et interessant billede af, hvorledes det konkrete fællesskab rammesættes gennem undervisningssituationens indre design, samt elevopgavens udformning og løsningsramme. Desuden kan det observeres, hvorledes dette design understøttes af gamification-elementer. Mere interessant er det dog, at det af ovenstående empiriafsnit fremgår, at adgangen til dette fællesskab - der er af afgørende betydning for den enkelte elevs undervisning - ikke på forhånd er givet, men afhænger af en række adgangsgivende portaler.

7.2.1.2 De tre portaler

Klasselokalet

I det udvalgte empiriafsnit kan man identificere tre væsentlige adgangsgivende portaler til det konkrete fællesskab omkring undervisningssituationen. Da fællesskabet er samlet omkring en analog rekvisit, er den mest håndgribelige adgangsgivende portal den fysiske ramme for fællesskabet, der udgøres af klasselokalet.

Er man i lokalet, har man potentielt adgang til fællesskabet, men placeres man uden for klasselokalet - som elev1 oplever det ved flere andre lejligheder under den traditionelle klasserumsundervisnings (video d17o02 05:50 – 09:19, video d17o02 09:27 – 09:44) - er man sat uden for interaktion og indflydelse i forhold til fællesskabet.

Solo-quest

Den anden portal til fællesskabet er den - i ovenstående eksempel - konkrete skriftlige opgave. Selv om underviseren påpeger (empiriksempel 3, dialog 16:26), at der er tale om en individuel opgave, og at den på ingen måde lægger op til social interaktion, har opgaven stærke implikationer i forhold til den enkelte elevs deltagelse i fællesskabet. Årsagen til dette skal findes i, at opgaven er en del af et samlet undervisningsforløb og derfor har konsekvenser uden for den konkrete undervisningslektion.

Det er dog især i forhold til adfærd, at opgaven bliver en vigtig portal til fællesskabet. Dette kommer til udtryk umiddelbart efter ovenstående empirieksempel, hvor eleverne påbegynder arbejdet med opgaven (empiribilag 3, sekvens 4-9). Her kan man observere, hvordan alle elever sidder koncentreret og arbejder individuelt med den skriftlige opgave - med undtagelse af elev1, der ikke formår at løse den skriftlige opgave og i stedet sidder og tegner, leger med sin mappe eller observerer de øvrige elever. Elev1 adskiller sig fra de øvrige elever og vil efterfølgende ikke kunne indgå i fællesskabets anvendelse af den skriftlige opgave.

Det er interessant at bemærke, at elev1 allerede ved starten af den formelle undervisning gør underviseren opmærksom på, at han ikke er i stand til at løse den pågældende opgave (Empiriksempel 3, dialog 13:00). Dette leder nemlig hen til den sidste og vigtigste adgangsgivende portal til fællesskabet: underviseren.

Underviseren

I det ovenstående empiriafsnit kan vi se, at underviseren har flere forskellige roller i forhold til fællesskabet. Underviseren har designet den konkrete situation og har derfor en forhåndsviden om, hvilken adfærd fællesskabet skal udvise. Underviseren understreger denne adfærdsramme tidligt i den formelle undervisning (empiriksempel 3, dialog 16:28). Det er vigtigt at bemærke, at underviseren anvender gamification-metodens klassespil for at understøtte fællesskabets indre design gennem stregsystemets respekt-belønninger. Både af det udvalgte eksempel og den efterfølgende undervisning fremgår det, at alle elever opfylder underviserens forventning om at være stille og undgå forstyrrelser af deres kammerater, efter at underviseren har gjort opmærksom på klassespillet (empiribilag 3, sekvens 1-9).

Underviseren fungerer dog også som en portal til fællesskabet i sig selv, og samtidigt som administrator af de øvrige portaler.

7.2.2 Manglende adgang til fællesskabet

I sekvens 3 præsenterer underviseren eleverne for en viden, der er nødvendig for at kunne løse opgaven og derved få adgang til opgaveportalen. Elev1 er opmærksom på underviserens portalfunktion og tilkendegiver derfor - som førnævnt - at han ikke kan løse opgaven. Underviserens viden er nødvendig for elev1's fortsatte deltagelse i fællesskabet.

Som det fremgår af den samlede undervisningssituation, hvor forskellige elever får hjælp af undervisningen, er elev1 ikke den eneste elev, der har behov for underviserens vejledning for at kunne deltage i fællesskabet. Det er imidlertid vigtigt at bide mærke i, at - trods underviserens forsikring om det modsatte - elev1 på intet tidspunkt i undervisningsforløbet modtager hjælp. Når elev1 i sekvens 3 (empirieksempel 3, sekvens 3) forstyrrer gennemgangen af opgavens elementer, kan det ses som endnu et forsøg på at gøre underviseren opmærksom på hans problemer med opgaven. I mangel af den efterspurgte hjælp fra underviseren kan vi i det samlede undervisningsforløb (empiribilag 3, sekvens 4-9) se, hvorledes elev1 flere gange forsøger at opnå den nødvendige viden andetsteds. Det er interessant at notere, at elev1 - med respekt for kravet om stilhed - forsøger at iagttage sine kammerater og i en enkelt situation endda flytter sin stol så tæt på, at han kan se deres skriftlige arbejde.



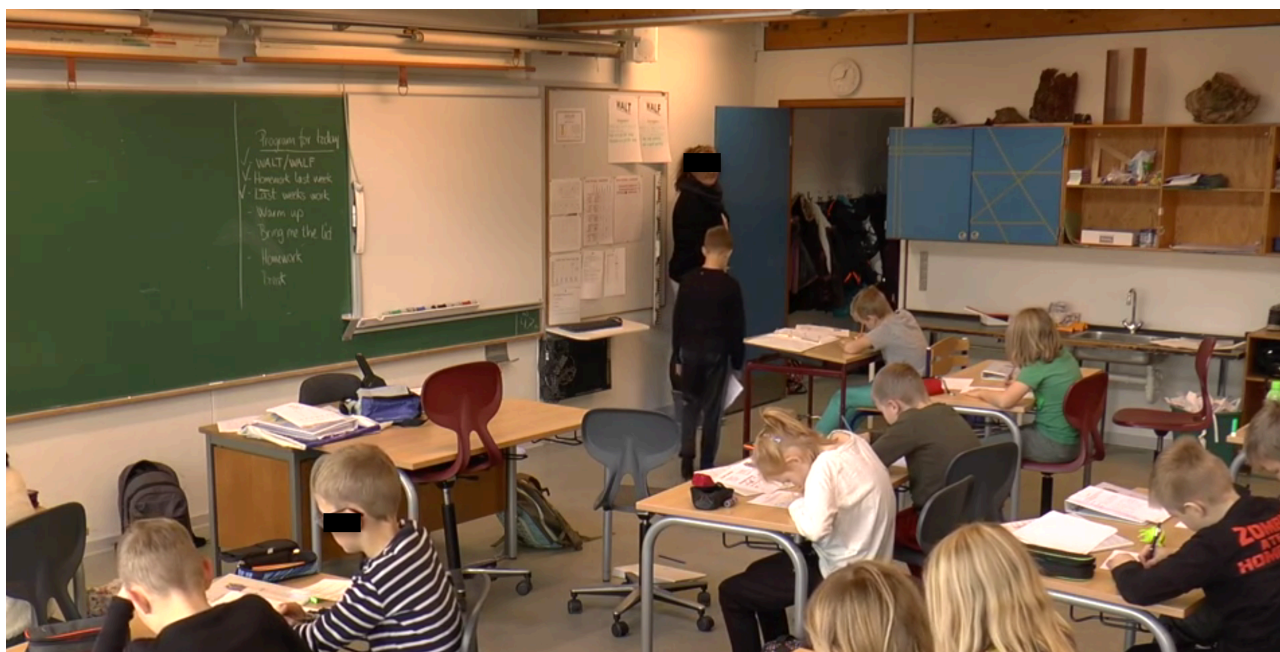
Billede 12: Elev1 forsøger at se hvordan de andre løse opgaven

Elev1 forsøger ad flere omgange over for underviseren at tydeliggøre sit behov for vejledning. I nedenstående sekvens - fra samme undervisningsforløb (empirieksempel 4) - gør elev1 endnu et forsøg på at gøre opmærksom på sin manglende adgang til opgaven. Underviseren spørger ind til elev1's arbejde, men reagerer - trods elev1's svar - ikke med den lovede vejledning.

	Sekvens 6	dialog
06:00	Underviseren fortsætter med at bevæge sig rundt til elever med hånden i vejret. Elev1 kigger ned på sit bord.	
07:52	07:54 Underviseren giver elev1 endnu et kopiark og går videre rundt i lokalet.	07:52 Underviseren: "Er du i gang, elev1?" 07:53 Elev1: "Næææ"
08:20	08:20 Elev1 rejser sig fra sin stol og arbejder videre. Det ser ud til, at han farvelægger noget, han skifter løbende mellem farveblyanter.	

Empirieksempel 4

Når elev1 i sekvens 9 (empiribilag 3, sekvens 9) ender med at krølle den skriftlige opgave sammen, skal det derfor ses som udtryk for elev1's oplevelse af opgavens umulighed og fællesskabets manglende vilje til at hjælpe. Elev1 sender et tydeligt signal om endelig resignation fra et fællesskab, han aldrig fik den nødvendige adgang til. Konsekvensen af elev1's reaktion er - paradoksalt nok - bortvisning fra det for ham eneste tilgængelige fællesskab, den fysiske ramme.



Billede 13: Elev1 skal forlade lokalet

7.2.2.1 Det monotone fællesskab

Af den ovenstående undervisningssituation fremgår det, at det sociale mulighedsrum er monotont, i den forstand, at parallelle fællesskaber er komplet fraværende. At de tre adgangsgivende portaler ikke hver især kan

give adgang til fællesskabet, men derimod alle må mestres af den enkelte elev, for at denne opnår adgang, synes at understøtte indtrykket af et smalt og ufleksibelt fællesskab.

Derudover får vi gennem elev1 indtryk af, at den ydre grammatik, elevernes adfærd, synes at have lille mulighed, om nogen, for at påvirke fællesskabets indre grammatik, undervisningssituationens faglige og sociale design. Da elev1 - gennem manglende mulighed for at løse den skriftlige opgaven - blokeres i sin deltagelse i fællesskabet og ikke modtager den nødvendige hjælp fra den tilladte adgangsgivende portal, underviseren, afsøger han muligheden for at indgå i andre adgangsgivende konstellationer gennem de øvrige elever i klassen (empiribilag 3, sekvens 5 og sekvens 8). Dette afvises dog både af de øvrige elever, som ignorerer elev1s tilnærmelser, og af underviserens irettesættelser af elev1 i de fremhævede eksempler. Det er i den forbindelse væsentligt at bemærke, at Gamification-elementet - som det anvendes i denne læringssituation - ikke på nogen måde bidrager til elev1's mulighed for at deltage i fællesskabet. Underviseren anvender i denne læringssituation gamification-elementet til at forstærke den ønskede elevadfærd (empirieksempel 3, sekvens 3, dialog 16:26). Derved forstærkes det indre designs modstand over for elev1's forsøg på at ændre undervisningssituationens sociale spilleregler. De andre elevers afvisning af elev1 tilnærmelser kan derfor ses i lyset af den mulige gamification-belønning til de elever, der løser opgaven uden at larme. Elev1's meget afdæmpede opførsel i en situation, hvor han fagligt er udfordret over evne og befinder sig i en proces, hvor han ekskluderes socialt (empiribilag 3, sekvens 1-9), giver yderligere et fingerpeg om, at gamification-elementet spiller en aktiv rolle i elevernes adfærd. I analyseafsnit 3 kommer jeg yderligere ind på fordele og ulemper i forbindelse med anvendelse af gamification.

7.2.3 Spilbaseret læring

Modsat undervisningssituationen ovenfor - hvor der kun synes at være plads til ét accepteret fællesskab - opstår der under den del af undervisningen, der tager afsæt i Spilbaseret læring, et komplekst netværk af dynamiske fællesskaber. Jeg har valgt de nedenstående empirieksempler, da de - ud over at illustrere elevernes fællesskaber i og omkring spillet - også eksemplificerer mangfoldigheden og dynamikken i fællesskaberne omkring alle de undervisningssituationer, der tager afsæt i Spilbaseret læring. Jeg har valgt at fremhæve nedenstående eksempel, da man gennem elevernes kommunikation får et indblik i elevgruppens fællesskab i spillet. I sekvensbeskrivelserne skelner jeg mellem in-game som det, eleverne gør i den virtuelle verden, og out-game som elevernes ageren i den fysiske verden.

<p>D18o03 14:40</p>	<p>Sekvens 1 Out-game: Eleverne spiller TL2 i computerlokalet. In-game: Elev2 har netop forladt de øvrige spillere for at handle inde i byen. Elev2 14:43 afslutter øjeblikkeligt sin bytur og går gennem portalen for at møde de andre i gruppen</p>	<p>Dialog 14:41 Elev1: "Ej, kom nu" (kigger over på elev2's skærm) 14:43 Elev2: "Jeg kommer nu"</p>
--------------------------------	--	---

	<p>Sekvens 2</p> <p>Elev1 in-game: bevæger sig videre out-game :råber ivrigt uden at vende blikket bort fra sin skærm.</p> <p>Elev1 out-game: peger på sin skærm In-game: løber videre med sin karakter. De andre følger efter.</p> <p>Elev1 out-game: vender hovedet mod elev 3 og 4 og peger på sin skærm.</p> <p>15:00 Elev2 er in-game nået frem til de andre tre elever. Out-game: Hun råber til de andre, mens hun kigger på sin egen skærm.</p> <p>Elev2 out-game: vender sig mod elev3</p>	<p>14:44 elev1: ”kom D***(elev4)!</p> <p>14:45 elev1: ”R*** (elev3) og D***(elev4), R***du skal gå forrest!”</p> <p>14:48 Elev3:”Ok, hvor går vi hen?”</p> <p>14:49 Elev1:” Herop!! Du skal gå forrest”</p> <p>14:56: Elev1”Derop!!! Du skal gå forrest”</p> <p>15:02 Elev2: ”Kom nu, vi skal hen at dræbe noget lort”</p> <p>15:07 Elev1: R***(elev3) du skal gå forrest derop. Her, herop. Forrest FORREST!”</p> <p>Elev2:”Du skal ikke bare slippe væk, R*** (elev3). Vi skal lige dræbe det her lort, før vi kan komme forbi”</p> <p>Elev3 (ler)” Nej, men han siger jeg skal gå forrest”</p>
--	---	---

Empiriksempel 5

I det ovenstående eksempel har eleverne påbegyndt deres første spilseance i TL2 og har ved eksemplets start spillet i første halvdel af en dobbeltlektion. Eleverne sidder ved hver deres computerskærm og styrer deres personlige virtuelle karakter i spillet. De er alle uden for byen, hvor farlige fjender skal findes og nedkæmpes som led i spillets progression. Det har i den første del af undervisningen vist sig at være en udfordring at holde gruppen samlet i den virtuelle verden. Ved klippets start forsøger de at navigere rundt uden for byen og i fællesskab at finde vej mod og nedkæmpe næste den fjende. Elev2 har dog ved klippets start netop forladt gruppen for at gå ind til byen.

7.2.3.1 *Det designede fællesskab*

Som det er tilfældet med den traditionelle klasseundervisning, er fællesskabet i den virtuelle verden ligeledes baseret på en grad af tvang. Eleverne er inden ovenstående undervisningssituation blevet placeret i en række samarbejdsgrupper af underviseren. Denne fællesskabstvang kan i sig selv præsentere en udfordring hvilket kommer til udtryk under selve fordelingsprocessen, hvor elev1 reagerer negativt på sammensætningen af sin gruppe (bilag 1, sekvens 14). Disse grupper danner en formel samarbejdsramme både i og uden for den virtuelle verden, og et velfungerende samarbejde i fællesskabet er derfor vigtigt for undervisningsforløbets succes (bilag 1, sekvens 46-56).

I den virtuelle verden er den indre grammatik i høj grad baseret på samarbejde og kommunikation i disse grupper. Dette skyldes, at spillet Torch Light 2 - som tidligere beskrevet - er et Co-up-spil. Det betyder, at

spillets virtuelle verden - den kunstige intelligens og de virtuelle kommunikationsmuligheder - er bygget op omkring fællesskab og belønner samarbejdsorienteret adfærd. Dette understreges blandt andet af, at spillerne i gruppen ikke kan give hinanden skade i spillet men har mulighed for at heale medspillere, udveksle items og angribe fjender i fællesskab. Denne ønskede adfærd forstærkes yderligere gennem undervisningens design. På undervisningsforløbets første dag gør konsulent1 således eleverne opmærksomme på, at de skal spille Torch Light 2 på højeste sværhedsgrad og understreger, at dette vil kræve endnu mere samarbejde hos eleverne, da ingen på dette niveau kan klare spillet alene (bilag 1, sekvens 45). Eleverne er med andre ord presset ud i et samarbejde, hvilket står i kontrast til undervisningssituationen i klassen, hvor opgaven skulle løses individuelt. Af empirieksempel 5 fremgår det, at elevernes adfærd følger designet, da de i høj grad oplever nødvendigheden af at følges ad i den virtuelle verden. Elev1 udtrykker således skuffelse over, at elev2 vælger at forlade gruppen for at drage ind til byen. Da elev2 bliver opmærksom på problematikken ved sit fravær, udviser hun til gengæld ansvarlighed over for fællesskabet ved øjeblikkeligt at afslutte byturen og søge ud mod de andre i gruppen (empirieksempel 5, sekvens 1).

7.2.3.2 Brug for alle

I det konkrete undervisningsforløb har man forsøgt at understøtte og uddybe det samarbejdsorienterede fællesskab ved at lade eleverne vælge en af fire unikke roller (jf. kapitel 2.3.3). Hensigten med rollerne er at fremhæve hver enkelt elevs betydning for gruppen og dermed modvirke, at enkelte elever sættes uden for fællesskabet. I empirieksemplet fornemmer man således gennem elev1, at elevernes gensidige positionering i gruppen har betydning for succesgraden af deres opgaveløsning (empirieksempel 5, dialog 14:45-15:15, bilag 1). Denne rolleopmærksomhed ses flere andre steder i undervisningsforløbet (bilag 1, sekvens 135). I den forbindelse er det interessant at bemærke, at det netop er elev1 - der i den traditionelle undervisningssituation ikke kunne finde en indgang til fællesskabet - som synes at udnytte det opståede sociale mulighedsrum til at positionere sig selv som ansvarlig for gruppen og verbalt dirigere gruppens handlinger i den virtuelle verden (empirieksempel 5, 14:45-15:15), så de er i overensstemmelse med de retningslinjer, underviserne har givet tidligere i forløbet (bilag 1, sekvens 26-52). Man kan således tale om, at elev1 har udnyttet de nye rammer for undervisningen til at innovere sit selv (jf. kapitel 6.3.1)

At muligheden for at positionere sig som holdleder er til stede, er ikke ensbetydende med, at elev1 forfølger dette hele tiden. I nogle tilfælde vælger elev1 for eksempel at forfølge egne mål i spillet og overlade gruppen til sig selv, for eksempel da han forfiner sin virtuelle karakter med våben og rustning (bilag 1, sekvens 157) eller de tilfælde, hvor han forgæves forsøger at overvinde spillets udfordringer på egen hånd, når han taber tålmodigheden med de andre på holdet. Det væsentlige i forhold til problemformuleringen er dog, at elev1 adskillige gange i den virtuelle del af det spilbaserede undervisningsforløb vælger at positionere sig som den aktive og ansvarlige leder af gruppen (bilag 1, sekvens 106,131,132,140,141 og 146), og at han gennem sine forskellige positioneringer i undervisningsforløbet illustrerer fællesskabet i den spilbaserede lærings varierede mulighedsrum.

7.2.3.3 Polyfoni af fællesskaber

Det er dog i høj grad i det fysiske rum omkring spillet, at der opstår dynamiske fællesskaber. Vender vi blikket mod empirieksempel 2 fra analyseafsnit 1, kan vi således opleve, hvorledes eleverne allerede fra starten af det spilbaserede forløb indgår i en række fællesskaber. Ved at følge elev1 i denne undervisningssekvens kan man danne sig et indtryk af, hvor frekvente og flygtige disse fællesskaber er:

1. fællesskab

Ved empirieksempelets start er elev1 således allerede i et fællesskab med den empiriindsamlende voksne omkring elev1's virtuelle karakter, som han stolt fremviser på sin skærm (empirieksempel 2, sekvens 1). Den voksne indgår aktivt i fællesskabet, og dialogen mellem elev1 og den voksne tiltrækker sig opmærksomhed fra elev2.

2.fællesskab

Fællesskabet ophører dog efter 7 sekunder, da elev1 rejser sig fra sin plads og søger hen til en elev6, i den anden ende af klasselokalet.(empirieksempel 2, sekvens 2). Af elev1's ytring, idet han forlader sin plads, kan vi udlede, at hans intention er at indgå i et nyt fællesskab for at søge viden omkring designet af sin virtuelle karakter.

3. fællesskab

Elev1 og elev6 danner et fagligt fællesskab i ca. 120 sekunder, hvorefter elev1 søger et nyt fællesskab med elev7 (empirieksempel 2, sekvens 10). At elev1 stadig indgår i fællesskaber for at indhente nødvendig viden illustreres af, at elev7, efter at kontakten er etableret, går med over til elev1's computer og indtaster kommandoer, mens elev1 observerer ham. Fællesskabet omkring elev1's virtuelle karakter tilsluttes af elev2, der interesseret betragter elev7's arbejde. Elev2 kommenterer elev7's arbejde og korrigeres af elev7 (empirieksempel 2, Sekvens 10).

4. fællesskab

Da elev7 - ca. 30 sekunder efter første kontakt med elev1 - vender tilbage til sin egen plads, overtager elev1 computeren. Han indgår hurtigt i et fællesskab med elev2 omkring navngivningen af deres virtuelle gruppe. De er dog begge i tvivl om, hvordan man ændrer gruppenavnet i spillet (empirieksempel 2, sekvens 11).

5. fællesskab

Efter kun 5 sekunder vælger elev1 at opsøge en underviser for at få svar på navngivningsproblematikken. Efter 10 sekunder vender elev1 tilbage med svar og får i fællesskab med elev2 rettet gruppens navn.

7.2.3.4 Hjælp til selvhjælp

At elev1 indgår i fem forskellige fællesskaber på mindre end tre minutter er interessant. Det er desuden værd at bemærke, at elev1 i den virtuelle verden udviser en stor handlekraft i forhold til de udfordringer, den adgangsgivende portal, computerspillet, giver ham. Hvor han i den virtuelle verden ofte indtager en lederrolle,

udnytter han ovenfor det sociale rum til at opsøge løsninger ved at observere og diskutere udfordringerne med de andre i lokalet. Hvor elev1 i den traditionelle undervisningskontekst må kigge langt efter fællesskabets hjælp, får han i dette sociale rum adgang til den hjælp, han har brug for.

Elev1 udviser senere i undervisningsforløbet stor villighed til også at dele ud af sin viden (bilag 1, sekvens 117) og får på den måde positioneret sig som både observerende og vejledende i en undervisningsramme, hvor han konstant kan handle på udfordringerne.

Det særligt interessante ved de ovenstående eksempler på samarbejde er, at de - modsat samarbejdet i spillet og i de traditionelle undervisningssituationer - opstår autonomt og på baggrund af udfordringer med elevernes konkrete opgave. På intet tidspunkt har eleverne fået tilladelse til eller instruktioner om at opsøge viden hos hinanden, men alligevel reagerer elev1 resolut ved at rejse sig og opsøge elev6, da han støder ind i de første vanskeligheder.



Billede 14: D18o02 01:06 – Elev7 hjælper elev1, mens elev2 observerer

7.3 Analyseafsnit 3: Metodens kompleksitetsniveau

Som jeg kort har berørt i de tidligere analyseafsnit, er der særligt et aspekt, der spiller en vigtig rolle i forhold til metodens potentiale med hensyn til at understøtte og udvikle elevernes deltagelsesmulighed i undervisningen: underviseren.

At underviseren har den afgørende betydning for metodens grad succes, gælder ikke kun for den aktuelle metode, men for undervisningsmetoder i det hele taget. Det interessante er derfor at belyse kompleksitetsgraden af metoden bag Skolen i spil, som den anvendes i det observerede undervisningsforløb.

På den ene side - som det fremgår af analyseafsnit 1 og 2 - er metodens anvendelse af spil, spilmekanikker, teknologiske redskaber og forskellige fysiske rum på elementer, der gør det muligt for underviseren at positionere sig bedst muligt i forhold til at arbejde med elevernes sociale mulighedsrum gennem en synliggørelse af sammenhængen mellem kulisse, ydre og maner.

På den anden side er det samtidig de elementer, der kan gøre metodikken kompleks og stille store krav til underviserens selvforståelse, faglighed og kommunikative kompetence. I dette analyseafsnit vil jeg belyse de potentielle udfordringer, som de møder underviseren i det belyste undervisningsforløb, samt fokusere på, hvorledes den anvendte metode og i særlig grad gamification, både understøtter og udfordrer underviserens position.

7.3.1 Underviserens positioner

I undervisningsforløbet er der en række elementer, der på forskellig vis udfordrer underviserens evne til at omstille sig og ændre sin professionelle position.

En af disse elementer opstår som konsekvens af metodens anvendelse af forskellige kulisser - som belyst i analyseafsnit 1. De forskellige kulisser gør det således nødvendigt for underviseren løbende at skifte position i takt med at de forskellige scener udspiller sig. Som belyst i afsnit 3.4.2 peger Hanghøj på fire forskellige lærerroller i undervisningsforløb, der anvender spilbaseret læring. Det konkrete undervisningsforløb synes dog primært at trække på to roller:

7.3.1.1 Den dialoginitierende underviser

I de dele af undervisningsforløbet, som tager afsæt i en traditionel anvendelse af klasselokalet, må underviseren være i stand til at indtage positionen som styrende af elevadfærd – for eksempel som da konsulent1 må henstille til ro i eksemplet fra undervisningsforløbets første dag (empirieksempel 1, sekvens 4 og 8). Underviseren bliver på den måde garant for, at eleverne oplever en sammenhæng mellem forestillingens kulisse og den personlige facade.

Ud over at skulle værne om den kulturelt forventede facade i den pågældende forestilling er underviseren også leder af undervisningsforløbets faglige progression. Det sidstnævnte stiller krav til underviseren om overblik og kommunikation. Undervisningssituationen eksemplificeret i bilag 2 illustrerer præcist, hvor vigtig underviseren er for den enkelte elev. Vi oplever således gennem elev1 konsekvensen af mangelfuld kontakt mellem elev og underviser (bilag 2, sekvens 1 og 2). Disse klassiske undervisningssituationer pålægger altså underviseren ansvaret for den enkelt elevs deltagelse og i nogen grad udbytte af undervisningsforløbet.

7.3.1.2 Den vejledende underviser

Undervisningsforløbet gør dog også brug af en række kulisser, hvor forestillingens fokus er flyttet væk fra underviseren. Dette sker eksempelvis i undervisningssituationerne, hvor eleverne arbejder sammen i grupper, eller mens undervisningen foregår i computerlokalet. Disse forestillinger kræver, at underviseren lægger taktstokken fra sig og tillader den opstående polyfoni af forestillinger og medfølgende uro. Da denne tilgang står i kontrast til klassekulissens krav om, at underviseren positionerer sig som strukturerende og styrende, og da den desuden giver eleverne mulighed for at positionere sig på en måde, der adskiller sig fra klasselokalets personlige facadenorm, kan det virke som et tab af autoritet for underviseren. Dette kommer eksempelvis til udtryk, da undervisningen første gang er flyttet ind i computerlokalet på undervisningsforløbets anden dag. Konsulent2 gør på et tidspunkt underviseren opmærksom på, at der ikke er noget galt i, at lydniveauet er meget højt (bilag1, sekvens 93). At underviserens positionering i computerlokalet går fra scenes centrale plads til en decentral og vejledende position, fremgår også tydeligt af både elevernes og de voksnes adfærd i samme undervisningslektion. Som konsulent1 og 2 løbende illustrerer, er underviseren - grundet de mange parallelt forløbende forestillinger - afhængig af at bevæge sig rundt mellem eleverne og på skift træde ind i forskellige fællesskaber. (bilag 1, sekvens 84-172)

7.3.2 Underviseren, en fagligt udfordret portal

Det er dog ikke kun kulisseskiiftene i sig selv, der udgør en kompleksitetsforøgelse i forhold til underviserens positionering. Fælles for alle kulisser er, at underviseren i større eller mindre grad er positioneret som elevernes portal til den nødvendige viden (empirieksempel 1, sekvens 7, empirieksempel 3, sekvens 2). Derfor spiller underviserens egen adgang til den nødvendige viden en betydelig rolle i forhold til om forestillingen lykkes.

Af den konkrete case fremgår det, at klassens normale underviser har været nødt til at få assistance af to konsulenter fra Skolen i spil, der undervejs i undervisningsforløbet overtager elementer af undervisningen, blandt andet spilformidlingen (bilag 1, sekvens 1-81).

I de dele af undervisningsforløbet, hvor det digitale spil anvendes, understreges nødvendigheden af underviserens viden om digitale spil flere gange. I disse situationer kan man ligeledes observere, at klassens dansklærer i høj grad er afhængig af de to konsulenter spil-faglige viden. I den indsamlede empiri afspejles den faglige usikkerhed hos den daglige underviser i elevernes kommunikationsmønstre. Der er således adskillige eksempler fra den spilbaserede undervisning på, at eleverne, når de har brug for at henvende sig til underviserne med spilmæssige spørgsmål - med en enkelt undtagelse - vælger at henvende sig til de to konsulenter (bilag 1, eksempelvis sekvens 91, 92, 95, 101, 110, 120, 122, 125 og 129). Det er ligeledes værd at bemærke, at da elev1 på et tidspunkt henvender sig til sin dansklærer angående et spilmæssigt spørgsmål, er hun ikke i stand til at hjælpe, men må selv søge hjælp hos de to konsulenter, hvilket yderligere udfordrer underviserens position i forestillingen (bilag 2, sekvens 178). Særligt i de traditionelle klasseundervisningssituationer kan denne faglige udfordring gøre det vanskeligt for underviseren at positionere sig, som forestillingen ellers lægger op til. Hvis forestillingens optrædende ikke kan træde i karakter på grund af manglende viden - og der derved opstår et dilemma mellem det

forventede udtryk og den konkrete handling - er der risiko for, at hele forestillingen falder til jorden. Dette eksemplificeres på undervisningsforløbets første dag, da de to konsulenter og underviseren ikke er helt enige om, hvordan undervisningens progression skal være og derfor kort drøfter dette midt i en forestilling. Resultatet er, at en række parallelle forestillinger opstår med uro i klasselokalet til følge (bilag 1, sekvens 42).

I forbindelse med underviserens behov for adgang til forberedende viden er det et vigtigt element, at der ikke findes en egentlig lærervejledning til det anvendte spil. Ud over spillets hjemmeside - der rummer en række overordnede beskrivelser af spillet - må underviseren opsøge viden gennem egen spilerfaring, forskellige fandrevne spilfora på nettet eller gennem Youtube-videoer. Når underviseren selv må opspore viden eller spille sig frem til den nødvendige erfaring betyder det, at forberedelse af et Skolen i spil-baseret undervisningsforløb er mere tidskrævende end undervisningsforløb med lærervejledninger. Netop forberedelsesrammen må forventes at have betydning for metodens anvendelsespotentialer, set i lyset af den et år gamle skolereform, hvor en reduktion af undervisernes forberedelsestid har været et omdrejningspunkt.

7.3.3 De tekniske rammer

Undervisningsmetodens anvendelse af teknologi stiller såvel krav om underviserens teknologiske kompetencer som krav om institutionens udstyr. Dette illustreres eksempelvis i undervisningssituationen, hvor elev1 oplever, at hans spil går langsomt og nogle gange helt går i stå. I et spilbaseret læringsforløb er dette en kritisk situation, der kan forstyrre eller helt forhindre elev1's adgang til det virtuelle fællesskab og den forestilling, han skal være en del af. Derfor er en hurtig løsning påkrævet. Efter at have undersøgt en række parametre på den maskine, elev1 sidder ved, ændrer den ene konsulent fra Skolen i spil på grafikindstillingerne på elev1's computer, da han kan se, at den pågældende maskine er langsommere end de øvrige maskiner i lokalet (bilag 2, sekvens 101). Problematikken understreges senere i samme undervisningssituation, hvor underviseren har identificeret et teknisk problem hos elev3, som hun mener skyldes en defekt mus. Den førnævnte konsulent mener dog, at det også her er et spørgsmål om spillets grafiske indstillinger, og retter disse (bilag 1, sekvens 136). Klassens dansklærer fejlidentificerer i ovenstående situation problemet og er i den pågældende situation ikke i stand til at hjælpe elev3. Underviseren kan dermed ikke positionere sig troværdigt som den overordnede ansvarlige for forestillingen. Af de beskrevne situationer kan man derfor udlede, at man som underviser ikke blot skal have et grundigt kendskab til det anvendte spil, men også have let og hurtig adgang til teknisk hjælp, hvis man ikke selv har en omfattende viden om computere og netværksopsætning. Dette gør sig gældende, uanset om man ønsker at anvende den samlede Skolen i spil metodik eller blot gamification-elementet.

7.3.4 Gamification

Et af de interessante aspekter ved Skolen i spil-metodikken er, at den overfører en række elementer til undervisningen, der normalt anvendes i spil. I dette kapitel vil jeg - gennem udvalgte eksempler hvor klassespillet anvendes som et adfærdsspil - undersøge, hvilken betydning inddragelse af spilelementerne har for undervisningsforløbets sociale mulighedsrum. Allerede på undervisningens første dag introduceres gamification-elementet, da klassespillet - på baggrund af en episode, hvor elev1 udviser den ønskede adfærd, der hører til

klasselokalets kulisse - tages i brug. Det interessante i nedenstående eksempel er, at det både giver et indblik i de tanker undervisningsforløbets designere gør sig – gennem deres interne drøftelse - i forhold til anvendelsen af gamification, og samtidig får vi illustreret, hvorledes eleverne modtager klasespillet.

<u>D17o03</u>	Sekvens 1 Konsulent1 står ved tavlen og har netop afsluttet en sætning, da han tiltaler elev1, der sidder med hånden i vejret.	00:23 Konsulent1:”Ej hvor er du god til at sidde med hånden oppe, lækkert at se”
	Sekvens 2 Elev1 får ordet og spørger ind til en af figurerne på tavlen.	
00:43 00:50	Sekvens 3 Konsulent2 kontakter konsulent1, mens hun langsomt bevæger sig tættere på midten af tavleområdet. Begyndende uro blandt eleverne mens de to undervisere taler internt	00:43 Konsulent2:”T***e, 00:44 Konsulent1:”Ja” 00:45 Konsulent2:”Tænker du ikke at det må være nu. Nu bed jeg lige mærke til at du faktisk elev1.” (afbrydes af konsulent1 00:50 Konsulent1:”Ja. schh, der skal lige være ro” 00:52 Konsulent2:”Jeg lagde mærke til ,at du gav elev1 ros, fordi han faktisk øvede sig på noget af det, der var svært for ham” 00:57 Konsulent1:”Ja”
00:58 01:07	Sekvens 4 Elev1 jubler lydøst , med knyttede næver.	00:58 Konsulent2:”Jeg tænker lige, jeg ved godt vi ikke er startet endnu, men jeg tænker lige, at elev1 faktisk har fortjent en streg herovre i det, der hedder respekt.” 01:06 Elev8:”Hvaaa” 01:07 Konsulent2:”Vi giver ham lige sådan en streg her ,og så kan han få at vide lige om lidt, hvad vi skal bruge stregerne til”

Empirieksempel 6

I ovenstående eksempel har konsulent1 - gennem brug af den grønne tavle - netop fortalt eleverne om de forskellige roller og samarbejdselementer i TL2, da han - efter en afsluttet sætning - vender sin opmærksomhed

mod elev1, der gennem længere tid har siddet stille med hånden i vejret. Episoden sker på baggrund af de første ca. 40 minutters undervisning, hvor elev1 har haft vanskeligt ved at efterleve undervisningssituationen i klasselokalets frontstage-adfærd (bilag 1, sekvens 6, 8, 14, 15, 16, 18, 21 og 24).

7.3.4.1 Belønning af frontstage-adfærd

I forhold til mit problemfelt omkring det sociale mulighedsrum er det interessante i det udvalgte empiriafsnit at observere underviserens dialog omkring stregsystemets tiltænkte funktion.

Konsulent2 mener således, at klassespillet spontant og inden den egentlige introduktion for eleverne skal aktiveres for at belønne elev1's tilpassede adfærd for derved at understøtte hans positive udvikling. Det er bemærkelsesværdigt, at elev1 jubler over at modtage denne streg uden at have nogen indsigt i, hvad stregerne betyder og kan anvendes til. Det synes således, at alene det, at han anerkendes af underviserne, og at der udføres et fællesskabsritual, der anerkender elev1's indsats og fremhæver ham som en ønskelig del af fællesskabet - på baggrund af et socialt spil alle elever deltager i - synes at have en positiv betydning for elev1. Mindre vigtigt er det tilsyneladende for elev1, hvad den enkelte streg kan anvendes til - i hvert fald i første omgang.

At underviserne vælger at lade klassespillet indgå som et adfærdsspil, der med jævne mellemrum udmunder i et fællesskabsritual, kan tilskrives et ønske om en kollektiv repræsentation af forestillingens ønskelige personlige facade. Samtidig bevirker den fælles opmærksomhed på belønningen, at de øvrige elever skal blive nysgerrige og ligeledes forsøge at positionere sig inden for adfærdssammenhængen og derved blive belønnet. En interesse, elev8 giver udtryk for i sekvens 4.

En lignende optræden gentager sig kort tid efter i samme undervisningslektion, da konsulent1 roser elev1, og konsulent2 konkluderer at situationen udløser endnu en streg (bilag 1, sekvens 40). Det er væsentligt at bemærke at begge undervisere, ved anvendelse af klassespillet, benytter sig af meget rosede vendinger, og at de således er meget tydelige i deres kommunikation omkring, hvorfor stregerne gives.

At gamification-elementerne er rettet mod det sociale rum fremgår også af konsulent2, der i sin gennemgang af klassespillet fortæller eleverne at:

”...det handler om, at vi skal have det rart inde i klassen. Hvad for nogle regler skal vi have, for at vi har det rart i klassen? vi skal have det der med respekt, vi vil gerne have, at I hjælper hinanden, og vi vil gerne have, at I tør noget herinde, vi vil gerne have, at I er modige. Så det har vi aftalt. Det er reglerne for det her spil. Og når man gør de her ting, så får man points...”(bilag 1, sekvens 70).

Konsulent2 fremhæver således, at det at hjælpe hinanden, at være modig og at skabe en rar stemning er den sociale adfærd, eleverne ønskes at efterleve. Det er interessant, at konsulent2 ikke direkte omtaler frontstageadfærd i forbindelse med elevernes formelle undervisning, men i stedet anvender overordnede begreber som mod og respekt. Dette kan tolkes som et forsøg på at skabe en institutionalisering af frontstageadfærden, der rækker ud over den formelle undervisning og det traditionelle klasselokale og i stedet

inddrager elementer fra elevernes fritid. Dette understøttes af, at eleverne i lektionens begyndelse har mulighed for at nominere deres klassekammerater til belønningsstreger. Klassespillet har derved mulighed for at forblive en del af elevernes bevidsthed, når de befinder sig uden for undervisningskonteksten, samtidig med, at eleverne får mulighed for at drage paralleller mellem mulige positioneringer i fritiden og undervisningen.

7.3.4.2 Den personlige facade

Gennem anvendelsen af klassespillet i de ovenstående eksempler kan vi udlede, at konsulenterne - i deres designmæssige rammesætning af stegsystemets adfærdsspil - ønsker at have et entydigt fokus på belønning.

Konsulenterne anvender på intet tidspunkt i undervisningsforløbet spillet til at fremhæve elevernes uhensigtsmæssige backstage-adfærd (bilag 1, sekvens 1-194). I stedet anvendes klassespillet til at fremhæve elever, der udviser en positiv ændring af adfærden. Det ovenstående empirieksempel eksemplificerer denne positive fremhævelse af en ændret elevpositionering. Belønningen gives til elev1, da han - efter at have udvist en uønsket adfærd i undervisningens start - nu har held med at efterleve den ønskede adfærd.

At klassespillet således er designet som et belønningssystem - hvor intentionen er at undgå at flytte fokus fra frontstage-adfærd til backstage-adfærd og straf - fremgår også af undervisningssekvensen, hvor konsulent2 gennemgår klassespillet for eleverne (bilag 1, sekvens 69). Af gennemgangen fremgår det, at eleverne ikke kan miste allerede optjente streger, hvilket konsulent2 begrundes således i et svar til elev4:

”...du har gjort noget godt som vi tildeler streger for, det kan vi ikke tage fra dig. Det er noget, du har vist, at du gør godt – ikke også – forstår du det? Så hvis ikke du gør det rigtige, så får du bare ikke nogen streger, men vi tager ikke streger fra dig, for det er noget, du har vist, at du kan” (bilag 1, sekvens 69).

7.3.4.3 Underviserens dynamiske redskab

Ved starten af undervisningsforløbet dagen efter, anvendes klassespillet igen af konsulent1. I nedenstående eksempel er det interessant at bemærke, hvorledes konsulent1's anvendelse af klassespillet som støtteredskab står i kontrast til underviserens forsøg på at skabe ro. Det er også interessant at observere, hvorledes klassen reagerer på konsulent1's anvendelse af klassespillet.

<p>D18o01</p>	<p>Sekvens 1</p> <p>Elev 1, elev8 og flere andre løber rundt i lokalet . Underviseren står i lokalets venstre side og råber ad elev8 for at prøve at få ro på klassen.</p> <p>Konsulent1 placerer sin taske ved katederet</p>	<p>(Gennemgående støj fra eleverne)</p> <p>00:02 Underviser: ”Elev8, er det din plads?”</p> <p>00:06 Underviser: ”Jeg sagde du skulle sætte dig”</p>
----------------------	---	--

00:21	<p>Sekvens 2</p> <p>En voksen kommer ind i klassen og begynder at tale med underviseren.</p> <p>Konsulent1 går i gang med at anvende klassespillet, mens han taler højt til sig selv og peger på de elever, der sidder stille.</p> <p>Elev1 har placeret sig oven på et bord tæt ved konsulent1 og kigger skiftevis på konsulent1 og på klassen. Han siger ikke noget</p> <p>00:40 De fleste elever er blevet opmærksomme. Konsulent1 uddeler streger, og stilheden sænker sig i klasselokalet i løbet af de næste 10 sekunder.</p>	<p>(Gennemgående støj fra eleverne)</p> <p>00:25 Konsulent1: "Elev10 sidder stille"</p> <p>00:30 Konsulent1: Og det er elev6, elev6 sidder også roligt"</p> <p>00:40 Konsulent1: "Hvem sidder der? Det er elev11, han sidder også stille og parat"</p>
-------	---	--

Empirieksempel 7

Ved empirieksempel 7's begyndelse har eleverne netop fået adgang til klasselokalet, hvor dagens første lektion skal foregå. Underviseren - klassens dansklærer - forsøger uden held at bringe ro i klassen og i særlig grad at pacificere elev8, der har placeret sig på en forkert plads. Under forsøget kontaktes underviseren af en udefrakommende underviser, der skal drøfte klassens opførsel hos en vikar dagen før. Sideløbende med dette er konsulent1 - uden at gøre eleverne opmærksomme på det - gået i gang med at give elever der sidder stille en belønnings-streg på tavlen. Efter 40 sekunder er elevernes fokus vendt mod konsulent1, og stilheden sænker sig efterfølgende i klassen.

Som ved de foregående eksempler fremgår det af det ovenstående eksempel, at konsulent1 anvender klassespillet som et hjælpeværktøj, der understøtter den ønskede adfærd for den forestående scene. Gennem anvendelsen af klassespillet kan vi se, hvordan konsulent1 opnår at få klassens opmærksomhed inden for ganske kort tid uden at komme i konflikt med de støjende elever. Således udviser både elev8 og elev1 - ved udsigten til en belønnings-streg - en selvregulerende adfærd, der resulterer i, at de begge sidder på egen plads og udviser den forventede adfærd ved påbegyndelsen af den formelle undervisning. Som ved de før beskrevne anvendelser af klassespillet, tydeliggør konsulent1 årsagen til uddelingen af hver enkelt streg ved løbende at beskrive den konkrete adfærd hos de elever, der får en belønnings-streg. Når konsulent1 anvender gamification-elementet, kan det derfor betragtes som et kompleksitetsforenkende element, der tillader, at underviserens fokus flyttes fra den adfærdsmæssige styring til den faglig styring.

I samme undervisningslektion - kort efter det udvalgte empirieksempel - fremgår det desuden, at stregsystemets belønningskriterier er dynamiske og ændrer sig afhængigt af klassens sociale udvikling (bilag 1, sekvens 70). Dette kommer til udtryk, da konsulent1 spontant laver et nyt belønningskriterium i klassespillet på baggrund af

nyheden om en uhensigtsmæssig vikartime, klassen har haft dagen forinden. (bilag 1, sekvens 76 og 77). Det er således fra undervisernes side et forsøg på at sikre, at klassespillet henvender sig til aktuelle adfærdsmæssige udfordringer hos eleverne.

7.3.4.4 Et komplekst støtteredskab

Som det fremgår af de belyste situationer, stiller klassespillets anvendelse i det observerede undervisningsforløb krav om overblik og fleksibilitet hos underviseren. Gennem konsulent1's anvendelse af klassespillet i empirieksempel 6, kan man således udlede, at hans forudsætning for at belønne og derved understøtte elev1's adfærd, beror på hans positioneringsmæssige overskud. Det betyder, at han ikke fokuserer på sin egen optræden for klassen, men hele tiden har det nødvendige fokus på elev1's adfærd (empirieksempel 6, sekvens 1). Et lige så væsentligt element i anvendelsen af klassespillet - grundet designønsket om udelukkende at være et belønnende system - er underviserens evne til at time anvendelsen af klassespillet og følge det op med tydelig kommunikation.



Billede 15: D17o03 01:06 - Elev1 jubler over belønning i klassespillet

8 Opsamlende diskussion

8.1.1 Institutionernes fysiske realitet

Med afsæt i Goffmans teatermetafor kan vi sige, at en ideel undervisningssituation har sit fysiske udgangspunkt i en kulisse, der understøtter præcis den forestilling, der skal til at foregå. Denne ide er ikke ny og har allerede haft betydning for institutionernes fysiske rammer. Det kommer blandt andet til udtryk i institutionernes faglokaler, hvor eksempelvis hjemkundskab, fysik og kemi samt en række andre af Folkeskolens fag er blevet tildelt en helt særlig fysisk kulisse, der stiller en vifte af nødvendige rekvisitter til rådighed under disse faglige forestillinger.

Som min analyse viser, er det dog langt fra alle forestillinger i Folkeskolen, der er tilgodeset med en særlig kulisse, og klasselokalet bliver derfor et multirum, der skal favne alle de resterende forestillinger, med et begrænset

udvalg af rekvisitter. Dette giver - som illustreret af drejestolene i analyseafsnit 1 - mulighed for en række uhensigtsmæssige rekvisits sammensætninger, der gør klasselokalekulissen til en vanskelig scene at optræde på. Det er svært at forestille sig en optimal fysisk rammesætning af alle Folkeskolens fag, da institutionen er underlagt stramme økonomiske rammer, der begrænser indkøb af rekvisitter. Desuden tilgodeser den enkelte skoles størrelse sjældent muligheden for særskilte lokaler til hver forestilling. Netop i forhold til klassekulissens vanskelige kår finder jeg dog, at metoden rummer en væsentlig styrke, da den - gennem anvendelse af gamification - netop kompenserer for klassekulissens urolige signaler og understøtter den optrædendes mulighed for at bevare elevernes fokus.

En kritisk gennemgang af metoden Skolen i spil viser, at anvendelse af metodikken stiller krav til rekvisitterne og kulisserne, hvilket ikke nødvendigvis kan efterleves ude på institutionerne. Et afgørende element i metodens anvendelse er således computerrekvisitten og computerlokalet. Det virtuelle spil kræver, at institutionen har et classesæt af forholdsvis kraftige maskiner og et velfungerende netværk. På flere skoler landet over er man netop i gang med en reformation af de fysiske digitale rammer, hvor man - ud fra tanken om, at IT skal følge undervisningen - flytter de enkelte enheder fra det traditionelle computerlokale til eleverne. I den forbindelse udskifter mange institutioner enhedstype, hvorved de traditionelle stationære og bærbare computere udskiftes med grafiksvage bærbare maskiner som Chromebooks og tablets. Derfor er det langt fra alle institutioner, der vil kunne imødekomme kravet om spilcapable computere og et egentligt fysisk computerlokale.

8.1.2 Anvendelse af belønning

De undervisningssituationer, hvor klassespillet anvendes i det observerede undervisningsforløb, synes at pege på, at eksemplificeringen af en ønsket adfærd gennem et spilsystem har en adfærdsregulerende virkning, der kan understøtte forestillingernes sociale spilleregler (bilag 1, sekvens 63, 68, 72, 75, 77, 82). Det er dog usikkert, om elev1 - i de belyste eksempler - reelt har fået en fornemmelse for egen position i forhold til og betydning for klassens sociale samvær. Ligeledes er det vanskeligt at vide, om han har forstået den overordnede målsætning om, at det skal være dejligt for alle at være i klassen, eller om han udelukkende handler ud fra et ønske om at modtage stimuli.

På baggrund af de indsamlede data og observationernes tidsramme, er der stor usikkerhed om varigheden af elevernes ændrede adfærd med baggrund i det belyste adfærdsspil. Dog synes observationerne at pege på, at klassespillet primært har effekt i den konkrete kontekst, hvori det aktivt anvendes. Således kan man observere, at elever, der i en bestemt undervisningssituation gennem klassespillet bringes til at efterleve adfærdsnormen, i den efterfølgende undervisningssituation igen skal mindes om rammerne for adfærd af konsulenterne (bilag 1, sekvens 75 og 76). Jeg synes, at det i den forbindelse er interessant at stille spørgsmålstegn ved det mulige anvendelsesomfang af gamification-elementet, og om det eksempelvis er hensigtsmæssigt at skabe et undervisningsmiljø, hvor elevadfærd baseres på konstant stimuli og belønning, eller om metoden snarere skal anvendes som adfærdsstillads i kortere undervisningsforløb.

Derudover mener jeg, at man ved anvendelsen af et belønningssystem - som klassespillet - bør stille en række kritiske spørgsmål. Som det fremgår af empirien, er eleverne meget forskellige i den måde, hvorpå de positionerer sig socialt, og man kan derfor stille spørgsmål ved, hvorvidt et belønningssystem kan designes, så det appellerer til alle klassens elever.

Man kan også stille sig kritisk over for designønsket om, at klassespillet udelukkende skal være belønnende. Som det fremgår af empirien, kan eleverne ganske vist ikke miste optjente streger, men man kan stille spørgsmålstejn ved, om der ikke er en indbygget straf i, at nogle elever får en belønning, mens andre ikke gør.

Stregsystemets belønningsfordeling er primært baseret på individualitet, hvor det er den enkelte elevs handlinger, der giver den enkelte elev en belønning. Det betyder, at gamification-metoden har en risiko for at fjerne fokus fra samarbejde. Derved arbejder den i modsat retning af undervisningsforløbets overordnede sociale målsætning om bedre samarbejde. Samtidig placerer det individuelle belønningssystem undervisningsforløbet uden for Den Danske Folkeskoles traditionelle pædagogiske værdiramme, hvor fokus er på ligeværd og fællesskab også udtrykt i måden, man belønner på i fællesskab.

8.2 Roller og positioner

I specialet vælger jeg at anvende to forskellige teoretiske begreber i min beskrivelse af individets udtryks- og identitetsmæssige muligheder og begrænsninger i sociale samhandlinger. Dette skyldes, at de hver på deres måde fremhæver væsentlige aspekter af fænomenet. Jeg finder således i høj grad Goffmans rollebegreb anvendeligt i forhold til en rammesætning af de mere statiske aspekter i sociale interaktioner. Samtidigt mener jeg, at Ligorio gennem positionerinsteorien i højere grad lykkes med at beskrive individets mulighed for spontane, dynamiske og fleksible positioneringer i sociale samhandlinger.

8.3 Kritik af opgaven

Når jeg i specialets analyseafsnit ved flere lejligheder fremhæver underviserens store betydning - eksempelvis i forhold til formidling af viden, klasserumsledelse i forskellige kontekster og forståelse og timing i anvendelsen af metodens gamification-elementer - er det væsentligt at fremhæve, at den anvendte Skolen i spil-metode stadig er under udvikling, og at der under hele undervisningsforløbet har været elementer, der forstyrrer de enkelte undervisningssituationer.

Som jeg redegjorde for i metodeafsnittet, er det i et socialkonstruktivistisk interaktionistisk perspektiv ikke meningsfuldt at ville forsøge at eliminere forskerens subjektive indflydelse på forskningsresultaterne. Dette influerer på den betydningen, begreberne reliabilitet og validitet får. Reliabilitet som begreb henviser til, om undersøgelsen indeholder elementer, der kan påvirke resultaterne i en bestemt retning (Kvale 1997. P.231).

Selv om min hensigt har været at foretage et antropologisk inspireret studie af undervisningen, og at jeg således har undladt at intervenere i undervisningssituationerne, kan det ikke udelukkes, at min og kameraets tilstedeværelse har påvirket de sociale dynamikker hos både underviser og elever.

De analytiske fund skal ikke ses som et forsøg på at producere en universel sand viden. De skal derimod ses som udtryk for fortolkninger med troværdighed som kvalitetsmål. Troværdigheden har jeg søgt at sikre gennem sammenhæng eksempelvis mellem specialets teoretiske ramme, metode og analysestrategi.

9 Konklusion og opsamling

Gennem min teoretiske og empiriske mikrosociologiske analyse af Skolen i spil-metoden har dette speciale bidraget med en praksisorienteret viden om, hvorledes en metodisk anvendelse af både Spilbaseret læring og Gamification kan udvikle det sociale fællesskab omkring en undervisningssituation.

9.1 Undersøgelsesspørgsmål 1

I min analyse har jeg vist, at Skolen i spil-metodens brug af forskellige fysiske rum både bevidst og ubevidst influerer de deltagendes adfærd og derved det sociale mulighedsrum omkring undervisningssituationerne. Analysen peger også på, at metoden gennem en variation i anvendelse af fysiske rum er med til at understøtte elevernes mulighed for i højere grad at indhente relevant viden og udvikling af undervisningsrelevante færdigheder hos klassekammeraterne. Særligt i forhold til udfordringen med støj i undervisningen synes metoden at have en positiv effekt, samtidig med at eleverne aktiveres omkring undervisningen. Denne effekt opnår Skolen i spil; dels gennem anvendelse af en fysisk ramme, hvor støj ikke i sig selv er en konkurrent til undervisningen, og dels ved at anvende det adfærdsregulerende klassespil i de fysiske rammer, hvor undervisningen er udfordret af eventuelle støjkilder.

9.2 Undersøgelsesspørgsmål 2

I min analyse finder jeg, at metoderammen skaber en række forskellige affinitetsrum og fællesskaber omkring undervisningssituationerne. Det fremgår af analysen, at disse rum er meget forskellige i deres design og styrke, og at dette har stor betydning for elevernes mulighed for at få adgang til undervisningens fællesskab. Underviserens anvendelse af solo-quest-opgaverne gennemgået i analysekapitel 3 peger således på, at ikke alle elementer i metoden har en positiv påvirkning af det sociale mulighedsrum. Hvad end dette skyldes metodes kompleksitet eller metodens design af fællesskabets omkring solo-quest-opgaven, indikerer det, at metoden stadig kan udvikles yderligere i forhold til det sociale aspekt.

Metodens positive rolle i forhold til det sociale mulighedsrum fremgår tydeligst under anvendelsen af computerspillet TL2. Metodens kombination af det rammesatte virtuelle fællesskab og computerlokalets uformelle adfærdsramme resulterer i, at eleverne indgår i en række dynamiske kollaborative fællesskaber. Lige så væsentligt er det, at metoden tilgodeser, at eleverne både kan positionerer sig som instruerende eller som modtagende i disse fællesskaber.

9.3 Undersøgelsesspørgsmål 3

I min analyse fremgår det, at Skolen i spils anvendelse af Spilbaseret læring og Gamification er det, der giver metoden mulighed for at understøtte en ønsket adfærd og skabe lettilgængelige og kollaborative fællesskaber i undervisningen. Det fremgår dog samtidig, at det også er disse elementer, der gør metoden til et komplekst redskab. Anvendelse af Spilbaseret læring præsenterer således underviseren over for nye positioneringsmuligheder i mødet med eleverne og synes samtidig at udelukke den lærerstyrede tilgang. Når man skal inddrage spilbaseret læring og Gamification på den måde, som det anvendes i Skolen i spil, er det desuden nødvendigt, at underviseren har computerteknisk kunnen.

En væsentligt udfordring i forhold til metodens anvendelighed synes dog at centrere sig omkring et potentielt stort forberedelsesarbejde med at forstå reglerne bag spilelementerne, og det anvendte computerspil synes desuden at pege på, at metodens anvendelighed i høj grad afhænger af underviserens tidsmæssige forberedelsesramme.

9.4 Opsamlende konklusion

Når specialets fund sidestilles med de belyste forskningsmæssige diskurser på området (jf. kapitel 3.4), synes min analyse af Skolen i spil-metoden at understøtte de præsenterede forskningsmæssige fokuspunkter.

Metoden skaber med sin anvendelse af spilbaseret læring og gamification-elementer et socialt mulighedsrum, hvor eleverne har mulighed for at deltage i undervisningen fra forskellige meningsfulde positioner. Analysen understøtter samtidig Silseth's og Hanghøj's problematisering af lærerens rolle i et spilbaseret undervisningsforløb. Det er dog også interessant, at metoden ligeledes synes at understøtte forskningsreviewets fund vedrørende anvendelse af lærerinitieret dialog (jf. Kapitel 3.4.2). Således kan klasespillet - som det anvendes i det belyste undervisningsforløb - ses som et forsøg på at styrke underviserens mulighed for at være styrende af progression og dialog gennem adfærdsregulering.

Metoden er stadig under udvikling og viser i den kontekst et stort potentiale i forhold til at understøtte undervisningens sociale mulighedsrum og deltagelsesmulighed. Metoden stiller samtidig store krav til underviseren og ikke mindst til den pædagogiske kultur, som den skal anvendes i.

10 Litteraturliste:

- Alvesson, M. & Kärreman, D. (2005). *At arbejde med mysterier og sammenbrud: Empirisk materiale som kritisk samtalepartner i teoriudviklinge*. I: Järvinen, Mik-Meyer, M. & N. (red.). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumentationer*. København: Hans Reitzels Forlag
- Bundsgaard, J., Petterson, M. og Puck, M. R. (2014). *Digitale kompetencer: It i danske skoler i et internationalt perspektiv*, Århus Universitetsforlag
- Gee, J. P. (2003). *What videogames have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan
- Gee, J. P. (2005). *Affinity Spaces: From Age og Mythology to Today's Schools*. Cambridge University Press
- Gilje, N. og Grimen, H. (2002). *Samfundsvidenskabernes forudsætninger*. København: Hans Reitzels Forlag
- Goffman, I. (2014). *Hverdagslivets rollespil*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur
- Goffman, I. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. London: Penguin Books
- Green, J., Skukauskaite, A., Dixon, C. & Córdova, R. (2007). *Epistemological Issues in the Analysis of Video Records: Interactional Ethnography as a Logic of Inquiry*. Santa Barbara Classroom Discourse Group. University of California, Santa Barbara
- Hanghøj, T. (2013). *Game-Based Teaching: Practices, Roles, and Pedagogies*. I: Freitad, Michela, S. M. Ott, Magdalena, M., Popescu & Stanescu, I. (red.) *New Pedagogical Approaches in Game Enhanced Learning: Curriculum Integration*. Information Science Reference, DOI: 10.4018/978-1-4666-3950-8.ch005
- Howe, C. & Abedin, M. (2013). *Classroom dialogue: a systematic review across four decades of research*, Cambridge Journal of Education, 43:3, 325-356, DOI: 10.1080/0305764X.2013.786024.
- Jacobsen, M. H. & Kristiansen, S. (2002). *Erving Goffman. Sociologien om det elementære livs sociale form*. København: Hans Reitzels Forlag
- Jørgensen, L., Mortensen, N. & Thomsen, J. P. F. (2005). *Magtens mange facetter i mødet mellem system og klient*. I: Järvinen, M., Larsen, J. E. & Mortensen, N.: *Det magtfulde møde mellem system og klient*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag

Järvinen, M. & Nanna Mik-Meyer (2005). *Observationer I en interaktionistisk begrebsramme*. I: Järvinen, Margaretha & Nanna Mik-Meyer (red.). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumentationer*. København: Hans Reitzels Forlag

Kvale, S. (1997). *Interview - En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels Forlag

Lave, J. and Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press

Ligorio, B. M. (2010) *Dialogical Relationship between Identity and Learning*. *Culture and Psychology*, 16 (1): 93–107 [DOI: 10.1177/1354067X09353206]

Rønholt, H. (2003). *Video i pædagogisk forskning: Krop og udtryk i bevægelse*. Højbjerg: Hovedland

Shaffer, D. W. (2006). *How computer games help children learn*. New York: Palgrave Macmillan

Silseth, K. (2012). *The multivoicedness of game play: Exploring the unfolding of a student's learning trajectory in a gaming context at school*. *Computer-Supported Collaborative Learning* 7:63–84 DOI 10.1007/s11412-011-9132-x

Tetler, S., Quvang, C., Skibsted, E. & Larsen, V. (2014). *Oversigt over forsknings- og udviklingsbaseret viden inden for området inklusion og specialpædagogik*

Tetler, S., Ohna, S. E. & Marinossion, G. (2007) *Delagtighedens pædagogik I: Tidsskriftet Psykologisk Pædagogisk Rådgivning: Inkluderende pædagogik i Norden*

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press

Wenneberg, S. B. (2000). *Socialkonstruktivisme. Positioner, problemer og perspektiver*. Frederiksberg: Samfundslitteratur

10.1 Internetsider:

www.skolenispil.dk : <http://www.skolenispil.dk>

www.uvm.dk : <http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/Lovgrundlag>

11 Bilag

11.1 Bilag 1 – Empirioversigt analysefase 2

Overordnede observationer:

- *Klasselærere er nyuddannede*
- *Der er et meget højt støjniveau i den del af undervisningen der tager udgangspunkt i computerspil*
- *Den observerede gruppe udviser ikke tegn på at støjen er generende for deres samarbejde*
- *Klasselæreren deltager meget lidt i undervisningen mens der spilles computerspil*
- *Der er en synlig forskel på de observerede elevers adfærd fra før og efter spil-rammen anvendes*
- *Særligt én af de observerede elever reagerer med andret social adfærd på spil-rammen*
- *Både den spilbårne undervisning og spil-rammen kræver tilsyneladende særlige kompetencer fra underviserens side. Erfaring med spil, erfaring med støttende undervisning, erfaring med dialogisk kommunikation m.m.*

Video/lyd/tekst og tid	Sekvens/tema		beskrivelse	koder
Video d17o01 00:00 – 03:14 Opstart af undervisning - traditionel	1 Opstart af undervisning - traditionel		eleverne introduceres for rammen i det kommende forløb og for de tre voksne i klassen	Uro Elev1 Lærerrolle Udstyr
Video d17o01 03:15 – 05:20	2 Præsentation af konsulenter			Lærerrolle Forudsætninger
Video d17o01 05:21 -	3 Samtale om computerspil Elevernes forståelse af begrebet		Konsulent1 stiller eleverne spørgsmål vedrørende computerspil og læring	Computerspil Læring
Video d17o01 07:42 – 08:43	4 Elev1 fortæller om computerspil			Uro Elev1 Udstyr
Video d17o01 09:38-10:10 + Video d17o01 12:06 – 12:51	5 Kristina fortæller om computerspil		Elev11 fortæller at hun har lært at samarbejde gennem spil og at hun anvender det i undervisningssituationer	Computerspil Læring Elevrolle Samarbejde
Video d17o01 10:35 – 11:35	6 Elev1		Elev1 er urolig og Stine udfordre situationen	Uro Elev1 Lærerrolle Udstyr
Video d17o01	7 Emil fortæller om spil		Elev6 fortæller at han gennem computerspil har lært at have tålmodighed	Uro Elevrolle Computerspil Læring
Video d17o01 16:52 – 17:43	8 Elev1		Elev1 er urolig og søger kontakt hos klassekammeraterne	Uro Elev1 Udstyr

Video d17o01 19:09- 19:15	9 Underviseren minder klassen om at de skal række hånden op Eleverne er meget rolige – en enkelt elev siger noget		Underviseren: ”og berinde der tier vi stille med mindre man har rækket hånden op, og det gælder også i dag!”	Uro Lærerrolle
Video d17o01 19:15 – 19:21	10 Konsulent1 giver stille elev positiv tilkendegivelse		”hvor er det rart, elev9, at du bare sidder helt stille med hånden oppe, tusinde tak for det”	Lærerrolle
Video d17o01 19:30- 19:40	11 Konsulent1 maner til ro		”Når der lige er ro læser jeg holdene op så i kan høre det alle sammen” ”Hvor er det dejligt at I sidder herover og er helt stille, det er simpelthen lækkert, så kan vi snart komme i gang”	Uro Lærerrolle Udstyr
Video d17o01 19:40-19-	12 Elev laver lyde i en eller stille klasse		Underviseren går gennem lokalet over til Elev8 lægger kortvarigt hånden på hans skulder og siger: ”Hold mund” Elev8 svarer ”hvorfors?” Underviseren kigger Elev8 i øjnene	Uro Lærerrolle Udstyr
Video d17o01 20:17 – 21:20	13 Konsulent1 fortæller om at fejle og computerspil		80% af tiden mens man spiller laver man fejl. Det gør at computerspil er gode at lære af Ok at fejle – det lærer man af – ALLE må fejle	Computerspil Læring Elevrolle
Video d17o01 21:49 – 22:13	14 Elev1		Ved oplæsning af Elev1s gruppe reagerer han med skuffelse – Elev1s utilfredshed med ikke at være på hold med Emil udløser uro i hele klassen	Elev1 Uro Udstyr
Video d17o01 22:12 – 22:42	15 Underviseren dæmper klassen		Underviseren råber ”Heey” Eleverne dæmper sig herefter men Elev1 siger stadig noget til en sidemand Stine fortsætter: ”kan I så være stille” Elev1 surmuler efterfølgende og sidder uroligt – søger og får kontakt til elev8.	Uro Lærerrolle Elev1 Udstyr
Video d17o01 23:10 – Video d17o02 -0:44	16 Konsulent2 tager ordet og forklarer roligt men bestemt, hvorfor der skal		Elev1 kommenterer negativt på Konsulent2 og Konsulent2 griber situationen og føre den til	Uro Lærerrolle Elev1 Samarbejde

	være ro i klassen		ende – forklare Elev1 at der er regler i kassen – følger man ikke dem vil hun gerne følge ham ud af klassen Elev1 sidder efterfølgende uroligt på stolen og søger kontakt hos Elev8(fortsætter uro)	Udstyr
Video d17o02 02:06 – 02:22	17 Uro mens Konsulent2 fortæller om spil. Konsulent2 reagerer		”Nu vil jeg ikke høre flere kommentarer, jeg vil kun høre fra folk der rækker hånden op. Og ellers er man stadig velkommen til at komme udenfor og hvis ikke man selv kan finde ud af at komme ud vil jeg godt hjælpe vedkommende” Elev1 siger til eleverne bag ham ”jeg vil godt ud” og smiler mod Elev8bag ham. Konsulent2 afbryder ham: ”sådan er det” og fortsætter undervisningen	Uro Lærerrolle Elev1 Udstyr
Video d17o02 02:25 -	18 Elev1 er urolig		Elev1 rækker begge hænder i luften og drejer rund på sin stol og ender med ansigtet væk fra tavlen. 02:49 Elev1 griner skabet af Konsulent2, Konsulent2 stopper undervisningen, står stille og kigger på Elev1 Konsulent2: ”bliver du ved?” Elev1 drejer rundt på sin stol og undgår øjnkontakt – stadig med en hånd i vejret ” Nej”	Elev1 Uro Udstyr
Video d17o02 03:20 -	19 Konsulent1 fortæller om spildefinitioner og ramme		Mange engelske spilletter gennemgås COOP –ARPG Konsulent1: ”hvis man ikke samarbejder i LOL så taber man, så simpelt er det”	Computerspil Læring Elevrolle Samarbejde Forudsætninger
Video d17o02 04:49 – 05:35	20 Konsulent1 forklarer rollespil		”Det særlige i rollespil er, at man har en rolle – så man har en figur som er ens egen, som man på en eller anden måde selv kan bestemme hvordan skal være...”	Computerspil Forudsætninger
Video d17o02 05:50 – 06:16	21 Eleverne får at vide at de først skal spille computerspil i morgen, det giver uro – særligt hos Elev1. Konsulent1 er opmærksom på ham		Konsulent1 går hen til Elev1, lægger hånden på hans skulder, bukker sig ned og søger øjnkontakt: ”hvis du har brug for en pause, så kan du gå uden for klassen, for lige nu skal der være ro. Der	Elev1 Uro Udstyr Lærerrolle

		<p>er mange der gerne vil høre..”</p> <p>Elev1 svarer noget uhorligt og rejser sig op</p> <p>Konsulent1:”nej det er ikke tidligt fri, det er en pause”</p> <p>Elev1 forlader klassen og siger ”jaaah”</p> <p>Elev8 spørger om han også må få en pause, men får nej.</p> <p>Flere elever spørger efter pause og én siger: ”vi kan ikke sidde stille”</p> <p>Konsulent1 fortsætter undervisningen men med en del uro bland eleverne(06:16)</p>	
Video d17o02 06:41	22 Konsulent1 præsenterer spillet ”Torchtlight II” på smartboardet	<p>Eleverne falder til ro og følger med på smartb.</p> <p>07:17 – lyset slukkes</p> <p>07:20 – Spillets ”karakterer” præsenteres (stille småsnak bland eleverne om spilklasserne)</p> <p>Forklaring om muligheden for at vælge køn –interesse hos en af eleverne i at se figuren i udgave matchende eget køn</p>	<p>Elev1(mangler)</p> <p>Computerspil</p> <p>Forudsætninger</p> <p>Uro</p> <p>Udstyr</p> <p>Elevrolle</p>
Video d17o02 09:19 – 09:25	23 Elev1 kommer ind i klassen igen	<p>Elev1 går tungt ind gennem klassen og sætter sig på sin plads</p> <p>Elev8 giver ham øjeblikkeligt en ”fuck-finger”</p> <p>Konsulent1:” Det vil jeg ikke se, det der”</p> <p>Elev8: ”jamen han gjorde det også til mig” (videoen viser dog at Elev1 ikke giver fuck-finger i den konkrete situation)</p> <p>Konsulent1:” Ja, men så må du sige det til en lærer, jeg vil ikke se den slags”</p> <p>Elev8: ”ok”</p> <p>Konsulent1: ”godt”</p> <p>Konsulent1 fortsætter undervisningen</p>	<p>Elev1</p> <p>Uro</p> <p>Lærerrolle</p>

Video d17o02 09:27 – 09:31	24 Underviseren kalder Elev1 tilbage ud af klassen		Elev1:”Hvorfor?” Elev1 rejser sig og går ud af klassen med bøjet hovede	Elev1 Lærerrolle
Video d17o02 09:44	25 Elev1		Elev1 og Underviseren kommer ind i klassen igen. På vej hen til sin plads kigger han grinende på elev8.	Elev1
Video d17o02 11:10	26 konsulent2 supplerer Konsulent1 ved at fortælle om at alle i gruppen ud over at vælge en karakter også skal have en rolle			Forudsætninger Computerspil Elevrolle Samarbejde
Video d17o02 12:26	27 Lyset tændes i klassen			Udstyr
Video d17o02 14:40-15:13	28 En elev spørger ind til individuelle ”kills”		Konsulent1 fortæller, at alle på holdet arbejder sammen som et hold, hvorfor man ikke tæller individuelle kills – man får desuden alle det samme antal ”xp” for at løse opgaver og at man aldrig kan klare opgaver alene	Forudsætninger Computerspil Elevrolle Samarbejde
Video d17o02 16:15	29 ”Loot” er individuelt		Når monstre dør giver de ”loot” – dette kan ikke tages af andre spillere på holdet.	Forudsætninger Computerspil Samarbejde
Video d17o02 16:04 – 17:00	30 Elev1 kalder på Underviseren		Elev1 sidder uroligt og får øjenkontakt med Underviseren – han kalder på hende. Underviseren går over til Elev1 og sætter sig på hug ved siden af ham - de har en dæmpet samtale. 16:58 Ved afslutningen af samtalen stryger Underviseren Elev1 på armen og går tilbage til siden af klasselokalet	Elev1 Lærerrolle
Video d17o02 17:54	31 Konsulent1 fortsætter med at fortælle om roller – den der skader – bruger den grønne tavle		DPS/DD Damage per second Damage dealer	Forudsætninger Computerspil Elevrolle
Video d17o02 18:20 – 18:55	32 Konsulent1 bruger den grønne tavle til at illustrere DD gennem tegninger		Eleverne morer sig over Konsulent1s tegninger – det giver lidt uro og elevdrøftelser	Uro Udstyr
Video d17o02 19:00- 21-12	33 Konsulent1 fortæller om		Elev1 er meget ivrig efter at fortælle hvad en tank er, men	Elev1 Lærerrolle

	rollen "tank"		Konsulent1 har en kort samtale med ham og vælger efterfølgende en anden elev der skal svare Klassen fortsætter med drøftelser om tank-rollen – Elev1 har fortsat hånden oppe 20:48 – Konsulent1 spørger Elev1: Elev1:"det er også sådan en der giver meget liv" Konsulent1:"det er rigtigt"	Computerspil Forudsætninger Elevrolle Uro
Video d17o02 21:13	34 Konsulent1 fortæller om rollen "healer"			Computerspil Elevrolle Forudsætninger
Video d17o02 22:40 Video d17o03	35 Konsulent1 fortæller om rollen "CC"		CC – crowd controle	Computerspil Elevrolle Forudsætninger
Video d17o03 00:22 – 00:42	36 Konsulent1 roser Elev1		Elev1 sidder roligt med hånden i vejret	Elev1 Lærerrolle Elevrolle
Video d17o03 00:43-01:25	37 Konsulent2 gør opmærksom på belønningssystemet		Med afsæt i Konsulent1s ros af Elev1 vælger Konsulent2 at fortælle lidt om belønningssystemet i undervisningsforløbet: stregsystemet	Gamification Elevrolle Elev1 Lærerrolle Udstyr
Video d17o03 01:32 – 10:24	38 Konsulent1 fortæller om gode sammensætning af "karakterer" og "roller" Eleverne får en indsigt i spillets rammer		-Ro i klassen -Klassisk underviserrolle -Brug af smartboard -elever fokuseret på tavlen	Computerspil Elevrolle Samarbejde Forudsætninger Udstyr
Video d17o03 06:17-08:08	39 Konsulent1 fortæller om "trade" af udstyr			Computerspil Elevrolle
Video d17o03 08:06-08:28	40 Konsulent1 roser Elev1 endnu engang		Elev1 sidder rolig med hånden i vejret og Konsulent1 roser ham: Konsulent1: "Elev1!, du er simpelthen blevet god til at sidde stille med hånden oppe" Konsulent2: "Det giver en streg mere" Konsulent1: "Det er så lækker!"	Gamification Elevrolle Elev1 Lærerrolle Udstyr
Video d17o03 08:31 – 09:11	41 konsulen2 fortæller at elev4s kan bruges som		Elev4 fortæller at han kender spillet og Stine fortæller at det er godt for hele klassen	Lærerrolle Elevrolle Samarbejde

	hjælperlærer		<p>da de så har en ekstra mulighed for hjælp ud over lærerne:</p> <p>Elev4:” man kan også sende sit pet ind i byen og det guld man så får...”</p> <p>Afbrydes af Konsulent2</p> <p>Konsulent2:” Er der nogen der har lavet foran?”</p> <p>Der grines i klassen</p> <p>Konsulent2:”Neej hvor fedt, så har vi en hjælper!”</p> <p>Konsulent1:” Det er så sejt”</p> <p>Konsulent2:”Din gruppe er rigtig heldig og jeg tænker faktisk at hele klassen er rigtig heldige, for det betyder jo, at det ikke kun er underviseren, konsulent2 (peger på sig selv) og Konsulent1 der kan hjælpe, men elev4 kan faktisk også hjælpe i morgen. Hvor er det fedt?”</p> <p>Konsulent1:”Det er mega fedt”</p> <p>Konsulent2:”fedt”</p>	
Video d17o03 10:25 – 11:06	42 Usikkerhed om undervisningen		Uro i klassen mens underviseren, konsulent1 og konsulent2 drøfter hvad de skal gå videre med. Særligt Elev8 er urolig og slår sin sidemand flere gange	Lærerrolle Elevrolle
Video d17o03 11:06-11:38	43 Konsulent1 roser klassens tålmodighed og begrundet pausen			Lærerrolle Elevrolle
Video d17o03 11:40 – 14:10	44 Konsulent1 viser hvordan man laver en bersærker og sætter spillet op.		Der er en del uro i klassen under hele denne præsentation	Computerspil Lærerrolle Forudsætninger Udstyr Uro
Video d17o03 12:32 – 12:50	45 Konsulent1 fortæller om sværhedsgrad		Alle skal vælge ”elite” – det sværeste niveau – fordi eleverne er så gode og fordi de skal tvinges til at samarbejde	Computerspil Elevrolle Samarbejde
Video d17o03 14:02 – 14:55	46 Eleverne præsenteres for en opgave de skal løse med det samme		Eleverne skal arbejde sammen i deres grupper og nå frem til enighed om hvem i gruppen der skal have hvilke roller	Computerspil Elevrolle Samarbejde
Video d17o03 14:56	47 Eleverne går i grupper		Megen uro i klassen Eleverne råber	Lærerrolle Uro

Video d17o03 15:53	48 Thorkild og kamera flytter til gruppen med Elev1			
Video d17o03 16:38	49 Gruppen sidder omkring et bord og eleverne modtager et oversigtskort over roller i spillet		De fire elever samles omkring oversigtsarket Der er utrolig meget larm i klassen Elev2 ligger ind over bordet og peger på rollerne Elev1 halvt står og sidder og følger med i hvad Elev2 gør Elev4 og elev3 sidder stille og følger med	Udstyr Elevrolle Samarbejde Uro
Video d17o03 17:32 – 17:55	50 Elev2 henter en andet oversigtsark Elev1 fortæller gruppen hvilke roller de har i forhold til tegningerne		Elev1 tager initiativet Elev1: ”Det dér... det er mig, det det er (peger på tegningerne) dig, dig og dig” Elev1 fortsætter med at forklare, de andre nikker Elev4 og Elev3 sidder stille og følger med	Udstyr Elevrolle Samarbejde Elev1
Video d17o03 18:50	51 Gruppen drøfter hvilket køn deres figur skal have. Elev2 spørger til Elev3s figur		Elev1: ”nej, jeg er en dreng” Elev4 ”Jeg er også dreng” Elev2: ” Hvad er du?” (kigger på Elev3) Elev3: ” Jeg er en pige” (Smiler genert) Elev2: ”Det er jeg også”	Elevrolle
Video d17o03 19:55 – 20:58	52 Eleverne skal på deres arm skrive navnet på deres rolle		Elev1 tager initiativet og skriver som den første i gruppen sin rolle ”DD” på armen og hjælper efterfølgende de andre i gruppen med at skrive rigtigt	Elevrolle Samarbejde Elev1 Gamification
Video d17o03 21:00-22:11	53 Elev1 forlader gruppen og er uopmærksom		Elev1 er færdig med at skrive og hjælpe og søger mod en nabogruppe	Elev1
Video d17o03 22:53	54 Elev1 gør underviseren opmærksom på at gruppen er færdige		Elev1 har været urolig lige siden gruppen afsluttede opgaven og nu gør han underviseren opmærksom på at de er færdige	Elev1
Video d17o04 01:00-04:00	55 Konsulent2 taler med gruppen om roller i spillet		De forskellige roller illustreres på smartboardet	Computerspil Elevrolle Udstyr
Video d17o04 04:00- 05:07	56 Konsulent2 prøver at		En elev griner fjoget og Konsulent2 italesætter det.	Lærerrolle Uro

	skabe ro i klassen		Konsulent2 runder rollefordelingen af og efterfølgende overdrager hun klassen til Underviseren	Elevrolle
Video d17o04 05:13 – 06:39	57 Underviseren fortæller om skoledagen i morgen		Der er en del usikre punkter i underviserens beskrivelse af morgendagen. Hun benytter ordet måske en del.	Lærerrolle Elevrolle
Video d17o04 07:00 – 07:58	58 Underviseren runder timen af og prøver at skabe ro		Underviseren: ” <i>hvem bliver ved med at tale og hvem skal have ekstra sider for</i> ” Elev8 fortsætter med at tale Underviseren: ” <i>Der var én der, Mathias</i> ” Elev8: ” <i>Nej</i> ” Underviseren: ” <i>Nej, så hold din mund</i> ” Elev8 brokker sig Underviseren: ” <i>Schyy</i> ”	Lærerrolle Uro
Video d17o04 07:51 – 09:00	59 Underviseren nævner tavle-skemaet		Underviseren nævner at skemaet skal tydeliggøre at eleverne bliver bedre til at være rolige En elev spørger om de må høre Youtube (musik) og Underviseren svare at det vil hun vurdere ud fra hvor godt de løser opgaven med at finde madpakker frem i ro og fred Konsulent2 aftaler duks (sætter derved selv den aftalte ro ud af spil)	Udstyr Uro Lærerrolle Gamification
Video d17o04 09:42 – 11:00	60 Elev1 går til Mathias		Elev1 går over til Elev8 og taler højtlydt med ham Underviseren bliver opmærksom på det og sender Elev1 tilbage. Elev8 brokker sig. Elev1 går tilbage til sin plads men fortsætter med at henvende sig til Mathias. 10:20 Elev8 løber over til Elev1 og tager fat i ham og skubber ham væk. Underviseren sender Elev8 tilbage på sin plads Elev1 fortsætter efterfølgende med at tale til Elev8 fra sin plads.	Uro Elev1
Video d17o04	61		Konsulent2 fortæller	Gamification

11:24 – 16:00	Underviseren anbefaler Konsulent2 at det at sidde stille på stolen bliver et tavle-mål		efterfølgende om tavlen og ”classvirtues”	Uro Elevrolle
Video d17o04 11:57-	62 Elev8 og Elev1 er urolige		Elev8 gør opmærksom på nogle billeder på tavlen og han og Elev1 sidder efterfølgende og griner. Konsulent2 stopper undervisningen Konsulent2: ”jeg venter lige på at der er ro” Elev1 og Elev8 fortsætter...	Uro Elev1
Video d17o04 12:27	63 Konsulent1 gør opmærksom på de elever der ikke deltager		Konsulent1: ” Altså det er rigtig rigtig fedt, at der sidder nogen berøppe som bare holder sig helt ude af den. Kan du ikke lige (henvendt til Konsulent2) Konsulent2: ”Jo, jeg finder en tusch” ... Konsulent1: ” H**, A**, I**a og... fortsætter med at nævne navne på de der sad roligt mens Konsulent2 sætter krydser på tavlen Både Elev1 og Elev8 er stoppet med at fjolle og følger med på afkrydsningstavlen 13:10 Der bliver helt ro i klassen	Gamification Uro Elev1 Lærerrolle Udstyr
Video d17o04 13:15 – 13:35	64 Elev8 brokker sig – Konsulent2 svarer		Elev8 siger noget henvendt til Elev1 Konsulent2:”Det er ikke andres skyld hvad der kommer ud af din mund og når du får at vide at du skal tie stille så er det din skyld hvis der stadig kommer ting ud af din mund, sådan er det” Elev8 begynder at brokke sig men bliver afbrudt med det samme af Konsulent2 Konsulent2:”nej, nej, det vil jeg ikke diskutere” Konsulent2 fortsætter	Lærerrolle

			herefter med at forklare stregesystemet	
Video d17o04 13:55 – 14:20 + 14:55 – 15:11	65 Elev1 prøver at komme i kontakt med Mathias		Elev1 skæve ansigter og prøver at mime tale til elev8, men bliver ignoreret. Elev1 søger i stedet opmærksomhed hos andre i klassen. Drejer på stolen og sidder med ryggen mod tavlen og Konsulent2	Elev1 Udstyr
Video d17o04 14:55-14:59	66 Konsulent2 svare på spørgsmål vedrørende streger		Konsulent2 giver ordet til Elev8 som har hånden i vejret og Konsulent2 roser ham i samme ombæring for sin tålmodighed.	Lærerrolle
Video d17o04 15:00	67 Konsulent2 beskriver belønningssystemet bag stregerne		Elev8: ” <i>Hvad skal man bruge dem til!?!</i> ” <ul style="list-style-type: none"> • Man kan bruge dem til at købe 5.min tidligere fri – hvis Underviseren tillader det • Man kan købe gruppefri • Man kan købe en halv times fri spil i Torchlight 	Gamification Elevrolle
Video d17o04 16:05 – 16:26	68 Elev1 spørger til Stregesystemet		Elev1 er meget ineresseret i hvor mange streger det koster at købe spilletid. Han spørger Stine uden at række hånede op og bliver begejstret da Konsulent2 svare at det koster fem streger. Konsulent2 eksemplificere efterfølgende at hvis man er god til at holde talerækken og række hånden op kan man hurtigt få streger	Elev1 Gamification Lærerrolle
Video d17o04 16:36	69 Konsulent2 fortæller om stregesystemet Emil spørger til stregesystemet: Kan streger mistes?		16:40: Elev4: ” <i>kan man godt miste streger?</i> ” Konsulent2: ” <i>nej, fordi det du har gjort godt som vi tildeler streger for, det kan vi ikke tage fra dig. Det er noget du har vist at</i>	Gamification Elevrolle

			<p><i>du gør godt – ikke også – forstår du det?”</i></p> <p><i>”så hvis ikke du gør det rigtige, så får du bare ikke nogen streger, men vi tager ikke streger fra dig for det er noget du har vist at du kan”</i></p>	
Video d17o04 19:17 – 20:43	70 Elev2 Spørger til stregesystemet		<p>Elev2:” Hvorfor koster det streger, hvorfor kan man ikke bare få det man vil?”</p> <p>Konsulent2:” Fordi, det her (peger på tavlen) det er også et spil. Det er et spil, det er et skolespil. Det er et spil hvor vi har sagt, at det her, det handler om at gå i skole, det handler om at vi skal have det rart inde i klassen. Hvad for nogle regler skal vi have for at vi har det rart i klassen: vi skal have det der med respekt, vi vil gerne have at I hjælper hinanden og vi vil gerne have at I tør noget herinde, vi vil gerne have at I er modige. Så det har vi aftalt.</p> <p>Det er reglerne for det her spil. Og når man gør de her ting, så får man points. Sådan er det i et spil, ik os? – points er bare ikke noget ved hvis ikke man kan bruge dem til noget</p> <p>Helt vild fedt at have 20.450 stjerne, hvis jeg ikke kan bruge dem til noget, hvad skal jeg så ha dem for?</p> <p>Forstår du det Elev2?”</p> <p>20:24 Konsulent2 beskriver efterfølgende at eleverne selv kan komme med forslag til stregereregler</p>	<p>Gamification</p> <p>Elevrolle</p>
Video d17o04 21:10 – 21:45	71 Underviseren fortæller om rammen for undervisningen		<p>Da eleverne også skal arbejde med cirkus er der kun arbejde med GBL og Torchlight de første timer i morgen.</p> <p>Det bliver dermed ikke et forløb baseret 100% på metoden</p>	<p>Gamification</p> <p>Lærerrolle</p>
Video d17o04 22:08 – 22:15	72 Konsulent2 giver Elev8 en streg for at sidde roligt med hånden i vejret			<p>Gamification</p> <p>Elevrolle</p> <p>Lærerrolle</p> <p>Udstyr</p>

Video d17o04 23:12 -	73 Andreas spørger om eleverne selv må sætte streger- Konsulent2 fortæller efterfølgende om hvordan eleverne deltager i at bruge stregesystemet		Eleverne kan selv pege på andre elever der fortjener streger- Eleverne kan nominere hinanden	Gamification Elevrolle
Video d18o01 00:00 -	74 Opstart i klassen		Støj og uro i klassen	Uro Elev1 Lærerrolle Udstyr
Video d18o01 00:36 – 02:08	75 <u>Konsulent1 anvender stregesystemet!</u>		Konsulent1 står ved stregetavlen og begynder uden yderligere opmærksomhed at nævne navnene på dem der får streger 00:51 er der ro i klassen, men Elev1 sidder på en forkert plads - han ser dog hurtigt sit snit til stille at flytte til sin egen plads	Gamification Lærerrolle Udstyr
Video d18o01 03:10 – 08:19	76 Stine 1 taler med klassen om musiktimer i går		Eleverne fortæller at timerne gik dårligt fordi mange af drengene larmede Underviseren skælder ud og siger at det ikke er sjovt at være klasselærer når hun får den slags at vide fra musiklæreren Drengene har mange forklaringer på hvorfor de larmede – det var primært underviserens skyld.	Lærerrolle Uro Elevrolle
Video d18o01 08:20 – 09:38	77 Konsulent1 fortæller at han har lavet et nyt belønningspunkt		Konsulent1 har lavet et stregepunkt der hedder ”Moral” –og han har belønnet alle dem der har siddet stille mens klassen fik skældud. Konsulent1: ” <i>Alle dem der ikke var en del af det og alle dem der ikke var flabede da der blev snakket om det de har fået en streg, en moralstreg ,og det var mega fedt</i> ” 09:12 Efterfølgende forklarer Konsulent1 ordet ”flabet”	Gamification Uro Elevrolle Udstyr

Video d18o01 10:26 – 10:51	78 Konsulent1 belønner Elev1		Elev1 belønnes for at have siddet roligt med hånden i vejret	Gamification Elevrolle Elev1
Video d18o01 12:05	79 Konsulent1 fortæller at han har installeret spillet på skolens maskiner		En forudsætning for at kunne anvende metoden er at man : <ul style="list-style-type: none"> • Har tilladelse til at installere på maskinerne • Har kendskab til maskinerne • Har licenser til spillet • Har netværk • Har gode maskiner • Har muligheden for at booke maskinerne ofte • 	Forudsætninger Computerspil
Video d18o01 12:59	80 Bertil spørger om de ikke må sidde i deres hold		Konsulent1 fortæller at de skal sidde og arbejde i deres hold.	Samarbejde Elevrolle
Video d18o01 13:53 – 18:20	81 Konsulent1 opsummer hold og sender dem løbende i computerlokalet			Elevrolle
Video d18o01 14:20	82 Nogle elever rejser sig for at gå til maskinerne		13:35 Konsulent1 belønner de elever der blev siddende. De får et ”partycritt”	Gamification Lærerrolle Elevrolle Uro
Video d18o01 18:55	83 <u>Eleverne sidder i computerlokalet</u>		Alle elever sidder ved en maskine. Der er en del uro. Maskinerne startes op. Eleverne skal lave deres karakter i spillet <u>Uroen (snak, råb og lydudbrud) fortsætter gennem hele undervisningen</u>	Uro Udstyr Lærerrolle Forudsætninger
Video d18o01 21:38	84 Gruppen samles ved Elev2s skærm		Konsulent1 vejleder Elev2 og Elev3 og Elev1 kigger på. Elev3 spørger ind til egen rolle	Elevrolle Samarbejde Udstyr
Video d18o01 22:03	85 Elev1 forlader sin skærm for at finde ud af noget		Elev1 har et spørgsmål han søger at få besvaret hos en anden gruppe.	Samarbejde Elev1
Video d18o02 00:00-	86 Elev1 observere en anden		Elev1 observere en anden gruppe og går af og til tilbage	Elev1 Samarbejde

	gruppe		til sin egen computer for at afprøve nye kommandoer – han kan dog ikke få det til at virke og søger yderligere hjælp hos Bertil. Samtidigt sidder Elev2 ved sin skærm med fingeren i vejret og afventer en voksen – det gør hun helt til 03:13	Elevrolle
Video d18o02 01:04	87 Elev6 hjælper Elev1		Elev6 kommer sammen med Elev1 over til elev1s skærm og viser hvordan kommandoen skal udføres. Han fortæller efterfølgende til Elev1 hvad han gjorde.	Elev1 Samarbejde Elevrolle Læring
Video d18o02 01:27-01:40	88 Elev1 søger hjælp		Elev1 søger først hjælp hos Elev2 og efterfølgende ude i klassen– forlader sin skærm og vender tilbage med løsningen	Elev1 Samarbejde Læring
Video d18o02 01:50-	89 Elev2 hjælper Elev1		Elev2 hjælper Elev1 med gruppenavnet, men Elev1 er dog ikke helt enig med Elev2 .	Elev1 Samarbejde
Video d18o02 02:16-02:46	90 Elev3 kontakter Elev2 og søger efterfølgende hjælp i klassen			Samarbejde
Video d18o02 02:46-04:34	91 Elev1 har brug for underviserens hjælp		Med et udtalt ”årggh” rækker Elev1 hånden i vejret og kigger efter underviserne. 03:08 kalder Elev1 på Konsulent2 03:13 Konsulent2 kommer over til Elev2 og Elev1 og hjælper Elev2 og Elev1 kommenterer på hinandens udfordringer mens Konsulent2 hjælper. 03:55 en anden gruppe kommer over til konsulent2, Elev1 og Elev2 da de også er omfattet af problemet med gruppenavn.	Elev1 Lærrolle Samarbejde
Video d18o02 04:57-	92 Stine får Elev1 til at hjælpe Elev3		Konsulent2 (til Elev1):” Så fortæller du Elev3 hvad hun skal gøre nu” Elev1 forlader sin plads og går til Elev3 . Konsulent2 observere kort Elev1 og Elev3	Elev1 Lærrolle Samarbejde

Video d18o02 05:05-05:12	93 Konsulent2 gør opmærksom på lydniveauet		Konsulent2 fortæller at der altid er et højt lydniveau i lokalet når de spiller første gang	Uro Samarbejde Computerspil
Video d18o02 05:20 – 05:33	94 Elev2 søger hjælp hos Konsulent2		Konsulent2 går forbi da Elev2 med hænde bremses hende og siger: ”vil du hjælpe?”	Elevrolle
Video d18o02 05:35-05:43	95 Elev1 hjælper Elev2		Elev1 kommer over og hjælper Elev2 og får ros af Konsulent2 Konsulent2: ”Godt Elev1, hvor er det fint at du selv går ben og hjælper”	Elev1 Samarbejde Elevrolle Lærerrolle Udstyr
Video d18o02 06:00	96 Elev1 er i gang med spillet			Computerspil Udstyr Elev1
Video d18o02 06:19	97 Elev1 forlader gruppen i spillet		Elev1: ”Jeg går bare fra jer Elev2, jeg gider fanme ikke være sammen med jer” (de andre fra gruppen er endnu ikke i gang med spillet.	Elev1 Samarbejde
Video d18o02 06:57 + 07:23	98 Elev1 forlader sin computer		Elev1 søger hjælp i klassen	Elev1
Video d18o02 07:08	99 Elev2 får hjælp af Konsulent1		Elev2 sidder stadig fast på siden hvor hun skal oprette sin karakter.	Samarbejde Elevrolle Lærerrolle
Video d18o02 07:42	100 Elev2 er i gang med spillet		Efter at have fået hjælp af Konsulent1 er Elev2 nu klar til at begynde at spille	Computerspil Udstyr
Video d18o02 07:43	101 Konsulent1 hjælper Elev1		Konsulent1 ændre spillets opsætning da computeren Elev1 sidder ved ikke er så hurtig som de andre i lokalt	Lærerrolle Elev1 Forudsætninger
Video d18o02 08:01-08-10	102 Elev1 fortæller Konsulent1 noget		Konsulent1 har sin hånd på Elev1s ryg og bukker sig ned så der er øjnkontakt. Efter at Elev1 er færdig med sin historie griner Konsulent1 og klemmer Elev1s skuldre kammeratligt	Lærerrolle Elev1
Video d18o02 08:29 – 08:45	103 Elev2 søger hjælp hos Elev1		Elev2 spørger om man går med piltasterne og Elev1 svare irriteret ”Nej” Han fortæler efterfølgende i en mere venlig tone at man går med musen. Elev1 ender med at stå ved Elev2s skærm og hjælpe	Elev1 Samarbejde Elevrolle

Video d18o02 09:00	104 Elev1 finder Elev2 i spillet		Elev1 finder hen til Elev2 og går i gang med at kæmpe med fjenderne omkring Elev2. Elev2 udbryder ”Ik’ smadder mig for helvede”	Computerspil Elev1 Samarbejde Elevrolle
Video d18o02 09:19	105 Elev1 roser Elev2		Elev1 løber videre i spillet med Elev2 i hælene. Da Elev2 hjælper med at nedkæmpe nye fjender roser Elev1 hende: ”Godt, Elev2”	Computerspil Elev1 Samarbejde Elevrolle
Video d18o02 09:33	106 Elev1 fortæller løbende de andre hvad han gør og hvor i spillet han er		”jeg er startet forfra, jeg kommer op” ”kom Elev4” ”Godt Elev3, kom med mig” 09:50 ”åh fuck, tilbage Elev4, Elev3. Tilbage elev3 tilbage” (de møder en række fjender de ikkekan klare) 10:28: Elev1 samler gruppen i spillet for at lave et fælles angreb på fjenderne fra før. Elev2 fortæller Elev1 at hun er tilbage 10:39 Elev1 :”Jeg går tilbage, jeg har lidt liv, jeg har lidt liv” Fortsætter med at kommunikere højlydt med gruppen	Elev1 Samarbejde Elevrolle
Video d18o02 09:47	107 Elev2 dør i spillet		Elev2 søger voksenkontakt da hun dør i spillet. Hun kalder på Konsulent2 og Konsulent1	Elevrolle
Video d18o02 11:07	108 Elev1 fortæller Elev3 hvad hun skal gøre		Elev1 (vender sig om mod Elev3 og råber) :”Hallo Elev3, du skal bare gå hen og slå dem”	Elev1 Samarbejde Elevrolle
Video d18o02 11:30-11:35	109 Elev2 roser Elev3		Elev2 (vender sig om mod Elev3 og råber):”Godt Elev3, godt det der”	Samarbejde Elevrolle
Video d18o02 12:10	110 Konsulent2 hjælper gruppen		Konsulent2 kan se at gruppen er ved at være frustrerede over at dø og fortæller dem om hvordan de kan drikke potions	Lærerrolle Forudsætninger
Video d18o02 12:35	111 Elev1 kan ikke finde sit hold i computerspillet		Elev1 :” kom nu hold. Hvor er mit hold henne” Elev2 :” Jeg er her Elev1”	Samarbejde Udstyr Computerspil

			<p>Elev1:” <i>Hvor fuck er du henne?</i>”</p> <p>Elev1:” <i>kom Elev2 kom?</i>”</p> <p>Elev1:(Råber irriteret over at Elev2 ikke følger ham i spillet)” <i>Kom nu Elev2?</i>”</p> <p>Elev2:” <i>Hvor løber du hen?</i>”</p> <p>Elev1:” <i>Jeg løber herop mod toppen?</i>”</p> <p>Elev2:” <i>Men Elev1 du løber jo alle steder, jeg kan ik følge med dig?</i>”</p> <p>Elev1:”kom nu skyd?”</p>	Elev1
Video d18o02 13:20	112 Elev2 hjælper Elev1		<p>Elev2 kigger hurtigt på Elev1s skærm og minder ham om at han kan heale sig selv ved at trykke på tasten ”1”</p> <p>Elev1 gør sig klar til at trykke</p>	Samarbejde
Video d18o02 13:50	113 Elev1 taler om samarbejdet og Elev3 ønsker at deltage		<p>Elev1 udbryder: ”<i>Det er bare mig og Elev2, vi går bare?</i>”</p> <p>Elev3:”<i>Hvor er I henne?</i>”</p> <p>Elev1:” <i>I skal bare følge stien?</i>”</p>	Samarbejde Elevrolle
Video d18o02 15:05	114 Elev1 søger hjælp hos konsulent2		<p>Efter at have gået rundt i spillet kort tid kalder Elev1 på konsulent2 for at få hjælp med hvad de nu skal i spillet. Inden Konsulent2 kan hjælpe er han dog i gang med at samle holdet</p>	Computerspil Elev1
Video d18o02 15:10	115 Elev1 samler holdet Tager på ny ledelsesrollen i den fysiske verden		<p>Elev1 siger ”<i>vores hold er her ikke?</i>” Han rejser sig og går over til de to andre på holdet og siger ”<i>Skal jeg lige hjælpe?</i>”</p> <p>15:47 Elev1:” Elev2, vent lige på at Elev4 han kommer”</p> <p>Elev2:” Jeg er herover, Elev1 hvor skal vi hen?”</p> <p>Elev1:” Ja men bare vendt på at Elev4 han kommer”</p> <p>16:15:Elev2:”Godt Elev4, der kom du” Elev2 vender sig mod Elev4 Elev2:”Elev4, skal vi gå et eller andet sted hen?”</p>	Elev1 Samarbejde Elevrolle

Video d18o02 16:33	116 Elev1 forlader gruppen i spillet. Kører sololøb i spilverdenen		Elev1 vender tilbage til sin computer og begynder i spillet straks at løbe hen mod en ny portal. Han efterlader de andre i byen. Da han er gået gennem portalen pauser han og fortæller de andre hvad han har gjort.	Elev1 Samarbejde Elevrolle
Video d18o02 16:40	117 Elev1 hjælper Elev2		Elev1 spørger Elev2 om han skal hjælpe, hun siger ja og Elev1 overtager styringen af hendes computer. 16:52 Elev3 kommer over og kigger med på skærmen 17:04 Efter at have ført Elev2s karakter gennem portalen går Elev1 over til Elev4 for at hjælpe ham. Elev3 følger med Elev1	Elev1 Samarbejde Elevrolle
Video d18o02 17:40	118 Elev1 kalder på Elev3		Elev1: "Elev3 kommer du? Elev3 kom nu, Elev4?"	Elev1 Samarbejde Elevrolle
Video d18o02 18:10	119 Elev1 ændre holdets formation i spillet		Elev1 : "Elev3 skal gå forrest, hun er den der er Tanken!"	Elev1 Samarbejde Elevrolle Computerspil
Video d18o02 19:39 – Video d18o03 07:30	120 Konsulent2 hjælper holdet videre i spillet		Holdet ved ikke hvordan de skal komme videre i spillet og Konsulent2 hjælper Konsulent2 samler gruppen og forklarer dem om at gå op i lvl. Konsulent2 fortæller at de skal vælge deres lvl-up bonus efter hvilken rolle de spiller i spillet: Tank/CC osv. Konsulent2 fortæller hvordan de går i gang med nye quests i spillet	Lærerrolle Forudsætninger Elevrolle Computerspil
Video d18o02 20:40	121 Konsulent2 spørger Elev1 om han ikke vil hjælpe Elev3			Lærerrolle Elev1 Samarbejde Elevrolle
Video d18o03 01:40 – 07:30	122 Konsulent2 henter oversigtsark		Konsulent2 vil bruge oversigtsarkene de illustrere de forskellige roller og	Udstyr Elev1 Lærerrolle

			funktioner i spillet til at hjælpe Elev1 med hans valg ved lvl-up	
Video d18o03 03:10	123 Thorkild spørger Elev2 indtil spillet		Elev2 beskriver spillet	Computerspil
Video d18o03 07:35-08:30	124 Elev1 og Elev2 leger med de nye funktioner i spillet		Elev1 viser Elev2 hvad hans karakter kan efter at være gået i et nyt lvl. Efterfølgende viser Elev2 Elev1 hendes funktioner	Computerspil Samarbejde
Video d18o03 09:38	125 Konsulent2 taler med holdet om samarbejde		Hvem bestemmer hvor holdet går hen? Konsulent2 påpeger at ikke alle er med. Elev1 går over til Elev4 for at hjælpe 10:12 Konsulent2 hjælper Elev3	Lærerrolle Elev1 Samarbejde Elevrolle
Video d18o03 10:37	126 Gruppen samles og Elev1 løber med det samme videre i spillet		10:37: Elev1 løber videre uden at drøfte retning med gruppen. Han siger: "Vi gå videre" 10:44 Konsulent2 gør Elev1 og Elev2 opmærksomme på at gruppen skal følges ad	Elev1 Samarbejde Lærerrolle
Video d18o03 11:00 -14:40	127 Gruppen spiller uden at samarbejde		Elev1 og Elev2 samarbejder ikke med hinanden eller de andre i gruppen og dør begge gentagende gange	Elev1 Samarbejde Computerspil
Video d18o03 14:47 – 16:00	128 Elev1 tager styring af gruppen		Elev1: " kom Dannie, Elev4. Elev3, du skal gå forrest." Elev3: " Ok, hvor går vi hen?" Elev1: " Derop" peger på sin computerskærm Elev1: " Du skal gå forrest, Elev3 du skal gå forrest" Elev3: " Hvor er det jeg skal gå hen?" Elev1: " Derop, du skal gå derop" Elev1 vender hovedet mod Elev3 og peger på sin skærm ... gruppen kæmper mod spillet 15:04 Elev2 "kom nu, vi skal hen at dræbe noget lort" Elev1: "Elev3 du skal gå forrest derop" (peger på skærmen) "Elev3 derop!. Herop! Gå forrest!	Elev1 Samarbejde Elevrolle

			<p><i>GA FORREST!</i></p> <p>Elev2:”Du skal ikke bare slippe væk, Elev3”</p> <p>Elev3:”Han siger jeg skal gå forrest”</p> <p>Elev2:”Ja men vi skal lige dræbe det her lort før vi kan komme forb?”</p> <p>Gruppen får nedkæmpet fjenderne</p> <p>Elev3:” OK, kom nu”</p> <p>Elev2:”Nu må du godt gå”</p> <p>Elev1:”Gå forrest, Elev3, derhen, flot Elev3 den vej”</p> <p>Gruppen møder nye fjender</p> <p>Elev2 dør i spillet</p> <p>Gruppen kæmper videre og Elev1 roser Elev4</p> <p>...</p>	
Video d18o03 15:56	129 Konsulent2 hjælper Elev2		<p>Elev2 dør i spillet - hun rækker hånden i vejret og kigger efter Konsulent2</p> <p>Konsulent2 kommer over og hjælper Elev2 med at teleporte tilbage til gruppen – hun roser efterfølgende Elev2 for at have teleportet og Konsulent1 siger begejstret ”hey”</p>	Lærerrolle Forudsætninger Elevrolle
Video d18o03 17:21	130 Elev1 søger hjælp hos Konsulent2		<p>Elev1 har brug for vejledning i spillet og får hjælp af Konsulent2</p>	Lærerrolle Forudsætninger Elev1
Video d18o03 18:36-	131 Elev1 brokker sig over Elev2 og Elev3 ikke er sammen med gruppen Udfordringer i gruppens samarbejde!		<p>Elev1:” Hvor er i henne?”</p> <p>Elev2:”svare noget udefinerbart og afbrydes af Elev1”</p> <p>Elev1:” Nej i skal gå ind, jeg kæmper med dem. Mig og Elev4 vi står her.”</p> <p>18:57:</p> <p>Elev3:” er du død Elev2?, åh nej”</p> <p>Elev1:” Hvad laver I!?! (vred) I går bare tilbage til byen, mig og Elev4 vi står her sgu da og kæmper”</p> <p>Elev2:”Jamen jeg kan ikke gøre for at jeg døde”(indigneret)</p>	Elev1 Samarbejde

			<p>Elev1:”(stille til sig selv) <i>Åh fuck det lort</i>”</p> <p>Elev3:” <i>Jeg er død igen</i>”</p> <p>Elev3 går over og ser på Elev2s skærm</p> <p>Elev3:”(til Elev2) <i>Jeg kommer over til dig</i>”</p> <p>Elev3 går tilbage til sin plads</p>	
Video d18o03 20:52	132 Samarbejdsproblemer – Elev1 venter ikke på Elev2		<p>Elev1:”<i>Følg efter mig</i>”</p> <p>Elev1 løber videre i spillet og Elev2 finder ham ikke.</p> <p>Elev3:”<i>Hallå</i>”</p> <p>Elev1:”<i>følg efter mig</i>”</p> <p>Elev3:”<i>Hvor er du?</i>”</p> <p>Elev1 løber videre i spillet</p> <p>Elev1:”prøv at se, det er hernede nedgangen er”</p> <p>Elev1 går gennem portalen og Elev2 vender sig mod Konsulent2</p> <p>Elev2:”<i>Stine, Stine!</i>”</p> <p>Elev2 rækker en hånd i vejret og Elev1 vender kort sin opmærksomhed mod Elev2s skærm men vender hurtigt tilbage til sin egen skærm</p> <p>Konsulent2 kommer over</p> <p>Konsulent2:”<i>ja?</i>”</p> <p>Elev2:” <i>Hvor skal jeg hen for at jeg kan komme over til Elev1?</i>”</p> <p>Elev1 springer op, flytter Elev2s hånd fra musen og overtager Elev2s computer Konsulent2 går Elev1 styrer Elev2s karakter igennem den rigtige portal – uden at fortælle Elev2 hvad og hvordan han gør.</p> <p>22:17</p> <p>Elev1:” <i>Så skal vi bare kæmpe Elev2. Vi skal holde øje med om der kommer nogle af de der</i></p>	Elev1 Samarbejde

			<i>zombier</i> Elev1: ”(Ovrrasket) <i>Elev3 er bernedel!</i> ”	
Video d18o03 22:20 -	133 Samarbejdsproblemer		Elev1 bevæger sig rundt alene og brokker sig over at de andre ikke hjælper. De andre kan ikke nå at finde Elev1. De tre andre dør	Elev1 Samarbejde
Video d18o04 00:10-00:18 + 00:50 + 01:38	134 Elev2 fortæller Elev1 om sin hensigt i spillet		Elev2: ” <i>Jeg tager lige en bytur og flyver hen til dig, Elev1!</i> ” Elev1 svarer ikke	Samarbejde
Video d18o04 00:54	135 Samarbejde i spillet		Elev1: ” <i>Elev3, du er Tank, angrib!</i> ” Elev3: ” <i>Jeg kan ikke skyde!</i> ”	Elev1 Samarbejde Elevrolle
Video d18o04 01:15:	136 Problemer med udstyr Underviseren og Konsulent1 hjælper Elev3		Underviseren gør opmærksom på at der er et problem med musen og Konsulent1 mener at computeren kører langsomt. 01:50 Konsulent1 fortæller Elev3 at hun skal genstarte spillet, så vil det køre bedre 02:02 Konsulent1 fortæller at han slog flere grafiske funktioner fra på Elev3s computer	Lærrolle Udstyr Forudsætninger
Video d18o04 01:43	137 Problemer med udstyr		Konsulent1 gør opmærksom på at alle maskinerne er langsomme	Udstyr
Video d18o04 02:10	138 Samarbejde		Elev1 fortæller Elev2 og Elev4 at han er på vej hen til dem i spillet	Elev1 Samarbejde
Video d18o04 02:35	139 Samarbejde		Elev2 dør og tager en bytur – hun informerer de andre i gruppen om det Elev1 og Elev4 kæmper videre	Samarbejde
Video d18o04 03:28- 03:28	140 Samarbejde Elev3 og Elev1 Elev1 tager styring		Elev1 dirigerer gruppen og fortæller Elev3 at hun skal gå forrest Elev3 siger ”ok”	Elev1 Samarbejde Elevrolle
Video d18o04	141		Elev1 fortæller de andre at	Elev1

04:01- 04:22	Samarbejde Elev1 tager styring		der er fjender på vej og fortæller Elev2 hvilken retning hun skal gå	Samarbejde
Video d18o04 04:37	142 Samarbejde mellem Elev1 og Elev2		Elev2 fortæller om sin hensigt i spillet Elev2 fortæller Elev1 at hun vil flyve hen til ham og spørger hvor han er henne	Samarbejde
Video d18o04 05:43	143 Samarbejde mellem Elev1 og Elev4		Elev1 fortæller Elev4 at han er på vej hen til ham i spillet	Elev1 Samarbejde
Video d18o04 06:54	144 Elev2 brokker sig over spillets		Elev2 spørger en Thorkild hvorfor spillet altid skal gå ind på en menu. Torkild svarer at han ikke kender spillet og ikke kan hjælpe	Udstyr Computerspil Forudsætninger
Video d18o04 07:16	145 Samarbejde Elev2 og Elev3		Elev2 fortæller Elev3 at hun er på vej hen til hende i spillet	Samarbejde
Video d18o04 07:34	146 Samarbejde Elev1 spørger hvor gruppen er		Elev1:”Piger hvor er i henne? Elev3:”Jeg er i gang med en slåskamp” Elev2:”Hvor henne? Elev3:”OK, og så dør jeg”(griner)	Elev1 Samarbejde
Video d18o04 07:48	147 Elev1 kommenterer på Elev4		Elev1:”Fuck, Elev4 han er vild” Elev1 betragter Elev4s figur i kamp. Elev4s figur skyder en række lynkugler ud mod fjender.	Elev1 Computerspil
Video d18o04 07:58	148 Samarbejde Elev1 dør i spillet og vælger at tage ind til byen		Da Elev1 dør tager han ind til byen mens de andre kæmper	Elev1 Samarbejde
Video d18o04 08:22	149 Elev2 dør		Elev2 dør og Elev1 fortæller at hun bare kan flyve hen til ham da han lige er vendt tilbage til kamppladsen	Elev1 Samarbejde
Video d18o04 08:32	150 Problemer med udstyr Elev2 kalder på konsulent2		Elev2 brokker sig over at computeren hele tiden er irriterende. Konsulent2 går i gang med at lytte til Elev2, men Elev1 overtager Konsulent2 søpmærksomhed og får Konsulent2 til at hjælpe ham med spillet.	Udstyr Computerspil Forudsætninger Lærerrolle Elevrolle

			Konsulent2 forlader gruppen og efterfølgende rækker Elev2 hånden i vejret og vener	
Video d18o04 09:45-11.29	151 Elev2 forlader sin plads – henter hjælp fra lærer		Elev2 søger hjælp ude i lokalet 10:17 Elev2 vender tilbage med Konsulent2 Konsulent2 hjælper med at købe healingpotions – Stine 2 konsulterer Konsulent1 for at være sikker	Elevrolle Computerspil Forudsætninger
Video d18o04 12:08	152 Samarbejde Elev2 og Elev1 forøger at finde hinanden i spillet		Elev2 følger med på Elev1s skærm og konstaterer at hun vist ikke er det samme sted.	Samarbejde Computerspil
Video d18o04 12:18	153 Udstyr Elev1 ændre stilling		Elev1 vælger at rejse sig op og spille videre.	Udstyr
Video d18o04 12:47	154 Samarbejde Elev3 og Elev2 (Elev4) Gruppesamarbejde		Elev3 fortæller Elev2 at hun vil komme over til hende. Den mødes og kæmper mod spillets fjender uden at hele gruppen er samlet – (Uden Elev1 – der arbejder med sin egen karakter inden i byen) De dør begge meget hurtigt. Elev2 er hurtigt tilbage i spillet og råber:” <i>jeg kommer over til jer</i> ”	Samarbejde Computerspil
Video d18o04 13:48	155 Samarbejde Elev2,Elev4 og Elev3 (Elev1s manglende engagement i gruppen)		Elev3: ” <i>Hjælp mig</i> ” (Elev1 reagerer ikke på de andres samarbejde – han er stadig i byen og forholder sig kun til egen computerskærm) Elev2 løber i spillet hen til Elev3 og viser med hele kroppen indleven da hun ankommer til Elev3s karakter og straks kaster sig deltagende ind i kampen mod fjenderne. 14:03 Emile: ”Hjælp mig” Elev2: ” godt Elev3, gå tættere på!” Elev2 dør	Elev1 Samarbejde

Video d18o04 (men også tidligere)14:18 – 15:41	156 Årsagen til Elev1s solospil		Elev1 går rundt i byen og handler med ting Elev1:” (rejser sig op) Endelig er der en der handler med våben!” Mens Elev1 arbejder med sin karakter spiller de andre videre.	Elev1 Samarbejde
Video d18o04 14:25- 15:29	157 Samarbejde Elev3 Elev2 Manglende samarbejde Elev1 og Elev3		Elev2: ” <i>Elev3, hvor er du henne?</i> ” Elev3: ” <i>Jeg er her henne</i> ” En pige fra en anden gruppe har fulgt med i Elev2 og Elev3s spil kigger på Elev3s skærm og siger til Elev2:” <i>der hvor I (slåssede)</i> ” Elev2: ” <i>Jeg kommer Elev3</i> ” Elev3: ” <i>Åh, der kommer flere, der kommer flere, der kommer flere</i> ” Elev2 ” <i>Jeg skynder mig</i> ” Den anden pige kigger på Elev3:” <i>Elev3, du skal bare skyde dem så dør de (laver trykkefagter med fingrene)</i> ” 14:43 Elev3 svare noget udefinerbart og den anden pige går over til Elev3 for at hjælpe Elev3: ” <i>jeg ved det godt, jeg ved det godt</i> ” Den anden pige: ” <i>Du skal bare trykke 1</i> ” Elev3: ” <i>Nej, jeg gider ikke (griner)</i> ” Den anden pige: ” <i>Jamen så er det bare dig der dør</i> ” Elev3 løber over til den anden pige og de fortsætter drøftelsen frem og tilbage	Samarbejde
Video d18o04 15:27	158 Samarbejde		Elev2 kalder på hjælp	Samarbejde
Video d18o04 15:40	Elev1		Elev1 er færdig med at klargøre sin karakter inde i	Elev1 Samarbejde

			<p>byen og bevæger sig ud mod de andres karaktere og henvender sig straks til de andre i gruppen: Elev1:”Prøv at se hvor ny min figur er!”</p> <p>Elev2 kigger på Elev1s skærm</p>	
Video d18o04 15:48	159 Samarbejde – Emile Elev3		<p>Elev2:”(Råber lidt irriteret) <i>Elev3! Kom med!</i>” Elev3 svarer noget udefinerbart Elev2:” <i>Hvor er du?</i>” Elev3:” <i>Jeg er den blå der kigger op!</i>”</p>	Samarbejde
Video d18o04 16:23	160 Elev1		<p>Elev1 opdager at man i spillet kan skrive til andre gennem en chat. Elev1 skriver noget på chatten og henvender sig straks til de andre i gruppen. Han går over til Elev4</p>	Elev1 Elevrolle Computerspil
Video d18o04 16:41-16:58	161 Elev1 hjælper Elev2 Elev3 kommer over og kigger på		<p>Elev1 viser Elev2 hvordan hun kommer videre i spillet ved at pege på skærmen og overtager hendes tastatur Elev3 kommer over og følger med i vejledningen</p>	Samarbejde Elev1 Elevrolle Udstyr
Video d18o04 19:08	162 Samarbejde Elev1 laver en portal		<p>Elev1 laver en portal i spillet og fortæller stolt om det til Elev2. Elev2 er død (og er i færd med at skrive en besked til gruppen via chatten) og udviser til at starte med ikke stor interesse for det. Elev1 siger det en gang til:” <i>Jeg har lavet en portal, Elev2</i>”</p>	Samarbejde Elev1 Computerspil
Video d18o04 19:19	163 Elev2 er ved at skrive en besked til gruppe vi Chatten		<p>Elev1:”<i>Hvad har du skrevet til os?</i>”</p> <p>Elev3 løber over og kigger på Elev2s skærm. Elev2 trykker på ”send” og Elev3 vender tilbage til egen plads</p> <p>Elev1:”<i>Hvad skrev du?</i> (kigger</p>	Samarbejde Computerspil Udstyr

			på teksten i chatten)” Elev1 går i gang med at læse op, da han tøver læner Elev2 sig over til Elev1s skærm og hjælper Elev2 ham	
Video d18o04 19:40 – 20:49	164 Samarbejde – Elev2/Elev1 <u>Elev2 viser at hun har lært noget af det Elev1 viser!</u>		Elev2 ”(til Elev1) <i>Jeg vil gerne prøve... Jeg håber I vil hjælpe mig lidt med at kæmpe...så jeg ikke dør så hurtigt</i> Elev1 svarer ikke, men går i stedet i gang med at vejlede Elev2 i hvordan hun kan bruge portalen han har lavet. 19:56 Elev1 :"(Til Elev2) <i>Prøv at tryk nul, prøv at tryk</i> (peger på Elev2s tastatur)" Elev1 :" <i>hvis du går ind på portalen... prøv at tryk på portalen</i> (peger på portalikonet på Elev2s skærm) <i>Prøv at trykke der, på protalen (trykker på Elev2s skærm)</i> Elev2 har svært ved at følge anvisningen og Elev1 rejser sig og stiller sig ved siden af Elev2. Han overtager hendes computer og laver en portal Elev1 sætter sig tilbage på sin plads og Elev2 overtager sin computer. Elev1 følger stadig med på Elev2s skærm. 20:27: Elev2 :" <i>Jeg skal lige ind at... vil du hjælpe mig med at</i> (afbrydes af Elev1 - da hendes rejse gennem portale er slut)" Elev1 :" <i>Se, så er du henne ved Elev4</i> " Elev2 :" <i>Ja, men jeg skal lige... vil du hjælpe mig med at folde den ob...der...</i> (bliver optaget af hvad der sker på hendes skærm)"	Samarbejde Elevrolle Elev1

		<p>Elev1 spiller videre på sin egen computer</p> <p>20:47: Elev2:”(Til sig selv)<i>Men hvordan kan man...</i>” Elev2:”(til Elev1 – uden at vende sig mod ham)<i>vil du hjælpe mig?... vil du hjælpe mig?</i>”</p> <p>(Elev2 opdager noget på skærmen og vender sig smilende mod Elev3.</p> <p>20:57 Elev2:”<i>Ej Elev3, har du svaret!</i>” Elev3:”<i>Nej</i>” Elev2:”<i>Nå</i>”</p> <p>(Elev2 vender sig tilbage mod sin computer)</p> <p>21:00 Elev2:” <i>Vil du hjælpe mig med at få de der dimser Elev1?</i>” (peger på sin skærm og drejer hovedet mod Elev1) Elev1 kigger over på Elev2s skærm, rejser sig og går til Elev2 hvor han overtager styringen af hendes computer.</p> <p>Elev2 fortæller hvad hun vil og Elev1 hjælper</p> <p>21:37 Elev1 går tilbage til sin egen computer</p> <p><u>Elev2 benytter den portal Elev1 har lavet for hende tidligere og gentager det Elev1 gjorde for at anvende den!</u></p>	
Video d18o04 22:29	165 Samarbejde Elev1s solospil	Efter at have hjulpet Elev2 vender Elev1 tilbage til sin karakter – han arbejder på at sende sit pet ind i byen. Han deltager ikke i gruppens samarbejde i spillet og svarer ikke på Elev2s spørgsmål om	Samarbejde Elevrolle Elev1

			<p>hvor han er.</p> <p>22:53 Elev1 kaster sig alene ud i kamp – mens han råber et kampråb</p> <p>23:13 Elev1 finder gruppen minus Elev2, der skriver i Chatten mens hendes karakter står foran protalen. Elev1 er kortvarigt sammen med gruppen men løber hurtigt videre.</p> <p>23:30 Elev1 går gennem en portal</p> <p>23:50 Elev1 rækker hånden op</p>	
Video d18o04 23:50	166 Samarbejde Manglende samarbejde		<p>Elev2 har skrevet en besked på chatten og spørger nu hvor de andre er – ingen svarer.</p> <p>Hun spørger efterfølgende Elev1 hvor han er uden at få svar (hun kigger på Elev1s skærm) – Elev1 står i byen og har hånden oppe.</p>	Samarbejde Elev1
Video d18o05 00:03	167 Konsulent1 hjælper Elev1		Elev1 får hjælp af Konsulent1 der sætter sig på hug ved siden af og peger på skærmen og fortæller Elev1 at hans karakter skal have noget af alt det udstyr han har indsamlet på.	Lærerrolle Udstyr Forudsætninger Elev1
Video d18o05 01:18	168 Elev3 spørger om hjælp hos Konsulent1		Elev3 kommer over og henter Konsulent1 – hun har brug for hjælp til at købe noget i byen	Lærerrolle Udstyr Forudsætninger
Video d18o05 01:24	169 Samarbejde Elev2/Elev1		<p>Elev2:”<i>Vil du hjælpe?!</i>” Elev1:”(læner sig over til Elev2s skærm)<i>Alle spør’ bare om hjælp</i>”</p> <p>Elev1 rejser sig og kigger på Elev2s skærm Elev1 er lige ved at overtage musen, men nøjes med at pege på Elev2s skærm.</p> <p>01:48: Elev1 overtager musen</p> <p>02:03 Elev2 tager musen tilbage og går i gang med at</p>	Samarbejde Elev1

			spille. Elev1 sætter sig tilbage på sin plads mens han løbende kigger på Elev2s skærm.	
Video d18o05 02:57	170 Elev1s solospil		<p>Elev1 forlader byen uden Elev2</p> <p>Elev2”(kigger på Elev1s skærm) <i>hvor er I henne?”</i> Elev1:”(da Elev1 har bevæget sig ud af byen og computeren loader slipper han musen og kigger over på Elev2s skærm) <i>Jeg er der, jeg er gået ud”</i> Elev2:”Hvor er du?” Elev1:”Jeg er derhenne” Emile:”Hvor er den der sorte fod!”</p> <p>Elev2s karakter løber rundt inde i byen, Elev1 kigger på lidt tid men går så videre med sit eget spil.</p> <p>Elev2:”<i>Hvor mange?”</i> Elev1:”<i>Jeg er den eneste der er afsted”</i> Elev2:”<i>Jeg kommer, hvis du gider at vente”</i></p> <p>Elev1 går gennem en portal, kigger på Elev2s skærm, forlader sin computer og går kort over til de andre i gruppen.</p> <p>03:55 – 04:30 Elev1 hjælper Elev2 med at finde vej i spillet. Han peger på skærmen.</p> <p>Elev2 ankommer til stedet i spillet, men opdager ikke Elev1s karakter. Hun løber rundt alene i spillet mens Elev1 har forladt sin plads ved computeren</p> <p>Elev2:”(stille og med ansigtet mod skærmen) <i>Gider I at</i></p>	<p>Samarbejde Elevrolle Elev1</p>

			<p><i>komme og hjælpe mig med at kæmpe?"</i></p> <p>Elev1 kommer tilbage til sin computer og leder an i spillet. Elev2 følger efter ham. <u>De kommunikerer ikke.</u></p> <p>05:13: Meget hurtigt bliver de dog væk fra hinanden.</p> <p>05:42: Elev2:" <i>Hvor er I?</i>" Elev1 svare irritabelt tilbage Elev2:"<i>Jamen jeg ved ikke hvor I er?</i>"</p> <p>Elev1 spiller videre.</p> <p>06:00 Elev2 dør</p> <p>Elev3:" <i>Har du slukket Elev2?</i>" Elev2:" <i>Nej men det gør jeg?</i>" Elev1:"(løber stadig rundt i alene spillet) <i>Er du død?!?</i>"</p> <p>Elev2 går i gang med at skrive på chatten og Elev1 løber ind til byen</p>	
Video d18o05 07:12	171 Samarbejde Hele gruppen Gruppen sender et klart signal om at samarbejde		<p>Elev1:"(Løber forbi Elev2 i spillet) <i>Nej Elev2, ikke den vej... den vej?</i>"</p> <p>07:30 Hele gruppen er samlet</p> <p>07:33 Underviseren giver klassenfællesbesked om at der er frikvarter</p> <p><u>Gruppen aftaler at lade sig dø og mødes i byen så de er klar til fællesspil efter pausen</u></p>	Samarbejde Computerspil Udstyr
Video d18o05 10:29	172 Konsulent2 roser pigerne		<p>Konsulent2:"<i>Hvor er I seje piger!, havde I selv troet at I var så seje?</i>"</p> <p>Flere piger i munden på hinanden:" <i>Nej!</i>"</p>	Lærerrolle Elevrolle
Video d18o06	173 Ingen data på denne			

	optagelse- vare kun 10 sek.			
Video d18o07 00:42	174 Elev2 bruger chatten		Elev2 skriver på chatten mens gruppen er i kamp. Efterfølgende vender hun sig mod Elev3 og siger:”Jeg har skrevet til dig Romé”	Samarbejde Udstyr
Video d18o07 01:35	175 Samarbejde Elev1 forlader gruppen og dør		Efter at have fundet gruppen kæmper Elev1 kort sammen med dem men går alene videre frem. Han dør hurtigt (01:56) til sin egen skonsulent1 ærgelse	Samarbejde Computerspil Elev1
Video d18o07 02:25	176 Samarbejde Kommunikation Elev2 samarbejder med Elev3 og Elev4		Elev2 spørger hvor de er og siger efterfølgende at de skal komme med hende. 02:43 Elev2 får hjælp i spille og roser Elev3 02:46 Elev2 løber i spillet hen mod Elev4s karakter men hun råber:” <i>Vi kommer og hjælper dig Elev4!</i> ” 02:50 Elev2 dør	Samarbejde
Video d18o07 03:18	177 Samarbejde Kommunikation		Elev2 :” <i>Elev3 hvor er du?</i> ” Elev3 :” <i>Hvor er du?</i> ” Elev2 går lidt rundt med sin figur Elev2 :” <i>jeg kommer, jeg kommer og hjælper dig</i> ” 03:44 Emile :” <i>Hvor er du?...vi dræber dem!</i> ” Emile :”(i kamp med monstre) <i>Kom og drøb dem sammen med mig Elev3</i> ” 04:07 Elev2 :” <i>Kom og hjælp, kom og hjælp, kom og hjælp – jeg er helt alene, jeg er helt alene</i> ” 04:45 Elev2 :”(højt og hurtigt) <i>Kom</i>	Samarbejde Elevrolle

		<p><i>og hjælp, kom og hjælp, kom og hjælp”</i></p> <p>04:51 Elev2 dør. Hun ser skuffet ud. Hun begynder at skrive på chatten</p> <p>06:00 Elev2 begynder at spille igen</p>	
<p>Video d18o07 03:33</p>	<p>178 Elev1 solospil <u>Lærrolle og FORUDSÆTNINGER</u></p>	<p>Elev1 arbejder med sin karakter og rækker hånden op for at få hjælp (Elev1 følger med på Elev2s skærm mens han venter)</p> <p>04:43 Elev1 råber:” Hallo.. Stine”</p> <p>04:50 Elev1:” Stine, Stine”</p> <p>04:51 Underviseren kommer over</p> <p>05:10 Elev1 spørger Underviseren til spillet. Underviseren kender ikke svaret men prøver at løse problemet ved at prøve sig frem</p> <p>05:51 Underviseren:”<i>jeg bliver nødt til at spørge Stine(2), for det ved jeg ikke”</i></p> <p>Underviseren går og Elev1 arbejder videre med sin karakter</p> <p>06:07 Elev1 rækker hånden op igen</p>	<p>Elevrolle Lærrolle Forudsætninger Computerspil</p>
<p>Video d18o07 06:17</p>	<p>179 Elev1 Konsulent2 roser Elev1</p>	<p>Konsulent2 ser Elev1 siddende med hånden oppe ventende på hjælp og roser ham højlydt for en positiv adfærd:</p> <p>Konsulent2:”Elev1, hvor er det lækker at du sidder med hånden oppe! Jeg er vild med det!”</p>	<p>Elev1 Elevrolle Lærrolle</p>

			Elev1 reagerer med et smil Konsulent2 kommer over til Elev1 for at hjælpe ham.	
Video d18o07 06:26	180 Konsulent2 vejleder Elev1 Elev1s solospil		Konsulent2 forsøger at vejlede Elev1 i forbindelse med hans spørgsmål, men Elev1 følger/forstår ikke hendes anvisninger til at begynde med. Konsulent2 anvender fysisk kontakt mens hun siger: ”Elev1, hør hvad jeg siger”	Lærerrolle Elev1
Video d18o07 07:16	181 Elev1 Samarbejde		Elev1 vender sig for at se hvor Elev4 er i spillet og fortæller efterfølgende Elev3, at han er på vej hen til hende i spillet.	Elev1 Samarbejde
Video d18o07 08:32	182 Samarbejde Elev3		Elev3 kalder på Elev2. Hun skal komme over til hende i spillet Elev2 spørger hvor hun er og prøver at kigge på Elev3s skærm	Samarbejde Computerspil Udstyr
Video d18o07 09:00	183 Samarbejde		Elev2 kalder på hjælp Elev2”Nej, der kommer nogle skonsulent1 monstre, kom og hjælp for helvede!”	Samarbejde
Video d18o07 09:13 – 09:42	184 Elev1s solospil		Mens Elev1 går sammen med en anden fra gruppen vælger han at skifte til ”inventarskærmen” for at ændre opsætningen af sin karakter. Dette tager en del tid hvor Elev1 hverken ved hvad de andre laver eller fortæller de andre hvad han er i færd med.	Elev1 Samarbejde
Video d18o07 10:49	185 Uro		Konsulent2 spørger Underviseren om hun kan mærke hvordan lydniveauet i klassener blevet mindre. Underviseren og de andre voksne giver Konsulent2 ret	Uro
Video d18o07 11:33	186 Samarbejde		Elev2 og Elev1 skriver sammen med Elev3 og Elev4 på chatten. Elev1 spørger grinende	Samarbejde Computerspil Udstyr

			Elev2 om hun har set hvad han har skrevet. Elev2 svare ikke men skriver videre på chatten:”Elev3 hvor er du?” (Elev1 læser højt)	
Video d18o07 12:52	187 Konsulent2 roser elev for at gå i lvl5		Konsulent2 gør klassenopmærksom på, at en af deres kammerater har nået lvl 5. De andre voksne råber sådan og hujer. Elev1 kigger kort over på eleven og begynder at klappe sammen med de andre elever	Samarbejde Computerspil Lærerrolle Elevrolle
Video d18o07 13:22	188 Elev1 og Elev2		Elev1 skriver noget på chatten og Elev2 reagerer ved at slå Elev1 i ryggen. Elev1 griner.	Elev1 Elevrolle
Video d18o07 15:30	189 Samarbejde – udstyr		Elev1 benytter Chatten	Udstyr
Video d18o07 16:19	190 Samarbejde - Elev2 Elev3		Elev2 prøver at finde Elev3 i spillet	Samarbejde Computerspil
Video d18o07 16:58	191 Elev1 solospil		Elev1 arbejder med sin karakter	Samarbejde Computerspil
Video d18o07 17:30	Elev2 Chatter		Elev2 benytter chatten til at samtale med Elev3 og spørger efterfølgende om hun har set hvad hun har skrevet	Udstyr Samarbejde
Video d18o07 17:46	192 Samarbejde Elev2 Elev1		Elev2 spørger hvor Elev1 er og efterfølgende hvor Elev4 er. Elev1 svare ikke men arbejder videre med sin karakter	Samarbejde
Video d18o07 20:54	193 SKIFT TIL KELEV1LOKALET			Udstyr
20:55	194 Elever fortæller begejstret		Flere elever fortæller begejstret Konsulent1 om hvad de har lavet i spillet. 22:19 Konsulent1 beder dem om at sætte sig ned	Computerspil Elevrolle Lærerrolle

11.2 Bilag 2 – Empirieksempler analysefase 3

<p>D17o01 16:12</p>	<p>Sekvens 1</p> <p>Konsulent1 vandrer rundt i det tomme rum ved tavlevæggen mens han taler til eleverne. Med jævne mellemrum står han ved tavlen og gestikulerer mod en kridt-illustration han tidligere i lektionen har tegnet.</p> <p>Eleverne sidder med ansigtet vendt mod underviser.</p>	<p>Dialog 1</p> <p>Konsulent1: ”vi har valgt et svært computerspil, som kræver nogle ting af jer. Det kan vi snakke senere.</p> <p>Elev4: ”Hvad hedder det”</p>
	<p>Sekvens 2</p> <p>Mens Konsulent1 taler til klassen går Underviseren rundt i højre side af klasseværelset hvor hun 16:22 kontaktes af elev8</p> <p>De indleder en stille dialog mens konsulent1 fortsætter undervisningen</p>	<p>Konsulent1: ”Torch Light 2. Og så har vi, ehh, de ting i alligevel skulle lære herinde har vi så prøvet at lave opgaver som kan vise jer hvordan i kan bruge dem til at blive bedre til at spille”</p>
<p>16:33</p>	<p>Sekvens 3</p> <p>Konsulent1 peger på elev ude i lokalet</p> <p>Elev4 spørger om noget men overdøves af snak i klassen</p>	<p>16:33 Konsulent1: ”(Siger elevens navn)”</p>
	<p>Sekvens 4</p> <p>16:38 Underviseren taler stadig stille med elev8 og de henleder sig opmærksomhed fra elev1, der har drejet sin stol, så hans ansigt er vendt mod elev8</p> <p>Underviseren reagerer på råbet</p>	<p>16:38 Konsulent1: ”I skal lige være stille så jeg kan høre hvad der siges</p> <p>16:39 Elev1(råber mod elev8 og underviseren) ”Det gider jeg heller ik!”</p>

	<p>fra elev1 ved at kigge i dennes retning</p> <p>Da ytringen gentages svare underviseren</p>	<p>16:41 Elev1 ”Det gider jeg heller ikke!”</p> <p>16:42 Underviseren ”Ti stille!”</p>
	<p>Sekvens 5</p> <p>16:42 Konsulent1 fortsætter dialogen med elev4 placeret i rummet foran tavlevæggen med ansigt og krop vendt mod klassen.</p>	<p>16:42 Konsulent1 ”Åh, det er et rigtig rigtig godt spørgsmål. Kan du lige forklare hvad singleplayer og multiplayer betyder først?”</p>
	<p>Sekvens 6</p> <p>16:44 Herefter afslutter underviseren sin samtale med elev8. Elev1 begynder at dreje rund på sin stol med tungen ude af munden</p>	<p>16:49 Elev4: ”Singleplayer er hvor man er alene, multiplayer er man kan være, man kan højest være 6 sammen på et LAN.”</p>
	<p>Sekvens 7</p> <p>17:00 Elev 1 drejer fortsat rundt på sin stol og søger øjenkontakt med elev8</p> <p>17:06 Elev1 drejer rundt på sin stol og søger igen øjenkontakt med elev8</p>	<p>17:00 Konsulent1: ”multiplayer betyder bare flere, og i mange nye spil, også Torch Light, er 6 max, det er rigtigt”</p> <p>17:06 Konsulent1: ”I Torch Light, eh, I skal spille sammen, I skal spille multiplayer”</p>
	<p>Sekvens 8</p> <p>17:10 flere elever i klassen tilkendegiver verbalt at de er tilfredse med at konsulent1 fortæller at de skal spille</p>	<p>17:10 Elever ”Jaaaah” (flere elever jubler)</p> <p>17:12 Underviseren: ”Schyyyyyys” (tysser på eleverne)</p>

	<p>multiplayer. To elever drejer rundt på stolen og tilkendegiver med gestikuleren at de er tilfredse med udsigten til at skulle spille multiplayer.</p> <p>17:10 Elev 1 der er fysisk fravendt konsulent1 og i stedet har fokus rettet mod elev8 reagerer ikke. Elev8 reagerer heller ikke.</p> <p>17:14 Konsulent1 rækker hånden op for at understrege hans verbale kommunikation.</p>	<p>17:14 Konsulent1: ”hånden op, alle de her gode spørgsmål vil jeg gerne svare på, men det skal lige være så alle kan høre svaret</p>
--	--	--

Empirieksempel 1

<p>D18o01</p> <p>21:56</p>	<p>Sekvens 1</p> <p>Eleverne i klassen arbejder ved hver sin computer. Elev1 er i færd med at designe sin virtuelle karakter da han begejstret peger på den og henleder opmærksomheden på skærmen. Han konstaterer dog, at han ikke helt ved, hvordan han skal komme videre. Elev2 er optaget af eget karakterdesign, men kigger alligevel flygtigt på Elev1s skærm. Bag de to elever arbejder andre elever. Elev 4 står op og kigger på skærmen hos en klassekammerat</p>	<p>Dialog</p> <p>21:56 Elev1 (<i>peger på skærmen og vender hovedet mod en underviser bag ham</i>) ”prøv at kigge på min”</p> <p>21:58 konsulent2 ”åh, den er vild”</p> <p>21:58 Elev2 kigger på Elev1s skærm</p> <p>22:00 Elev1 ”totalt vild, jeg ved bare ikke rigtig... jeg skal lige prøve at spørge...” (<i>Elev1 rejser sig</i>)</p>
-----------------------------------	--	--

22:03	<p>Sekvens 2</p> <p>Elev1 forlader sin arbejdsplads for at observere og tale med en klassekammerat. Elev2 arbejder koncentreret videre på sin computer</p> <p>Elev2 rækker hånden i vejret</p>	
22:40 22:44 22:48	<p>Sekvens3</p> <p>Elev3 kommer over til elev 2 og spørger kort ind til spillet, mens hun peger på skærmen. Elev2 har fortsat fingeren i vejret, men svarer elev 3.</p> <p>Elev3 går tilbage til egen computer</p> <p>Elev2 kigger søgende rundt i lokalet og tager fingeren ned.</p>	
22:52	<p>Sekvens4</p> <p>Elev1 har en samtale med en anden elev, de griner og den siddende elev6 skubber til elev1. De er stadig begge optaget af, hvad der foregår på computerskærmen og peger begge løbende</p>	
22:57	Sekvens 5	22:57 Elev2 (<i>kigger bort fra skærmen og</i>

	Elev2 kalder på en underviser og rækker hånden i vejret igen.	<i>kalder ud i lokalet)</i> ”Stine!”
	Elev5 står stadig op, hun kigger og peger nu på elev4s skærm, mens de snakker sammen	
23:00	Underviseren kommer over til elev2s arbejdsplads	23:01 Elev2 (vender sig mod sin computerskærm) ”hvad skal jeg nu?”
23:04	Underviseren sætter sig ned ved siden af elev2	23:05 Underviseren (peger på skærmen) ”Du skal være healer! Kan du huske hvad for en class du skal være? Var det ingeniør? ”
		23:11 Elev2 ”ja”
		23:12 Underviseren ”så du er den du skal være”
VIDEOSKIFT D18o02 00:00		00:00 Underviseren ”...sådan, så skal du skrive dit navn” (peger på skærmen) ”kan du huske, hvad du skal være?” (griner)

		<p>00:16 ”så skal du trykke på den der” (peger på skærmen) ”og du vil ikke have det sæt der?”</p> <p>00:20 Elev2 ”nej”</p>
00:21	<p>Sekvens 6</p> <p>Elev1 vender tilbage til sin arbejdsplads, hvor underviseren sidder og instruerer elev2.</p> <p>Elev1 rækker ind over underviseren for at arbejde på sin computer.</p> <p>Elev2 arbejder videre på sin computer</p> <p>Underviseren går videre og hjælper elev3</p>	<p>00:21 Underviseren ”Nej, så klikker du bare her, så kommer du hen...”</p> <p>00:25 Underviseren (kigger op på elev1 og rejser sig samtidig med at hun placere en hånd på ryggen af elev1) ”Undskyld, jeg sad på din plads”</p>
	<p>Sekvens 7</p> <p>Elev1 når kun lige at sætte sig, da han atter rejser sig for at gå ned til elev6.</p>	
	<p>Sekvens 8</p> <p>Elev5 står stadig op og drøfter noget med elev 4, mens hun peger på elev4s skærm på skærmen.</p>	
	<p>Sekvens 9</p> <p>Elev2 kigger efter underviseren</p>	<p>00:45 Elev2 ”Stine”</p>

	<p>og rækker en finger i vejret.</p> <p>Elev1 vender tilbage til sin arbejdsplads. På sin vej tilbage kigger elev 1 nysgerrigt på de andre elevers skærme. Da elev1 går tilbage til sin arbejdsplads ,kigger han kort på sin skærm uden at sætte sig ned.</p>	
	<p>Sekvens 10</p> <p>Elev1 går straks af sted igen. Denne gang mod elev7, der har arbejdsplads på den anden side af lokalet.</p> <p>Elev7 kommer løbende over til elev1s arbejdsplads med elev1 lige efter sig.</p> <p>Elev7 trykker to kommandoer på elev1s computer .Elev2 følger med i, hvad der foregår og kommenterer</p> <p>Elev 7 svarer elev2 og elev1 følger nysgerrigt med.</p> <p>Elev1 overtager sin arbejdsplads og sætter sig ned på stolen, mens han smiler til elev7, der går tilbage til sin egen arbejdsplads.</p>	<p>01:10 Elev2 ”du skal hedde dit rigtige navn, (elev7)”</p> <p>01:13 Elev 7 (peger på skærmen) ”det der, det er ulvens navn”</p>
01:27	<p>Sekvens 11</p> <p>Elev1 arbejder videre på sin</p>	<p>01:27 Elev1 ”oh, hvilken gruppe er vi?” (kigger</p>

01:30	computer, mens elev2 kigger på. Elev 1 og elev2 drøfter kort, hvad deres gruppenavn er i computerspillet. Da ingen er sikre	mod elev2) 01:30 Elev2 (svare tøvende og usikkert)
01:41	forlader elev1 sin arbejdsplads og henvender sig hos konsulent1. Elev1 vender tilbage og taster, med hjælp fra elev2, gruppens navn ind på computeren. Elev 2 sidder stadig med fingeren i vejret.	”øøøøh, seks?”

Tabel 2: Empirieksempel 2

D21o07	Sekvens 1	Dialog
12:45	Underviseren indgår i en dialog med en elev der er kommet op til hende ved kateteret, men afbrydes af elev 1	13:00 Elev1: ”Underviser, jeg har glemmt hvordan det er at man skal lave den” 13:01 Underviseren: ”Du gad bare ikke høre efter, men jeg skal nok komme ned til dig”
13:09 – 14:04	Underviseren anvender klassespillet til at belønne de elever der fik løst opgaven med at hente mappen uden at larme	
14:05 – 19:56	Sekvens 3	

<p>14:48</p>	<p>Underviseren gennemgår den skriftlige opgave, eleverne nu skal løse enkeltvis. Opgaven kaldes en "solo-quest"</p> <p>Under forklaringen kommenterer Elev1 stille på opgaverne og bliver bedt om at tie stille.</p> <p>Underviseren bevæger sig rundt ved tavlevæggen og illustrere ved hjælp af en mappe og det konkrete arbejdsblad, hvad eleverne skal.</p>	
<p>15:13-15:58</p>	<p>Elev1 kigger ned i bordet.</p>	
<p>16:26</p>	<p>Underviseren fortæller forventningerne til adfærd i forbindelse med den pågældende opgave. Hun står ved kateteret og kigger ud over klassen.</p> <p>Underviseren nikker med hovedet mod tavlen med klassespillet</p>	<p>16:26 Underviseren: "... når det er en soloopgave betyder det selvfølgelig at jeg går rundt og hjælper, men i dag har vi en soloopgave som også betyder at man kan finde ud af at være stille og ikke forstyrre sine kammerater. Det vil sige, at hvis man fuldføre det quest er der selvfølgelig en respekt-belønning mere heroppe..."</p>
<p>17:27</p>	<p>Elev1 rejser sig fra sin plads og går kort over til sidemanden mens underviseren fortæller om opgavens ramme. Da elev1 er tilbage på sin plads fortsætter de to elever en verbal kommunikation. Efterfølgende</p>	
<p>19:56</p>	<p>kigger elev1 igen ned på sit bord og deltager ikke aktiv i</p>	

	underviserens gennemgang	
	Eleverne sættes i gang	

Empirieksempel 3

<u>D21o08</u>	Sekvens 6	dialog
06:00	Underviseren fortsætter med at bevæge sig rundt til elever med hånden i vejret. Elev1 kigger ned på sit bord	
07:52	07:54 Underviseren giver elev1 endnu et kopiark og går videre rundt i lokalet	07:52 Underviseren: ”er du i gang, Elev1?” 07:53 Elev1: ”Næææ”
08:20	08:20 Elev1 rejser sig fra sin stol og arbejder videre. Det ser ud til at han farvelægger noget, han skifter løbende mellem farveblyanter.	

Empirieksempel 4

<u>D18o03</u>		
14:40	Sekvens 1 Out-game: Eleverne spiller TL2 i computerlokalet. In-game: elev2 har netop forladt de øvrige spillere for at handle inde i byen. Elev2 14:43 afslutter øjeblikkeligt	Dialog 14:41 Elev1: ”ej, kom nu” (kigger over på elev2s skærm) 14:43 Elev2: ”jeg kommer nu”

	sin bytur og går gennem portalen for at møde de andre i gruppen	
	<p>Sekvens 2</p> <p>Elev1 in-game: bevæger sig videre out-game :råber ivrigt uden at vende blikket bort fra sin skærm.</p> <p>Elev1 out-game: peger på sin skærm</p> <p>In-game: løber videre med sin karakter. De andre følger efter.</p> <p>Elev1 out-game: vender hovedet mod elev 3 og 4 og peger på sin skærm.</p> <p>15:00 Elev2 er in-game nået frem til de andre tre elever.</p> <p>Out-game: Hun råber til de andre men hun kigger på sin egen skærm.</p> <p>Elev2 out-game: vender sig mod elev3</p>	<p>14:44 elev1: ”kom D***(elev4)!</p> <p>14:45 elev1: ”R**** (elev3) og D****(elev4), R***du skal gå forrest!”</p> <p>14:48 Elev3:”ok, hvor går vi hen?”</p> <p>14:49 Elev1:” Herop!! Du skal gå forrest”</p> <p>14:56: Elev1”derop!!! Du skal gå forrest”</p> <p>15:02 Elev2: ”kom nu, vi skal hen at dræbe noget lort”</p> <p>15:07 Elev1: R***(elev3) du skal gå forrest derop. Her, herop. Forrest FORREST!”</p> <p>Elev2:”du skal ikke bare slippe væk, R*** (elev3). Vi skal lige dræbe det her lort før vi kan komme forbi”</p> <p>Elev3 (griner)” nej, men han siger jeg skal gå forrest”</p>

Empirieksempel 5

D17o03	Sekvens 1	
	Konsulent1 står ved tavlen og har	00:23 konsulent1:”ej hvor er du god

	netop afsluttet en sætning, da han tiltaler på elev1, der sidder med hånden i vejret.	til at sidde med hånden oppe, lækker at se”
	Sekvens 2 Elev1 får ordet og spørger ind til en af figurerne på tavlen.	
00:43 00:50	Sekvens 3 Konsulent2 kontakter konsulent1, men s hun langsomt bevæger sig tættere på midten af tavleområdet. Begyndende uro blandt eleverne mens de to undervisere taler internt	00:43 konsulent2:” T***e, 00:44 konsulent1:”Ja” 00:45 konsulent2:” tænker du ikke at det må være nu. Nu bed jeg lige mærke til at du faktisk elev1.” (afbrydes af konsulent1 00:50 konsulent1:”ja. schh, der skal lige være ro” 00:52 konsulent2:”jeg lagde mærke til at du gav elev1 ros, fordi han faktisk øvede sig på noget af det der var svært for ham” 00:57 konsulent1:”ja”
00:58 01:07	Sekvens 4 Elev1 jubler lydløst , med knyttede næver.	00:58 konsulent2:”jeg tænker lige, jeg ved godt vi ikke er startet endnu, men jeg tænker lige at elev1 faktisk har fortjent en streg herover i det der hedder respekt.” 01:06 elev8:”hvaaa” 01:07 konsulent2:”Vi giver ham lige

		sådan en streg her og så kan han få at vide lige om lidt hvad vi skal bruge stregerne til”
--	--	--

Empirieksempel 6

D18o01	Sekvens 1	(Gennemgående støj fra eleverne)
00:00	Elev 1, elev8 og flere andre løber rundt i lokalet . Underviseren står i lokalets venstre side og råber ad elev8 og prøver at få ro på klassen. Konsulent1 placere sin taske ved kateteret	00:02 Underviser: ”Elev8, er det din plads!” 00:06 Underviser: ”jeg sagde du skulle sætte dig”
00:21	Sekvens 2	(gennemgående støj fra eleverne)
	En voksen kommer ind i klassen og begynder at tale med underviseren Konsulent1 går i gang med at anvende klassespillet mens han taler højt til sig selv og peger på elever der sidder stille. Elev1 har placeret sig oven på et bord tæt ved konsulent1 og kigger skiftevis på konsulent1 og på klassen. Han siger ikke noget	00:25 konsulent1: ”Elev10 sidder stille” 00:30 konsulent1: ”og det er elev6, elev6 sidder også roligt”

	00:40 de fleste elever er blevet opmærksomme på konsulent1 uddeling af streger og stilheden sænker sig i klasselokalet i løbet af de næste 10 sekunder	00:40 konsulent1: ”hvem sidder der, det er elev11, han sidder også stille og parat”
--	--	---

Empirieksempel 7

11.3 Bilag 3 – Solo Quests

D21o07	Empiri Elev1 traditionel undervisning	
12:45	Sekvens 1 Underviser2 indgår i en dialog med en elever der er kommet op til hende ved kateteret, men afbrydes af elev 1	13:00 Elev1:”S***, jeg har glemt hvordan det er at man skal lave den” 13:01 Underviser2:”Du gad bare ikke høre efter, men jeg skal nok komme ned til dig”
13:09 – 14:04	Sekvens 2 Underviser2 anvender stregsystemet til at belønne de elever der fik løst opgaven med at hente mappen uden at larme	
14:05 – 19:56 14:48	Sekvens 3 Underviser2 gennemgår den skriftlige opgave, eleverne nu skal løse enkeltvis. Opgaven kaldes en ”solo-quest” Under forklaringen kommenterer Elev1 stille på opgaverne og bliver bedt om at tie stille. Underviser2 bevæger sig rundt ved tavlevæggen og illustrere ved hjælp af en mappe og det konkrete arbejdsblad, hvad eleverne skal. Elev1 kigger ned i bordet. Underviser2 fortæller	

<p>15:13-15:58</p> <p>16:26</p> <p>17:27</p> <p>19:56</p>	<p>forventningerne til adfærd i forbindelse med den pågældende opgave. Hun står ved kateteret og kigger ud over klassen.</p> <p>Underviser2 nikker med hovedet mod tavlen med stregsystemet</p> <p>Elev1 rejser sig fra sin plads og går kort over til sidemanden mens underviser2 fortæller om opgavens ramme. Da elev1 er tilbage på sin plads fortsætter de to elever en verbal kommunikation. Efterfølgende kigger elev1 igen ned på sit bord og deltager ikke aktiv i underviser2s gennemgang</p> <p>Eleverne sættes i gang</p>	<p>16:26 Underviser2:”... når det er en soloopgave betyder det selvfølgelig at jeg går rundt og hjælper, men i dag har vi en soloopgave som også betyder at man kan finde ud af at være stille og ikke forstyrre sine kammerater. Det vil sige, at hvis man fuldføre det quest er der selvfølgelig en respekt-belønning mere heroppe...”</p>
<p>19:57</p> <p>20:37</p>	<p>Sekvens 4</p> <p>Eleverne arbejder koncentreret med undtagelse af elev1 der vender stolen rundt og kigger ud over de andre elever og søger kontakt til eleven ved nabobordet .</p> <p>Flere elever begynder at række hånden op. Underviser2 går rundt til disse elever.</p> <p>Elev1 er gået i gang med at tegne på sin mappe.</p> <p>Underviser2 spørger Elev1 om han har fået opgavearket. Og udlevere efterfølgende et papirark til ham.</p>	
<p>D21o04 21:44 – d21o05 05:50</p>	<p>Sekvens 5</p> <p>Underviser2 forlader klasselokalet Eleverne fortsætter med</p>	

22:33	<p>koncentreret arbejde Elev1 kigger på sit opgaveark</p> <p>Elev1 vender sig om og kigger på de andre elever i klassen.</p> <p>Elev1 kigger derefter på sit bord igen. Han sidder stille og siger ikke noget.</p>	
05:50	<p>Sekvens 6</p> <p>Underviser2 vender tilbage. Flere elever går først op mod underviseren, men får besked på at række hånden op.</p> <p>Underviser2 fortsætter med at bevæge sig rundt til elever med hånden i vejret. Elev1 kigger ned på sit bord</p>	
07:52	<p>07:54 Underviser2 giver elev1 endnu et kopiark og går videre rundt i lokalet</p>	<p>07:52 Underviser2: ”er du i gang, Elev1?”</p> <p>07:53 Elev1: ”Næææ”</p>
08:20	<p>08:20 Elev1 rejser sig fra sin stol og arbejder videre. Det ser ud til at han farvelægger noget, han skifter løbende mellem farveblyanter.</p>	
09:48	<p>Sekvens 7</p> <p>Underviser2 forlader klasselokalet</p>	
10:28	<p>Elev1 siger lyde og tager mappen på sit hoved som en hat</p>	
10:37	<p>Underviser2 vender tilbage til klasselokalet og sætter sig ved kateteret</p>	
10:53	<p>Elev1 tager mappen af hovedet</p>	
12:29	<p>Sekvens 8</p> <p>Elev1 rækker hånden op</p>	

12:47	Elev1 tager mappen på hovedet som en hat og rykker sin stol hen til bordet bag ham hvor han kigger på de to elevs mapper.	
13:00	Underviser2 siger til elev1 at han skal vende tilbage til sit bord. Hun går herefter videre og elev1 bliver siddende uden at sige noget og kigger på de to elever	
14:00	Elev1 vender sin opmærksomhed mod eleverne til venstre for ham. Han prøver at viske noget til dem men får ingen reaktion.	
	Elev1 leger med sin mappe og lave stille lyde	
	Underviser2 går forbi Elev1	
15:11	Underviser2 fortsætter med at gå rundt i klassen, Elev1 fortsætter med at pille ved mappen	15:11 Underviser2:” Elev1, du forstyrre faktisk dine kammerater nu og det er ikke særligt pænt gjort. Det er så respektløst, så stop det. Et er at du vælger at spille din tid, du skal ikke spille dine kammeraters tid, for de vil gerne have lavet det her så det ikke bliver lektier derhjemme. ”
15:53	Sekvens 8 Elev1 krøller sit arbejdsark sammen.	
16:15	Underviser2 kigger på elev1s arbejdsark	16:15 Underviser2: ” Elev1, jeg synes lige du skal sætte dig udenfor” 16:16 Elev1:”næ” 16:17 Underviser2:”Gør det, nu” 16:18 elev1:”nej” 16:19 Underviser2:”skal jeg slæbe dig ud?” 16:20 Elev1:”nej” 16:21 Underviser2:”godt så går du

	<p>Underviser2 går hen til døren og åbner den</p> <p>16:28 elev1 rejser sig og forlader klasselokalet</p> <p>Underviser2 lukker døren efter elev1 er trådt uden for klasselokalet.</p>	<p>selv, kom”</p> <p>16:26 Underviser2:”du kender konsekvensen, er du ikke selv ude inden jeg har talt til tre er det (uhørbart)</p> <p>16:27 Elev1 (råber):”jeg må godt være herinde”</p> <p>16:27 Underviser2:”tre, to én...”</p> <p>16:33 Underviser2:” sæt dig ude på en stol ved et bord”</p>
--	--	--

11.4 Bilag 4 – Interview før forløb: underviser

1. Hvad er dit navn?

S. T. J.

2. Hvor længe har du været dansklærer? Linjefagsuddannet?

Siden juni i år. Ja.

3. Hvordan vil du beskrive dig selv som lærer?

Siden august. Meget kontant og konkret lærer, som stiller krav til mine elever. Lægger stor vægt på at få skabt en stor og gensidig relation til mine elever... og så lægger jeg rigtig meget vægt på deres sammenhold. Fx samarbejdsøvelser, hvor de er på en boldbane, hvor man også kan arbejde dreng-pige og ikke slippe hinanden..

4. Hvilke klasser / trin skal deltage?

3.c. 21 elever. 12 drenge og 9 piger.

5. Hvordan vil du beskrive din klasse, som skal deltage i forløbet?

Det er en meget aktiv klasse. meget deltagelsesivrig klasse. Der er en drengegruppe på 5, der fylder meget i klassen, der.. finder sammenholdet klassen. Arbejder på sammenhold. Overordnet gør det det godt. Kommer fra to forskellige klasser. Rullende indskoling. 2 og 3 spor. 2 meget sammentømmrende pige grupper. 4 som kan mingle lidt mere. Der er ingen pige konflikter.

En relativt velfungerende klasse i den henseende at det er få, som ikke har styr på deres ting. Vi har haft konflikter, men ikke så meget mere. Det største problem er at acceptere de to danske piger med anden etnisk baggrund er dansk. I skal lege med nogle andre. Men ellers er det en rigtig god klasse med supergod forældreopbakning. Rent fagligt er det en klasse over middel.

6. Er der nogle bestemte elever, som du tænker kunne være interessante at følge i fht til elever med særlige behov / koncentrationsbesvær? Gerne 2 par (2 x 2 elever) - og så vil vi prioritere.

Et par stykker. I særdeleshed Elev1, som kan have svært ved at holde koncentrationen, især hvis der er noget, som er bare lidt udfordrende for ham. Ikke specielt faglig stærk.

Jeg har en der hedder Bertil, som er meget virkelighedsfjern, og som kan sidde og kigge drømmende ud af vinduet. Jeg har en Elev8, som er fagligt dygtig, men spiller hele tiden på at være klassens leder, respekterer ikke reglen om at have hånden oppe. Det er kedeligt, det er kedeligt. Fagligt ligger han over middel, når han selv vil. Jeg har en Elev2, som ikke har så meget koncentrationsbesvær, men som savner gåpåmod i fht det faglige, men der er ikke der afbryder. Elev11 tager politibetjent rolle, som holder styr på de andre..

Grupper af 4-5 - 5 i alt. Følge den gruppe, hvor Elev4 er i, eller den hvor Elev1 er i. Elev4, som var den der ikke bar så god til at engagere sig i gruppearbejdet.

7. Er der nogen form for specialstøtte til nogen af eleverne?

Nej, det er der ikke. Enkelt møde med en forælder med et meget sensitivt barn. Overvejelse i fht. video. De kan selv vælge det fra.

8. Har du prøvet at med metoden (spil / spildynamikker) før? Har klassen?

Nej, det har jeg ikke. En metode blandt mange andre. Jeg har valgt det fordi jeg har de her drenge, som evig og altid synes at det er kedeligt. Men også få godt hold i det sociale i klassen. Vi står sammen. De går meget op i det er for os alle.

Hvor meget introduktion? I august. Optjene point til at købe noget fri tid til gruppen. Hele tiden kunne se sin udvikling og følge den, hvor langt er jeg kommet. Opstartsforløb i morgen. Min kæreste spiller spillene, på den måde frygter jeg det ikke; jeg er meget spændt på hvordan de pigede piger tager imod det.

9. Hvad er de danskfaglige mål med dit forløb?

“Jeg er fredet”. Helterollen. Noget med at de skal sætte sig ind i og forstå, hvad det vil sige, at være en helt. De skal læse en bog, ikke specielt tyk. Styrke deres læsning. Se hvor langt de er. Analysere på et 3. klasses niveau. Tekstforståelse. Kunne gå ind i en tekst og trække nogle ting ud derfra. Analysearbejde. Læser en bog for at arbejde videre med den. Noget de kan bruge til noget. Og det bliver de tvunget til i den her kontekst. Fordi at der er en hel mappe, som der er en hel masse opgaver, som de bliver nødt til at tage stilling til og komme med deres egne refleksion over. Få det der niveau med ind i læsningen.

10. Kan du kort beskrive de forskellige faser og aktiviteter i forløbet? Især dem, som du selv har udviklet.

Jeg har faktisk ikke decideret planlangt. Fælles læsning, opgavelæsning, bevægelse. Substantiver og verber. Analyse og personkarakteristik. Hvordan kan jeg se det på den person? De skal selvfølgelig spille sammen. Jeg mangler at kunne kæde det hele sammen, i fht at få spillet og heltetemaet. Jeg tænker jeg nok, at det er meget af det vi skal. Slutter med mundtlig evaluering med et skema, som de skal udfylde. Og en side, hvor de skal skrive frit, hvad de har fået ud af det

11.5 Bilag 5 – link til videoempiri

Link til alle videofilerne:

<https://www.youtube.com/playlist?list=PL2ACMrhfsHvE2ML2CnlR6UY-yYKZxfT7>