

ALTERNATE REALITY GAMES OG LÆRING

Af Thomas Grue Svendsen

10. semester, Speciale, Multimedie

Vejledt af Ole Ertløv Hansen

Aalborg Universitet

Juli 2007

Teksten består af 152,502 tegn, hvilket svarer til 63,54 normalsider.

Thomas Grue Svendsen

ABSTRACT

ALTERNATE REALITY GAMES AND LEARNING

The work of this thesis centers on researching the possibilities of facilitating learning through Alternate Reality Games (ARG). The thesis therefore deals with learning theory combined with the distinct characteristics of the cross-media genre ARG. The question to be answered throughout the thesis is such: *Why is ARG not used in learning relations, when the genre has proved to be able to both motivate and involve its participants?*

In able to answer this question, I start out by defining ARG and learning. ARG is defined within a matrix which consists of authorship, coherence and rule set. These parameters are continuums that vary from producer control to participant control. When the producers primarily have the control, the freedom of the way in which the history is revealed in the ARG is limited. As an opposition the revelation of the story and the methods in which the participants are able to discover the story is much more free and open, when participants primarily are in control of these parameters.

Within learning theory it is especially interesting to investigate the motivating force, which drives the participants of a particular ARG towards wanting to learn. Within this particular field of the learning theory I apply Daniel E. Berlyne's theory of conflict and motivation onto ARG. He stresses that certain elements can provoke mental conflicts that leads to curiosity. These elements are characterized by being new in the sense that the individual already possesses some knowledge about the subject. In an ARG these elements can be implemented in many ways and are to some extent already present. To clarify and exemplify this point, I argue that an ARG is a closed system in the sense that the content produced within the ARG constitutes the total amount of knowledge within the system. When the producers control the parameters mentioned before they have the possibility to create these mental conflict which leads to curiosity which again leads to both assimilative and accommodative learning processes. By putting restraints on the ARG by letting the producers have control, it minimizes the possibilities for the participants to act truly creative within

the story world. This again minimizes the chance of actually creating conflict and curiosity which sustains the motivational force that the participants have established. This poses to be somewhat of a dilemma.

I furthermore discuss the usage of reality as a motivational tool in ARG. I argue that ARG is a counter reaction to virtual reality that seeks to simulate the world in a digital environment. This is commonly referred to as ubiquitous computing. An ARG takes digital environments and characteristics from their normal context and places them within people's everyday life and reality. This is a dissimulation by accepting the real world as the only real reality. This enhances the use of the digital artifacts as people do not count on meeting them in their everyday life. When they are used within an ARG these objects can also provoke mental conflicts and curiosity. In addition, the use of objects, methods and storylines that mimic real life creates possibilities for the participants of the ARG to transfer the knowledge obtained during the ARG to other situations that exist outside the fictional universe established by the ARG. This means that when the boundary between fiction and reality is purposely blurred; the motivation of the participants is upheld, and they can mentally connect experiences and knowledge obtained within the fictional world to real world situations because of this fuzzy relationship between the two. This raises ethical questions that must be dealt with before considering using an ARG to fulfill learning goals.

A case study of an ARG used within a learning context in New Zealand showed that they also had to put the same restrains on the parameters presented in the matrix. The students felt motivated but had literally no freedom to be co-creators of the story or in other ways influence the outcome of the story.

My study shows that before ARG is more widely used as a tool for learning in learning situations some issues have to be addressed. How can the parameters in the matrix shift towards being controlled mostly by the participants without losing the distinct possibilities of facilitating learning that I have showed ARG possesses? I therefore suggest that a pilot ARG, that considers the suggestions and advices mentioned in this thesis, has to be produced.

INDHOLDSFORTEGNELSE

Abstract.....	5
Indledning og problemstilling.....	11
Indledning.....	11
Problemstilling.....	13
Begrebsafklaring.....	17
ARG.....	17
Læring.....	24
Læringsteori.....	29
Samspilsdimensionen.....	34
Indholdsdimensionen.....	37
Drivkraftsdimensionen.....	40
Daniel E. Berlyne.....	45
Arousal og konflikt.....	47
Nysgerrighed, læring og forholdet til ARG.....	50
Den læringsmæssige fordel i ARG.....	53
Akkommodative processer gennem koblingen med virkeligheden.....	57
Kollative stimuli i ARG.....	58
Parallelle konflikter.....	62
Opsamling.....	64
Ubiquitous computing og virkelighed.....	67
Virkelighed vs. fantasi og det virtuelle.....	68
Virkelighedsbegrebets anvendelse i ARG samt dets indflydelse på lærerprocesser.....	72
Opsamling.....	75
Casestudy og opsamling.....	79
Konklusion.....	85
Litteraturliste.....	91
Bilag.....	95

INDLEDNING OG PROBLEMSTILLING

INDLEDNING

Tilbage i efteråret 2002 var jeg ved at blive virkelige træt af internettet. På det tidspunkt bestod internettet, set fra mit synspunkt, groft sagt af personlige hjemmesider, der handlede om camping, kajaksejls og ingenting. Af sex og porno og af e-mails. Jeg havde ikke den store fidus til internettets løfter om en digital identitet, venner i hele verden samt direkte og opdateret tilgang til alle verdens informationer. Det hang måske sammen med, at internettet stadigvæk var en forholdsvis ny mediakanal på daværende tidspunkt, og man forsøgte derfor at behandle det som en kombination af flere velkendte medier og ikke som nyt, særegent og forskelligt fra de gamle.

Som semiprofessionel internetbruger var det derfor en stor forløsning, da en kammerat introducerede mig til et helt nyt internetfænomen – alternate reality games (ARG¹). Vibrerende, aktive og brugervenlige communities, interaktive historier funderet omkring et mysterium, umiddelbar respons på de handlinger man foretager sig samt de henvendelser man laver til de forskellige karakterer i historien, anvendelse af mange forskellige medier og anvendelse af virkelige metaforer i opbygningen af historien. Sagt med andre ord: et underholdningsfænomen, der udnytter internettets enestående mulighed for at samle og forene både mennesker og medier på kryds og tværs af grænser, sprog og evner.

De senere år har jeg fulgt ARG med mere akademiske briller. Genren er interessant, da den forener anvendelsen af forskellige medier i en umiddelbar og meningsfuld sammenhæng. Det virker ikke unaturligt at benytte de forskellige medietyper og kommunikationsredskaber, da anvendelsen af dem stemmer overens med den måde, hvorpå man ville have anvendt dem i virkeligheden. Selvfølgelig skriver man en sms for at kommunikere privat med karakterer i historien, og selvfølgelig er min indgang til en bestemt (fiktiv) virksomhed at skrive en e-mail. Kommunikationen og interaktionen i et ARG mimer således den virkelige kommunikation og interaktion.

Denne anvendelse af virkelighedsnære elementer ses også andre

¹ Jeg anvender forkortelsen ARG om genren både i ental (Alternate Reality Game) og flertal (Alternate Reality Games), da jeg vil undgå forkortelsen ARGs.

steder i nutidens mediebillede. I film anvendes frasen "based upon a true story" ofte. Denne sætning skal fortælle publikum, at det, de ser, ikke kun er fiktion – nej, det er nærmest virkeligt. I bøgerne om Harry Potter skabes dette slørede forhold mellem fiktion og virkelighed ved at fortælle læseren, at den engelske premierminister på sin første arbejdsdag bliver indviet i den magiske verden, hvori fortællingerne om troldmandslærlingen foregår. Derved kan han holde kontakt til den anden verden, når der foregår noget uforklarligt "på den anden side". Det skaber troværdighed overfor det utrolige og magiske univers, som forfatteren opbygger. Dette slørede forhold mellem det fiktive univers og virkeligheden udnytter ARG til fulde.

Genren har derfor virket både engagerende og dragende på mig og mange andre deltagere verden over. Jeg besluttede derfor på 9. semester at skrive en videnskabelig artikel om, hvorledes ARG kan anskues som en remediering af detektivhistorien. Detektivhistorien virker også både dragende og engagerende for mange mennesker. Det, som jeg fandt frem til, der kan betegnes som forskellen mellem de to, er, at et ARG opfylder detektivhistoriens uforløste løfte om, at læseren deltager som detektiv sammen med historiens detektiv. I et ARG er deltageren selv medvirkende til at opklare mysteriet og til at sikre fremdrift i historien. Man er selv detektiven. Der er ikke nogen avatar, som kan skabe afstand mellem deltageren og historien, ligesom der heller ikke er nogen fiktiv karakter, som oplever historien for en. Deltagerne har derfor et mere umiddelbart og nært forhold til den historie, der bliver fortalt.

Det var med konklusionerne fra 9. semester i baghovedet, jeg valgte at give mig i kast med specialets problemstilling, som jeg vil behandle i næste afsnit.

PROBLEMSTILLING

De motivationer, som jeg har for at skrive et speciale, der omhandler Alternate Reality Games anvendt i læringsøjemed, findes i selve kernebetydningen af begrebet. Indlejret i genren ARG ligger muligheden for at skabe engagement og motivation hos deltageren. Det viste jeg bl.a. gennem arbejdet på 9. semester, hvor jeg viste, at genrens interaktive karakter og koblingen mellem fiktion og virkelighed skaber et forhold, som gør, at deltagerne ikke betragter historien som spil og fantasi, men i stedet mentalt ophøjer historien til at være en del af deres virkelighed og hverdag. Jeg vil senere i specialet gå i dybden med præcis hvilke karakteristika, der skaber engagement og indlevelse. Årsagen til, at jeg mener, det er interessant at undersøge potentialet for genrens anvendelse i forhold til læring, skal netop findes i genrens engagerende og dragende karakteristika. Jeg vil senere i specialet udforske læringens grundvilkår, men som udgangspunkt er det værd at bemærke, at før man kan tale om succesfuld og blivende læring, skal individet have en positiv drivkraft – et ønske om at ville lære [Illeris 2006:89-107]. Jeg vil argumentere for, at når et individ er i en engageret tilstand, har det qua en positiv drivkraft øgede forudsætninger for at lære det indhold, som individet præsenteres for.

Jeg vil ikke uddybe problemstillingen yderligere på nuværende tidspunkt, da jeg mener, at det vil være redundant, eftersom den tydeliggjort yderligere gennem de efterfølgende afsnit. Jeg vil derfor nøjes med at præsentere min problemformulering, for derefter at beskrive, hvordan jeg er tænkt mig at besvare problemstillingen.

Jeg ønsker at undersøge følgende problemstilling i specialet:

Hvorfor anvendes Alternate Reality Games ikke i læringssammenhænge, når nu genren virker både engagerende, motiverende og dragende på dets deltagere?

Jeg vil begynde med at definere de to væsentligste begreber i specialet: ARG og læring. Jeg vil i afsnittene beskrive, hvordan begreberne bliver beskrevet af forskere indenfor felterne, samt beskrive hvordan jeg opfatter og definerer de to. Dermed håber jeg, at min forståelse af begreberne fremstår tydeligt, når jeg senere i specialet behandler dem yderligere. Da læringsbegrebet har været genstand for meget teoretisk

arbejde, vil jeg efterfølgende behandle de forskellige læringsdimensioner for derigennem at kunne argumentere for, hvorfor jeg arbejder mig ud af én af læringsteorien forgreninger – nemlig drivkraftsdimensionen. Afsnittet vil også behandle nogle mere almene begreber inden for læringsteorien, som jeg anvender i senere diskussioner og analyser. Herefter vil jeg arbejde med teoretikeren Daniel E. Berlyne, der var forsker inden for motivationspsykologi. Hans teori skal hjælpe med til at belyse, hvorfor et ARG kan motivere og engagere dets deltagere. Det overordnede fokus i afsnittet, vil imidlertid beskæftige dig med at afdække, om motivationen og engagementet skabt under deltagelsen af et ARG, kan skabe en tilstand, hvor deltagerne lærer indholdet og metoderne, der bliver benyttet til at tilegne sig indholdet, på en mere hensigtsmæssig måde. Afsnittet vil derfor være en kombination af teori, analyse og diskussion, hvor de tidligere afsnit inddrages hyppigt. Jeg vil efterfølgende behandle begrebet virkelighed, som jeg betragter som et centralt begreb i forbindelse med ARG. Afsnittet skal belyse, om anvendelsen af virkelighedsnære metaforer og virkemidler skaber yderligere fordele i forhold til at kunne lære fra et ARG. I den forbindelse vil jeg anvende en Ph.d.-afhandling, der behandler begrebet allestedsnærværende IT i forhold til leg og spil. Før jeg samler argumenterne og betragtningerne i en samlet konklusion, vil jeg lave et mindre casestudy af et ARG fra New Zealand, der blev skabt for at dække et konkret pædagogisk mål. Afsnittet skal eksemplificere og perspektivere de betragtninger, jeg på det tidspunkt har gjort mig om forholdet mellem ARG og læring.

Jeg vil gøre opmærksom på, at der er tale om et teoretisk speciale. Det vil sige, at jeg ikke har været ude og undersøge min problemstilling ved at indsamle empirisk materiale af forskellig karakter. Den primære årsag hertil er, at det er det meget begrænset, hvor mange ARG, der er produceret med undervisning og indlæring som det overordnede formål. Det mest illustrative eksempel på genrens anvendelse i læringsøjemed er førnævnte ARG fra New Zealand, hvor deltagerne var arkitektstuderende, som gennem historien blev ledt til at designe en by. Jeg har derfor valgt at tage en teoretisk indgangsvinkel til problemstillingen, der er afledt af et ønske om at uddybe genrens muligheder og begrænsninger yderligere. Det overordnede fokus er derfor at betragte den proces og det engagement, som ARG foranlediger, med et andet fokus end det underholdnings- og marketingsmæssige, som genren traditionelt analyseres ud fra. Kan der på anden vis drages nytte af

denne nye genre, som gentagende gange har vist, at den kan engagere og drage deltagerne pga. sin umiddelbare og virkelighedsnære måde at præsentere sit indhold samt måden hvorpå interaktionen med deltagerne udføres? Jeg har derfor valgt at behandle forskellige teorier, som bidrager til, at jeg kan skildre forholdet mellem ARG og læring.

BEGREBSAFKLARING

Jeg ønsker i det følgende afsnit at tydeliggøre anvendelsen af de begreber, jeg ser som centrale i specialet. Det kan have både fordele og ulemper at lave definitioner af de anvendte begreber. Hvis man laver en for snæver definition, kan man overse betydninger, muligheder og analytiske vinkler i arbejdet med dem. Undlader man at give en begrebsmæssig definition, kan der slås tvivl om den reelle betydning af det analytiske arbejde.

Jeg mener, at definitioner tjener et gavnligt formål. På en gang giver de udtryk for, hvilken vinkel man lægger på sin problemstilling, mens de samtidig kan benyttes som et redskab, der kan skabe klarhed i diskursen. Hvorvidt de begrænser udforskningen af et givet videnskabeligt område, skal jeg ikke være dommer over. Min holdning er, at hvis man har tilstrækkelig viden om området og samtidig er tilstrækkelig forudseende, kan man benytte sig af en definition, der ikke begrænser det efterfølgende arbejde.

Jeg arbejder i specialet med nogle forholdsvist store begreber, som er blevet udforsket gennem mange år. Begreberne har tilmeld været genstand for talrige diskussioner. Det vil derfor ikke føre noget konstruktiv med sig, hvis læserne af specialet ikke har en klar opfattelse af, hvilken betydning jeg tillægger de mest overordnede begreber.

Jeg nærer intet ønske om at komme med en udtømmende eller entydig definition af begreberne, men finder det relevant at positionere min indgangsvinkel, så det står klart præcis hvad jeg mener, når jeg arbejder med begreberne. Det er til gavn for min egen forståelse af begreberne og giver formodentligt også læserne af specialet en fornemmelse for min forståelse af begreberne.

ARG

Jeg vil da heller ikke forsøge på at give en entydig definition på ARG. ARG kan nemlig anskues fra mange forskellige vinkler og derfor opfattes som værende mange forskellige ting. Opfattelsen er afhængig af den oplevelse, som deltageren har af det pågældende ARG, hvorfor den gennemæssige kategorisering kan varierer fra person til person.

ARG er et interaktivt narrativ. ARG er et spil. ARG er cross-media underholdning. ARG er fiktion placeret i en virkelig ramme. Den bedste måde at give en fornemmelse for, hvad et ARG er, er ved at deltage i et. Jeg kan dog næppe afkræve læserne af dette speciale, at de giver sig i kast med et ARG, da det er meget tidskrævende om end morsomt og udfordrende. Jeg vil i stedet beskrive, hvordan et ARG typisk forløber for derigennem at give en fornemmelse for genrens karakteristika.

² Steven Spielbergs film fra 2001, der handler om en fjern fremtid, hvor det er muligt at lave robotmennesker, der ligner rigtige mennesker til forveksling. En familie vælger at fryse deres barn ned, da han lider af en uhelbredelig sygdom, hvorefter de anskaffer sig et robotbarn som en "erstatning". Nogle år senere opfindes der en kur og det nedfrosne barn kan kureres. Herefter er der naturligvis dømt ragnarok, når det rigtige barn skal leve sammen med det kunstige.

³ Se <http://www.cinemazone.dk/news.asp?id=870&area=1>

⁴ "The rabbit hole" er en reference til Alice i Eventyrland. Alice kryber gennem kaninhullet, hvorefter hun opdager den magiske verden. På samme måde kan det første hint betegnes som indgangen til den fiktive (og måske magiske) verden, som et ARG præsenterer.

Hvis man anskuer filmen "Artificial Intelligence: AI" med en film anmelders holistiske blik, så er filmen mildt sagt ikke noget mesterværk². Alligevel blev den en kæmpe succes - hvorfor nu det³? Filmen var nemlig imødeset med meget store forventninger fra publikum verden over. Det var der mindst to årsager til. For det første var filmen en fortsættelse af science fiction- og filmkoryfæet Stanley Kubricks arbejde. Han og Spielberg har en stor fanskare verden over, og det medfører naturligvis en god portion forventninger og omtale. Dernæst benyttede folkene bag filmen sig af en helt ny form for markedsføring, det som senere blev kendt som et ARG.

Et ARG skal starte et sted og slutte et sted. For at hverve deltagere til spillet bliver det nødt til at gøre opmærksom på sig selv. I ARG verdenen betegnes det sted, hvor historien/spillet starter som: "The rabbit hole"⁴. I forbindelse med filmen AI fandtes tre samtidige rabbit holes. Det første var i en trailer til filmen, hvor man i slutningen kunne se "Jeanine Salla as Sentient Machine Therapist" blive krediteret. I en anden trailer var der et telefonnummer i slutningen. Ringede man til nummeret og fulgte anvisningen modtog man en e-mail, hvor stod, at Jenine Salla er nøglen. På nogle filmplakater til AI stod der, at Eva Chan er blevet myrdet og at Jenine Salla er nøglen.

Det var der en masse mennesker, som opdagede og søgte på internettet for at få en forklaring på, hvilken rolle Jenine Salla har i forhold til filmen AI. Ved at søge på Jeanine Salla, blev man præsenteret for en mængde websider, som alle har relation til Jeanine Salla og mordet på Eva Chan – historien kan begynde. Over de næste tre måneder forsøger deltagere verden over at løse mysterierne, som strækker sig over 30 forskellige websider, telefonopkald, personlige e-mails, faxer, sms'er, artikler i lokale aviser i USA og live events.

Denne eksemplificering viser, hvordan et ARG igangsættes og efterfølgende anvender mange forskellige mediekkanaler i historieførløbet. Jeg vil i det følgende forsøge at koble nogle begreber på ARG, som kan hjælpe med til at placere det ind i en større helhed.

Indehaveren af websitet⁵ www.unfiction.com startede sin webside i et håb om, at kunne opbygge en holdbar og dækkende definition af ARG. Han har imidlertid gennem årene indset, at det ikke har været muligt for ham, da han indså, at der findes uhyre mange opfattelser og forståelser af genren. Jeg vil i anvende hans syn på genren i den nedenstående kontekstualisering⁶. Hans forståelse af genren kan kaldes en ikke-definition, hvor han forsøger, at indplacere begrebet i en kontekstuel ramme, så det har et referencepunkt i en umiddelbar kontekst, hvorfra man kan anskue det.

Han anvender begrebet kaotisk fiktion om ARG. Kaotisk anvendes for at refererer til den uforudsigelighed, som er en del af genrens natur. Det er ikke anvendt i en negativ vending, men snarer i en positiv ånd, da det netop er et af genrens særpræg. Jeg vil snarere oversætte "chaos" med begrebet improvisation. Som udgangspunkt har de personer, som har skabt et ARG (kaldet puppetmasters), et primært historieførløb på plads før historien sættes i gang. Men pga. den interaktive form opstår der ofte situationer, hvor det er nødvendigt at ændre historieførløbet. Fiktion anvendes for at gøre opmærksom på, at det er fiktion, der bliver fortalt. Det er ikke virkeligt men opdigtet og forestillet. Kaotisk fiktion er derfor en uforudsigelig historie, som kræver inputs fra både forfatter/producent og læser/deltager for at kunne fungere. Denne vekselvirkning er væsentlig i kraft af den interaktive karakter, som genren har. Historien bliver igangsat af forfatterne, der så arbejder sammen med deltagerne for at når frem til en konklusion, som bliver skabt i denne veksel mellem brugergenereret progression og intenderet historieførløb. ARG er derfor i naturen en improvisation. Improvisationen bliver derfor den skabende handling, hvor det endelige resultat ikke er kendt på forhånd. Til sammenligning kan nævnes moderne improviserende totalteater⁷, hvor en gruppe mennesker igangsætter en happening, hvorefter intetanende mennesker bliver tilskuere og måske deltager i en konstrueret situation, som kan tage hvilken som helst drejning. Forskellen er, at deltagerne i et ARG formodes at vide, at de deltager i en konstrueret virkelighed. Improvisationen i et ARG kommer derfor både fra deltagerne og producenternes side. Deltagerne

⁵ Han kalder sig selv SpaceBass, han rigtige navn er ikke umiddelbart tilgængeligt.

⁶ Inspirationen er hentet fra artiklen "Undefining ARG". <http://www.unfiction.com/compendium/2006/11/10/undefining-arg/1/>

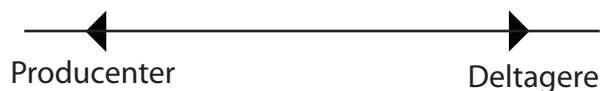
⁷ Improv Everywhere er et eksempel på en aktionsgruppe, der skaber disse improviserede scener, hvor kaos og glæde er nøgleordene. De udfører diverse "missioner" på offentlige steder af forskellige karakter. Missionerne involverer ofte mange "undercover" agenter, som skal iscenesætte sig selv og historien. <http://www.improveverywhere.com/>

må kontinuerligt forholde sig til de problemstillinger, der opstår i historien, mens producenterne ligeledes må forholde sig til løsningsmodeller og de interaktioner, som deltagerne har med karaktererne. Ved disse happenings er det udelukkende producenterne, der improviserer med omgivelserne, mens historien progression i et ARG er overladt til deltagerne, hvorfor de også er nødt til at improvisere eller teste sig til løsninger.

For at forklare dette forhold mellem fiktion og kaos yderligere, benytter han sig af tre begreber, som danner en matrix, den kan forklarer den sfære ARG bevæger sig indenfor. Han anvender begreberne: Authorship (forfatterskab), rule set (regler) og coherence (plot). Alle begreberne skal opfattes som en lineær graf, der har to ydre punkter, som endnu ikke kendes. Ved at benytte en sådan åben graf, begrænser man sig ikke til at skulle placere sig indenfor en given grænse. De kan derfor beskrives som en form for kontinuum, der strækker sig fra et endnu ukendt plus til et ligeledes ukendt minus. Titler på forskellige ARG kan således placeres på de forskellige grafer i forhold til andre ARG. Med tiden vil man derfor kunne opbygge en form for kort over ARG, og derigennem analysere sig frem til deres indfrielse af forskellige forventninger og indflydelse på forhold som interaktivitet, forløsning af historien og følelsen af, at man som bruger har indflydelse på historien. Alt efter deres placering i matrixen, kan man analysere sig frem til, hvordan det pågældende ARG forløser de forskellige krav og forventninger, man som bruger kan tillade sig at stille.

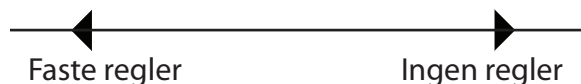
Forfatterskab strækker sig fra architects (producenterne) til audience (deltagerne). Forfatterskabet kan derfor primært siges at tilhøre folkene bag det pågældende ARG eller de bruger, som deltager. Overordnet kan man sige, at hvis indholdet primært er produceret af producenterne, åbner det ikke op for det interaktive og deltagerstyrede element, som hjælper med til at engagere brugerne og får dem til at tro, at de har en reel indflydelse på historieforløbet. Omvendt kan man sige, at det kræver nogle meget aktive og erfarne brugere at lade historieforløbet være udelukkende brugerstyret.

Forfatterskab

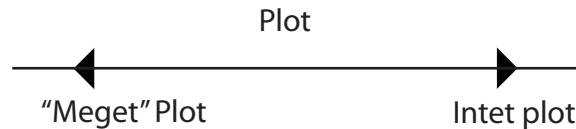


Regler strækker sig fra order (faste regler) til chaos (ingen regler). Som udgangspunkt findes der ikke nogen regler i et ARG. Her kan man referere til, at interfacet er virkeligheden, hvorfor regelsættet er det samme som det, der findes i den virkelige verden. Det er derfor ikke regler i traditionel forstand, der her refereres til. Det, der refereres til, er hvor mange regler, der er lagt på den historieskabende proces. Er det fastlagt fra producenternes side hvor og hvordan historien skal forløbe, eller er det op til brugerne? Det har i nogen grad en sammenhæng med begrebet forfatterskab, men adskiller sig alligevel idet det er formen og metoden, der her er tale om og ikke indholdet. Man kan derfor alligevel tale om en traditionel definition af regler, som fx findes i Erik Zimmerman og Katie Salens bog *Rules of Play*, hvor de definerer regler som værende definerende for, hvad spillerne (deltagerne) kan og ikke kan og dermed er med til at sætte rammerne for, hvordan spillet kan udvikle sig [Salen og Zimmerman 2004:80]. Denne definition af regler er i et ARG især gældende, når det er producenterne, der bestemmer metoder og formen for, hvordan spillet skal brede sig over forskellige medier. Når det er deltagerne, som bestemmer regelsættet og dermed også både form og metode, er Salen og Zimmermans definition ikke dækkende. Så ligger reglerne ikke på spillet/historien, men deltagerne skaber derimod selv grænserne. Derfor kan reglerne ikke siges at sætte rammerne for, hvordan spillet kan udvikle sig, da spillerne selv er med til at skabe spillet/historien og dermed også grænserne.

Regler

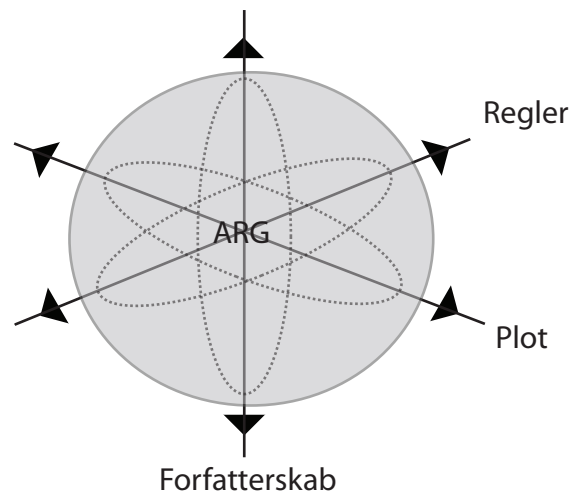


Begrebet plot (coherence) spænder fra klart/kohærent plot til intet plot. Begrebet refererer derfor til, hvorvidt historien leverer en lineær og kohærent sammenhængende historie, som fører til et bestemt plot. Selvom der ikke umiddelbart findes noget egentligt plot i historien, kan man tale om, at historien indeholder et meta-tema, der indeholder en eller flere pointer. Kategorien refererer igen tilbage til de forrige, da mængden af bruger- eller producentproduceret indhold har betydelige indflydelser på, hvorvidt historien forløses af et plot.



Ifølge forfatteren placerer et typisk ARG sig i midten af matrixen. Et medium niveau af både forfatterskab, regler og plot. Årsagen til, at han ikke ønsker at klassificere eller definere et typisk ARG, skal netop findes i matrixens opbygning. Gennem diskussioner og forskellige anskuelser kan man placere forskellige ARG forskellige steder i matrixen. Nogle vil være meget eksperimenterende og vil derfor placere sig yderes i matrixen, mens andre vil være mere traditionelle og placere sig omkring centrum af matrixen. Her findes et middel niveau af alle tre parametre, hvilket ifølge forfatteren beskriver et typisk ARG.

Denne illustration viser ARG matrixen.



Efter min mening bliver det mest relevante begreb dog overset i denne matrix. Nemlig begrebet virkelighed. Det er svært at skildre, hvordan begrebet anvendes, uden selv at opleve et ARG. Men man kan overordnet sige, at det indhold eller den historie, som bliver præsenteret i et ARG, består udelukkende af fiktion. Men interfacet er virkeligheden. Det vil sige, at der benyttes metaforer fra virkeligheden i opbygningen og præsentationen af historien. Ideen er, at man ved at mime virkeligheden opnår, at deltagerne får en følelse af nærvær og relevans, som betyder, at de engagerer sig yderligere i løsningen af historien. Derfor er mantraet for samtlige ARG: "This is not a game" – dette er ikke et spil. Historien/spillet skal ikke opfattes som spil/fiktion, men som virkelighed. Jeg mener ikke, at begrebet virkelighed skal have sit helt eget kontinuum i matrixen, men at begrebet overses i denne ikke-definition. Jeg har heller ikke et forslag til, hvordan begrebet kan inkluderes i matrixen, hvorfor jeg blot vil forklare, hvorfor begrebet er så væsentligt – specielt i en læringsammenhæng.

For kort at eksemplificere anvendelsen af virkeligheden i ARG, vil jeg referere til et forum, der er dedikeret til at følge med i udviklingen af aktuelle ARG⁸. Historien er den, at en karakter i det ARG, der hed World Without Oil, bliver forfulgt af sin arbejdsgiver, som er blevet opmærksom på, at karakteren ved for meget. Karakteren har bekendtgjort sine problemer via en blog, men giver udtryk for, at eventuelle forslag til, hvordan han kan undslippe arbejdsgiveren ikke må blive offentliggjort på bloggen, da arbejdsgiveren læser med. På forummet bliver det efterfølgende diskuteret livligt, hvordan karakteren kan komme ud af krisen. Et medlem foreslår, at han bliver nødt til at aflede virksomheden ved at "offentliggøre" en falsk flugtrute. Herefter gør et andet medlem af forummet dog opmærksom på, at det ikke hjælper noget, da karakteren selv har oplyst, at arbejdsgiveren kigger med på, hvad der foregår på internettet. Derfor ved virksomheden nu allerede, at der er ved at blive planlagt en afledningsmanøvre. Dette medlem bliver dog efterfølgende gjort opmærksomt på, at det pågældende forum er et dedikeret out-of-game forum. Det vil sige, at karaktererne (i dette tilfælde arbejdsgiveren) ikke må kigge med på det pågældende forum. Der er altså grænser for, hvor langt den alternative virkelighed strækker sig. For at gøre det hele lidt mere forskruet, er det dog meget almindeligt, at skaberne af det pågældende ARG (puppetmasters) kigger med på disse fora, for at skabe sig et overblik over den progression og planlagte udvikling,

⁸ Se: <http://forums.unfiction.com/forums/viewtopic.php?t=18592&start=435>

det pågældende ARG tager. Dermed skal de være opmærksomme på, at de som producenter har en mængde viden, mens deres karakterer har en anden. Man opretholder denne begrænsning, for at gøre det muligt for deltagerne at kunne kommunikere frit og uensureret, uden at det potentielt kan skade historiens fremdrift. Det er vigtigt at huske på, at intet ARG kan løses alene, hvorfor det er væsentligt at fremme mulighederne for fri og åben kommunikation og vidensdeling. Eksemplet viser altså forskellen på, hvad der betragtes som værende en del af spillet, og hvad der betragtes som udenfor. Hvad der er virkelighed i den opdigtede historie, og hvordan virkeligheden ser ud udenfor historien.

Jeg vil som tidligere nævnt behandle virkelighedsbegrebets anvendelse i forhold til læring i et særskilt afsnit senere i specialet.

Jeg holder mig som udgangspunkt til at definere et ARG i forhold til den tidligere skitserede matrix. Dog vil jeg tilbyde nedenstående definition, som præciserer begrebet mere, men som ganske givet også kan kritiseres for at udelukke mange af de finesser, som genren indeholder. En meget åben definition af at et ARG, kan derfor være: En fiktiv historie, der opleves og løses i samarbejde med andre gennem virkelighedens interface, hvor forløbet i større eller mindre grad er påvirket af deltageres handlinger.

LÆRING

Hvad er læring? Det er relevant for mig at definere begrebet læring, så det bliver klart, hvad det er jeg refererer til, når jeg behandler ARG som et fænomen, der besidder muligheden for at formidle viden på en sådan måde, at der skabes gode forudsætninger for succesfuld læring⁹.

For det første er det værd at nævne, at undervisning og læring ikke er det samme. Undervisning er formidling af viden, mens læring er det, der læres hos det enkelte individ. Der er ingen garanti for, at den viden, der formidles gennem undervisning, foreviges gennem en lærerproces som den samme type viden, der oprindeligt blev formidlet [Qvortrup 2006: 34]. Læring er derfor en individuel proces, som er forskellig fra individ til individ.

⁹ Når jeg betegner noget som succesfuld læring, er det en henvisning til, at der i denne sammenhæng kun kan være tale om læring eller ikke-læring. Succesfuld læring betyder derfor, at den viden, der er ønsket tillært er blevet lært i større eller mindre grad. Det er til dels muligt at teste, om individet har lært det ønskede ved efterfølgende test og samtale.

Som støtte til at kunne give en definition af begrebet, vil jeg også berøre begrebet viden. Viden kan betegnes som den substans eller kerne, som læring består af. Uden viden vil der ikke være noget at lære – intet indhold. Viden kan defineres som en bekræftet observation [Qvortrup 2006: 23]. Er observationen "betragtet" alene, er der tale om personlig viden. Bekræftet henviser i den sammenhæng til, at individet har gentaget sin observation. Betragter et andet individ den samme observation ændre viden karakter og bliver til social viden. Viden er dog ikke konstant. Hvis der findes nye metoder til at betragte observationer, kan viden ændre sig.

Hvis viden er substansen i læringen, hvad er læring så? Jeg støtter mig overordnet til den definition, som Knud Illeris anvender i bogen Læring [Illeris 2006]:

...enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring. [Illeris 2006:15]

Det er en meget bred definition, som ikke udelukker nogle former for indlæringsmæssige afkroge. Den tjener måske heller ikke noget definatorisk mål i denne sammenhæng, da den netop er så bred. Årsagen til, at jeg har valgt at benytte den, er at den indkapsler essensen i læringens væsen. Nemlig at læring indebærer en ændring, som i en eller anden grad er varig¹⁰.

Illeris' definition er et resultat af års forskning i det læringsteoretiske univers. I sin bog beskæftiger Illeris sig på det kognitive område primært med Piaget læringsteori suppleret med Kolbs fremstilling af læringsprocessen. Det er derfor med udgangspunkt i disse fremstillinger, at definitionen skal anskues. Jeg vil gennem specialet primært beskæftige mig med de motivationelle faktorer, der teoretisk bevæger sig indenfor den kognitive psykologi, som lægger til grund for succesfuld læring. Anskuelsen gennem Piagets og Kolbs teorier ligger derfor ikke fjern fra det udgangspunkt, som jeg selv vil lægge.

Anderledes forholder det sig imidlertid med Lars Qvortrup, som anvender Luhmann (og Bateson) som optik i sin læringsdefinition. Det er en systemteoretisk tilgang til læring, der hæver læringsforståelsen op på et mere alment og abstrakt niveau, ved at relatere den til nogle generelle retningslinjer for, hvordan forskellige systemer fungerer

¹⁰ Illeris behandler i forbindelse med sin definition tre aspekter af læring, som er alle har indflydelse på læreprocessen. Jeg vil senere i specialet tage disse betragtninger med i det teoretiske afgrænsningsarbejde.

– herunder læring og mennesker. Jeg finder alligevel, at hans bidrager tjener til at indsnævre min definition. Qvortrup betegner læring som:

...can be defined as their own cognitive accumulation of confirmed observations. [Qvortrup 2006:33]

Her anvender Qvortrup en typisk kognitiv teoretisk optik i sin definition. Men han tilføjer samtidig begrebet viden (bekræftede observationer). Det er for så vidt ikke forskelligt fra Illeris' betragtning, der særskilt behandler en egentlig indholdsdimension, men ved at anvende det i definitionen, viser han, at han vægter netop videns- og indholdsdelen højt. Senere i sin definition tilføjer Qvortrup, at:

There is no such thing as un-mediated teaching. [Qvortrup 2006:33]

Netop denne tilføjelse finder jeg væsentlig, da man således kommer ud over at snakke om forskellige formater for formidling af viden (undervisning). Hvad end der er tale om klasseundervisning, hvor læreren forelæser, eller tale om e-læring forskud af tid og sted, er det medieret kommunikation. På den måde giver det også Qvortrup et belæg for at påstå, at der er forskel på det, der intenderes, at individerne lærer, og det er reelt bliver lært. Qvortrup anvender nemlig Luhmanns kommunikationsmodel, der kan reduceres til afsenderens form, et medie og en modtager. En afsender vælger en form og et medie til at afsende sin information. Den modtages af en afsender efter at have været påvirket af støj. Det er netop støjen, der gør, at der er forskel på intention og opfattelse hos modtageren. Støjen kan have mange forskellige former – stemmeføring, personlige relationer, semantiske uoverensstemmelser, kontekst, kultur osv [Qvortrup 2004:100]. Dette forhold har ikke nogen indflydelse på selve læringsprocessen, men da jeg kommer til at arbejde med et fænomen, der kan skabe mulighed for succesfuld læring, er det en vigtig erkendelse at tage i betragtning, da ARG netop bygger på mange forskellige kommunikative processer, som i denne sammenhæng skal betragtes som undervisning. Det er så at sige en erkendelse af, at det også i forbindelse med ARG er svært at måle, præcis hvad den enkelte deltager rent faktisk lærer.

Den definition af begrebet læring, som jeg vil henvise til i specialet, er derfor en kombination af Qvortrups og Illeris' definitioner:

Læring er en individuel kognitiv proces, som afføder en ændring af eller tilføjelse til eksisterende viden¹¹.

Efter denne begrebsdefinition, vil jeg uddybe læringsteorien yderligere. Jeg vil vise, hvordan læring kan siges at bestå af tre dimensioner, der alle har indvirkning på de lærerprocesser, der skabes hos de lærende personer. Ydermere vil jeg argumentere for, hvorfor jeg vælger at betragte og fordybe mig i drivkraftsdimensionen i forbindelse med ARG anvendt i en læringsammenhæng.

¹¹ Viden anvendes her som en samlet betegnelse for evner og "mental" viden. Evner kan karakteriseres som bekræftede handlinger, mens "mental" viden kan karakteriseres som bekræftede observationer. "Mental" viden er både holdninger, meninger, fakta, etik osv. [Qvortrup 2006:24]

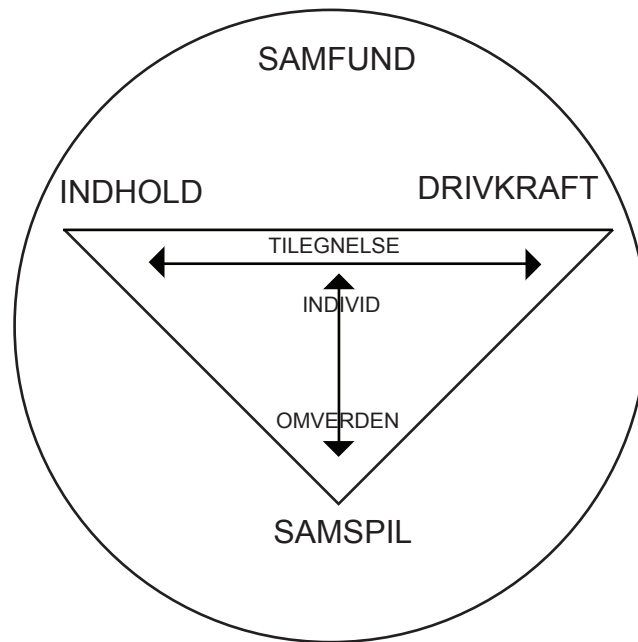
LÆRINGSTEORI

I dette afsnit vil jeg gøre rede for min opfattelse af læringens sammensætning. Afsnittet vil bl.a. blive benyttet som et teoretisk argument i forhold til det videre teoretiske arbejde. Læring er en kompleks størrelse, som er utopisk at kunne dække udtømmende i et speciale. Afsnittet skal derfor også ses som en afgrænsning, der skal forklare, hvorfor jeg bevæger mig ud i en bestemt afkrog af læringens univers.

Knud Illeris beskriver læring som værende en sammenslutning mellem indhold, drivkraft og samspil. Jeg vil i dette afsnit anvende denne betragtning og argumentere for, hvorfor jeg ser drivkraftsdimensionen som central i forhold til at forstå ARG anvendt som et undervisningsværktøj, der besidder gode muligheder for at skabe succesfuld indlæring. Jeg anvender bevidst Illeris' udlægnings af flere forskellige teoretikere, da jeg derigennem opnår en reel mulighed for at kunne præsentere et overblik over læringens kompleksitet. Dette helhedsbillede finder jeg relevant i min argumentation, som skal fortælle, hvorfor det er essentielt at betragte netop drivkraftsdimensionen i forbindelse med ARG, frem for de andre perspektiver på læring.

For at der kan være tale om læring, skal to grundlæggende processer finde sted. For det første skal der foregå et samspil mellem individ og omverden – et samspil, som foregår i alle menneskers vågne tid. En vigtig faktor for betydningen af det tillærte, er derfor den opmærksomhed individet retter mod omverdenen. Den anden proces er den individuelle og kognitive bearbejdning og tilegnelse af impulser, som samspillet med omverdenen afføder. Processerne sker oftest på samme tid, hvorfor det er svært at adskille dem. Teoretisk set er der dog en forholdsvis stor adskillelse mellem de to begreber, da samspilsprocessen grundlæggende er af samfundsmæssig eller mellemmenneskelig karakter, mens tilegnelsesprocessen grundlæggende er af biologisk og psykologisk karakter [Illeris 2006:35-36].

Illeris tilbyder følgende model som en grafisk fremstilling af læringsdimensionerne og spillet mellem dem:



Indholdet er det, der læres. For at der kan være tale om læring, skal der være et indhold – noget der kan læres. Det kan være en færdighed, moral, holdning, indsigt osv. Det mest essentielle i denne betragtning er, at der altid er tale om et subjekt/objekt forhold. Der er altid nogen, der lærer noget. Drivkraften er den psykologiske energi, der fra individets side lægges i at ville lære indholdet. Det er væsentligt at inddrage og betragte baggrunden for individets "ofring" af psykiske energi. Bliver den brugt som en konsekvens af lyst, tvang, interesse eller nødvendighed? Drivkraftsdimensionen er derfor en meget relevant faktor at medtænke i læringsprocessen, da den ikke blot er initierende for læringsprocessen, men også er en del af den. Man kan derfor tale om, at det, der læres, har en anden karakter alt efter hvilken handling, der oprindeligt igangsatte læringsprocessen. Drivkraftsdimensionen kan beskrives således beskrives med begreberne motivation, følelser og vilje. Indhold og drivkraft udgør på den måde den kognitive tilegnelsesproces.

Samspilsdimensionen mellem individ og omverden er karakteriseret af handling, kommunikation og samarbejde. Det er individets interaktion med og ageren i omverdenen, der udgør dette samspil. Samspillet kan opdeles i to niveauer. Det nære sociale niveau, hvor samspillet udspiler sig og det overordnede samfundsmæssige niveau, der sætter præmisserne for samspillet. I modellen har Illeris tegnet en cirkel omkring læringstrekanten, der netop skal symbolisere det omkringliggende samfund. Det er en relevant betragtning at have med i baghovedet, da al læring foregår inden for en samfundsmæssig sammenhæng – en samfundsmæssig sammenhæng, der har stor indvirkning på læringsmulighederne. Det er også med til at danne en ramme omkring læringstrekanten, der fortæller, at alle tre læringsdimensioner altid er til stede i enhver læringsituation. Der er altid et indhold, altid en drivkraft og altid et samspil med omverdenen [Illeris 2006:37-42].

En af de mest klassiske og banebrydende skikkelser indenfor den konstruktivistiske og kognitive læringsteori er Jean Piaget. Han beskæftigede sig med at forstå, hvordan det menneskelige intellekt udvikles, set fra et biologisk-genetisk grundlag. Jeg vil anvende hans betragtning på læringens mentale forankring, og finder det relevant at beskrive dem på nuværende stadie, selvom det egentlig hører til læringens indholdsdimension [Illeris 2006:48]. Piaget opbygger nemlig et kategoriapparat, der er anvendeligt, når man ønsker at betragte hvilke aktiviteter, der fører til forskellige former for læring.

Nøgleordet for Piaget er skemaer. Han argumenterer for, at viden er opdelt eller struktureret i hjernen i skemaer. Der findes et skema for æbler, et skema for bevægelse af højre arm og et skema for at drikke vand. Gennem disse strukturelle skemaer kan hjernen håndtere den viden, der konstrueres. Hvis al viden blot blev arkiveret i en stor samlet masse, ville det formodentlig få katastrofale følger. Der kunne måske ske en kobling mellem det at bevæge højre arm og følelsen af ulykke. Resultatet ville være, at personen ville blive ulykkelig hver gang højre arm bevæges. Derfor er raske mennesker fra naturens side udstyret med en hjerne, der formår at strukturere og adskille både viden, følelser, holdninger osv. Når Piaget er anerkendt indenfor læringsfeltet, er det ikke pga. hans anskuelse af hjernen som opdelt i skemaer, men fordi han forskede i, hvordan hjernen håndterer ny viden i forhold til de eksisterende skemaer. Når et barn finder ud af, at en bi kan stikke, hvordan håndteres og arkiveres denne nye (smertelige)

oplevelse så i hjernen?

Piaget arbejder med to forskellige kategorier for adaptation af input fra omgivelserne – læring som følge af observationer og sansepåvirkning. Assimilation og akkommodation.

Assimilation henviser til individets optagelse og indpasning af sanseindtryk, som en tilføjelse til eller udvidelse af allerede eksisterende mentale skemaer. Det vil med andre ord sige, at der allerede eksisterer et skema for det pågældende input, men at det er af en ny karakter, som derfor passes ind i det eksisterende skema. Der kan fx være tale om traditionel klasseundervisning, hvor der undervises i fransk. Her udsættes individet for nye sanseindtryk – det kan være et nyt tillært udsagnsord – som efterfølgende passes ind i et allerede eksisterende "franskskema" og måske endda et underskema for franske udsagnsord. Assimilativ læring har sine begrænsninger i forhold til, at den viden, der tillægges de eksisterende skemaer, ofte begrænses til det pågældende mentale skema. Det vil sige, at der oftest ikke er mulighed for at anvende den tillærte viden i andre sammenhænge end den, hvor den er tillært [Illeris 2006:53-54].

Akkommodation drejer sig modsat om hel eller delvis omstrukturering af allerede etablerede mentale skemaer. Det er en form for læring, der anvendes når et individ udsættes for en påvirkning eller gør sig en observation, hvor eksisterende mentale skemaer ikke er tilstrækkelige. Der er en uoverensstemmelse mellem eksisterende viden og påvirkning. Individet bliver derfor nødt til at nedbryde eksisterende skemaer og strukturer, for derefter at ændre dem, så påvirkningen eller observationen kan indgå i en meningsfuld sammenhæng. Denne type læring er derfor mere overskridende end assimilation, da der er tale om, at individet skal indse, at den eksisterende viden ikke er tilstrækkelig, hvorfor der må ske en (ofte) radikal ændring. Akkommodation er derfor forbundet med et større arbejde end assimilation. I Piagets teori ligger en indlejret forståelse af, at det at lære noget nyt, er at sammenkoble det nye med den viden, der allerede er til stede. Derfor lærer alle individer heller ikke det samme til trods for, at de bliver udsat for samme påvirkning. I forhold til den akkommodative tillæring, er det i den forbindelse værd at bemærke, at det har stor betydning, hvad det lærende individ allerede ved. Akkommodativ læring kan derfor tilskyndes, hvis man ved, hvad individet ikke ved.

Derved kan man tilbyde en påvirkning, som genererer en akkommodativ læringsproces [Illeris 2006:54-57].

Illeris behandler ydermere kumulativ læring (opbyggelsen af skemaer – primært i menneskets første leveår) og transformativ læring (udvidelse af akkommodation, hvor et større antal skemaer omstruktureres i forhold til alle tre læringsdimension – specielt i forbindelse med terapi og ændring af selvets opfattelse). Jeg finder ikke disse begreber relevante i forhold til specialets problemstilling, men jeg vil i stedet behandle et andet læringsbegreb, som man dog ikke kan kreditere Piaget for at have ”opfundet”.

Læringsbegrebet transfer refererer til den problemstilling, at det kan være vanskeligt, at overfører viden, der er tillært af individet i en sammenhæng, og overfører den til en anden kontekst. Denne form for overførelse af viden er ønskværdig, da det åbner op for selvstændig og kreativ tænkning. Det er at betragte som en krydsning mellem forskellige faggrupper, hvor man anvender dem i fælles sammenhæng for derigennem bedst muligt at kunne besvare en konkret problemstilling. For at den pågældende viden kommer til anvendelse i en anden kontekst, kræves det ofte, at individet udsættes for en situation, der i høj grad minder om den, hvor viden oprindeligt blev tillært. Der findes to teoretisk funderede svar på transfer problemstillingen, men ingen sender dog et entydigt og klart svar, som kan anvendes i praksis. Den ene side argumenterer for, at der skal være identiske elementer i læringsituation og anvendelsessituation, før transfer kan finde sted. Den anden siden mener derimod, at der kan opbygges generelle regler og principper, som kan skabe grundlaget for transfer. Michael Eraut har imidlertid forsøgt at tillægge de forskellige kognitive læringsprocesser en konkret transferanvendelse. Han mener, at:

- Assimilativ læring udvikler en emnemæssig anvendelsesorienteret viden, der kan anvendes i situationer, som aktualiserer det pågældende emne.
- Akkommodativ læring udvikler en forståelses- eller fortolkningorienteret viden, der kan anvendes fleksibelt inden for et bredt felt af relevante sammenhænge.

Selvom kategorierne er forholdsvist brede, viser opdelingen dog, at

der kan sættes lighed mellem karakteren af læringen og de efterfølgende praktiske anvendelsesmuligheder. Jeg vil senere i specialet anvende transferbegrebet, da jeg mener, at ARG giver helt særlige muligheder for at lade både viden, der er tillært i bestemte fag og situationer via en assimilativ proces eller en akkommodativ proces, anvende i den nye men realistiske verden, der opbygges. Omvendt er det ligeledes muligt, at anvende metoder og indhold, der er tillært under deltagelse af et ARG, i andre sammenhænge [Illeris 2006:61-63].

I de nedenstående afsnit vil jeg gå mere i dybden med de enkelte dimensioner og redegøre for deres forhold til ARG. Jeg vil slutte af med at behandle drivkraftsdimensionen, som skal danne en naturlig overgang til en grundigere behandling af den motivationsbaserede drivkraft.

SAMSPILSDIMENSIONEN

Jeg lægger ud med samspilsdimensionen, da der her ikke er tale om et individuelt tilegnelsesplan, men et samspil med omverdenen. Jeg vil gerne behandle disse ydre omstændigheder, før jeg betragter de interne processer, da jeg derigennem kan få afdækket, hvilke indflydelser individets ageren med omverdenen har i forhold til de to andre dimensioner. Når samspillet betragtes, går man bort fra, at betragte individet som scenen, og handlingen som individets møde med omverdenen, til i stedet at betragte omverdenen som scenen, og handlingen er individets ageren i forhold til omverdenen. Dette samspil er i høj grad bestemmende for, hvad der er muligt for individet at lære. Når man betragter ARG som undervisningsværktøj, er det vigtigt at erindre, at man altid berører alle tre læringsdimensioner. Man kan derfor vælge at anskue undervisnings- og læringspotentialer fra alle tre. Mit udgangspunkt er, at jeg vil koncentrere mig om én – nemlig drivkraftsdimensionen – men ikke ignorerer de andre. Samspillet har i høj grad indflydelse på både drivkraften og på læringsindholdet, hvorfor det ville være forkert ikke at medtage denne betragtning i arbejdet. Når man betragter fænomenet ARG, bliver det også klart, at communitydelen og samarbejdet med andre deltagere er en essentiel del af fænomenet, hvorfor samspillet får en karakter, som har indflydelse på både indhold og drivkraft.

Illeris forholder sig primært til individets oplevelse og forhold til omverdenen. Han anerkender, at der er forskel på, om det lærende individ indgår i et direkte socialt samspil med andre individer eller om der fx er tale om individets forhold til elektronisk undervisning. En forskel, der ifølge Illeris, afspejler sig i rent praktiske muligheder. Han mener dog ikke, at disse forskellige formidlingsformer, skal behandles ud fra et mediemæssigt perspektiv, men ud fra individets subjektive oplevelse og forhold til dem [Illeris 2006:111].

I dette speciale vil jeg analysere det læringspotentiale, der fremkommer ved at deltager indgår i løsningen af et ARG. Eftersom mit metodiske arbejde ikke inkluderer en empirisk dimension, har jeg ikke mulighed for at betragte og analysere deltageres oplevelse og forhold til et konkret ARG. Jeg vil i stedet analysere ARG i forhold til læring ved teoretisk at betragte motivations- og lystdimensionen. Derved betragter jeg imidlertid formidlingsformen ud fra et mediemæssigt perspektiv, hvilket jeg ikke mener, er forkert. Når man behandler et mediefænomen i forhold til at skabe motivation og lyst hos deltagerne, mener jeg ikke det er forkert at betragte fænomenets karakteristika i en bred og måske generaliserende forstand. Jeg anerkender, at der kan fremkomme mere målbare og konkrete resultater ud af, at betragte den faktiske anvendelse i forskellige målgrupper og sammenhænge, men at behandle distinktive genrekarakteristika i en konkret teoretisk ramme tjener et andet vigtigt formål. Nemlig opbygningen af et sammensat begrebsapparat, der kan benyttes i den fortsatte udforskning af problemstillingen.

Der findes virkelig mange variationsmuligheder i samspillet mellem individ og omverden. Illeris har forsøgt at opbygge en oversigt over de mest almindelige samspilsformer. Han nævner perception, formidling, oplevelse, imitation, virksomhed og deltagelse. Perception er et umiddelbart sanseindtryk, hvor individet forholder sig passivt, men påvirkningen kan bemærkes og registreres. Formidling er af en anden karakter, da der her er tale om en udefrakommende kilde, som ønsker at påvirke individet med forskellige sanseindtryk eller budskaber. Modtageren kan vælge at forholde sig mere eller mindre passivt til formidlingen. En oplevelse definerer Illeris som modtagerens aktive handlen mod at få noget ud af samspillet med omverdenen. Imitation er karakteriseret af at efterligne en instruktør. Virksomhed henviser til, at den lærende forholder sig aktivt og opsøgende til påvirkninger, som kan bruges i en bestemt sammenhæng. Deltagelse er den mest vidt-

gående samspilsform, da den er karakteriseret ved, at individet indgår i en målrettet aktivitet i et meningsfuldt og aktivt fællesskab. Individet lærer således gennem erfaringsopbygning både via den meningsfulde og reelle aktivitet og gennem det erfarede fællesskab, som individet indgår i [Illeris 2006:112].

Som beskrevet ovenfor, mener jeg, at ARG indeholder nogle distinkte karakteristika, som bl.a. kan fordre forskellige samspilsformer. Det er en vigtig betragtning, at jo mere aktiv og engageret det lærende individ er i indlæringsituationen, desto større er sandsynligheden for at individet lærer noget væsentligt og lærer det på en sådan måde, at det kan anvendes i andre sammenhænge.

Der er således en sammenhæng med de tidligere nævnte tilegnelsesformer og samspilsformerne. Kumulation og assimilation vil primært optræde i mindre aktive samspilsformer, mens der er en øget sandsynlighed for akkommodation i forbindelse med de mere engagementssprægede og aktive. Kigger man på transformation, vil denne tilegnelsesform primært være at finde i længerevarende uddannelses- eller terapiforløb. Jeg vil senere i specialet argumentere for, at ARG som en genre besidder særlige muligheder for at facilitere akkommodative processer og transfer af viden fra en læringsituation til en anden. Et ARG fordrer, at individet er aktivt, eftersom der ikke er tale om formidling i klassisk forstand. Man kan forestilles sig et ARG, der bliver sat i gang gennem instruktion eller vejledning, hvor der således vil være tale om indledningsvis formidling, men selve forløbet og fremdriften, skal deltagerne selv foranledige. Her er der derfor tale om en kombination af flere af de ovennævnte samspilsformer. Det kan være svært at adskille fx oplevelse, virksomhed og deltagelse. Illeris' definition af deltagelse synes dog at passe udmærket i forhold til de aktiviteter, som synes at kendetegne deltagernes samspil med det både hinanden og med det pågældende ARG. Jeg vil gerne anvende oplevelsesbegrebet, men ønske først at tilføje en ny dimension til begrebet, da jeg mener, at det vil kunne hjælpe med til at nuancere det samlede billede af det samspilsformat, som et ARG kan foranledige.

Hans-Georg Gadamer behandler oplevelsesbegrebet i sit hovedværk "Sandhed og Metode". Her gøres det klart, at præmissen for en oplevelse er, at det, der kan videreformidles om en oplevet oplevelse, altid er forskelligt fra oplevelsen selv. Det vil med andre ord sige, at en oplevelse er subjektiv og forankret i personen, der har oplevet den. Derudover kan en oplevelse beskrives som noget, der ikke blot opleves,

men som i kraft af denne oplevelse får en varig betydning for individet [Gadamer 2004:63-68]. I den forbindelse vil jeg kort foregribe indholdsdimensionen og nævne, at når en oplevelse defineres som noget, der giver en varig betydning hos individet, indikere man samtidig, at det, der er blevet oplevet, har gennemgået en mental behandling, hvor det oplevede er behandlet på den ene eller anden måde i forhold til eksisterende viden. Dermed kan man argumentere for, at en oplevelse er akkommodativ viden i kraft af den positionering og afvejning, der sker i lagringen og behandlingen af det oplevede, som netop skaber en varig betydning. Det væsentlige i den forbindelse er brugen af ordet betydning i modsætning til ændring. Læring blev tidligere defineret som en varig ændring, men her er der tale om en betydningsskabende aktivitet. Der er stadigvæk tale om læring, da en betydning også er en ændring, men samtidig noget mere og andet end fx ændring af en færdighed.

Jeg karakteriserer derfor den herskende samspilsform, der foregår i forbindelse med et ARG, som værende aktiv deltagelse, der samtidig er oplevelsesgenererende. Aktiv deltagelse er forudsætningen for at en deltager oplever et ARG i sin fulde udstrækning. Gennem deltagelsen kan deltageren få en oplevelse, da ARG anvendes i en læringssammenhæng, hvor man normalt ikke arbejder med krydsmedierede narrative fænomener. Alene nyhedsværdien og den anderledes indlæringsform, der foregår i spændingsfeltet mellem leg, spil, deltagelse, indflydelse og opgaveløsning, vil formodentlig være tilstrækkeligt til at skabe en oplevelse hos mange. Det er naturligvis under forudsætning af, at hensigten, som er, at deltagerne rent faktisk giver sig i kast med løsningen eller opklaringen af det pågældende ARG, at denne samspilsform igangsættes.

INDHOLDSDIMENSIONEN

Som tidligere beskrevet vedrører indholdsdimension ikke kun det indhold eller de færdigheder som læres. De processer, som betinger, hvordan den nye viden fastholdes i hjernen, beskrives også som læringsindholdet. Piagets bidrag til forståelsen af hjernens måde at forankre viden på er derfor et væsentligt bidrag til læringens indholdsdimension.

Traditionelt har man dog opfattet læringens indholdsdimension som en kategori, der udelukkende består af de færdigheder, viden, og

kundskaber, som de forskellige uddannelsesinstitutioner forsøger at formidle til eleverne. Det er naturligvis en meget essentiel del af indlæringen, at eleverne lærer et bestemt fagområde samt den viden og de færdigheder, som det pågældende område indeholder. Det er imidlertid tvivlsomt, om det er tilstrækkeligt at "nøjes" med opbygning af fagspecifik viden i et moderne samfund, der stiller stigende krav til personlige egenskaber som fx ansvarlighed og samarbejdsevne. I den moderne læringsforskning er man også begyndt at se ud over denne lidt snævre opfattelse af indholdsdimensionen [Illeris 2006:65].

Hvis man anskuer den indholdsmæssige dimension i forhold ARG, finder jeg, at der specielt er en vigtig pointe, som kræver et øget fokus. Et ARG forsøger ikke at formidle et indhold indenfor én bestemt faggruppe. Sat på spidsen kan man måske argumentere for, at ARG formidler viden og færdigheder indenfor medieanvendelse. Men overordnet set kan indholdet i et ARG ikke relateres til et bestemt fag eller en bestemt undervisningskontekst. Et ARG er en fiktiv historie, hvor skaberne kan vælge at flette forskellige faggrupper ind i opgaveløsningen gennem progressionen i historien. Allerede her kan man tale om transferbegrebets anvendelse i forhold til ARG. For at kunne skabe fremdrift i historien kræves det, at viden tillært i andre sammenhænge anvendes i en ny kontekst. Når nu ARG ikke formidler viden indenfor en på forhånd bestemt fagdisciplin, er det indenfor indholdsdimensionen relevant at kigge på, hvilke andre indholdsmæssige egenskaber genren kan give deltagerne. Her mener jeg, at begrebet refleksion bliver en relevant faktor at anskue i sammenhængen.

Refleksion defineres i denne sammenhæng som en form for eftertanke, der er afløst af en form for uoverensstemmelse eller uløst problemstilling, som kræver mental bearbejdning for individet kan opnå den forløsning, der kan følge efter den refleksive bearbejdning og afklaring. I begreberne eftertanke og refleksion indgår tidsforskydning som et element af tidsforskydning, som kendetegner processen. Eftersom processen er affødt af en uoverensstemmelse eller et dilemma, vil lærerprocessen, der er affødt af refleksive proces, have samme karakteristika som akkommodativ læring. Den viden eller de observationer, som individet har gjort, passer ikke ind i de eksisterende skemaer, hvorfor der må omstruktureres eller redefineres nogle af de eksisterende. Der kan ikke være tale om en assimilativ proces, da denne læreproces netop er kendetegnet ved, at den viden, der indoptages, umiddelbart passer ind i allerede eksisterende skemaer [Illeris 2006:78-80].

I et ARG vil deltagerne blive præsenteret for mange forskellige typer

problemstillinger. Der kan være tidspunkter, hvor fremdriften i historien ikke umiddelbart forestående. Her kan opgavetyperen således blive ændret fra konkret opgaveløsning til research via forskellige medier. I andre situationer kan interaktion med karaktererne i historien være vejen til progression og svar på en eller flere uafklarede elementer, der er opbygget undervejs. Genren kræver derfor, at der reflekteres over de hændelser, der forekommer. Uden refleksion vil det ikke være muligt at gennemskue de forbindelser, som holder nøglen til fortsat progression og i sidste ende til afslutningen af det pågældende ARG. Det kræves altså af deltagerne, at de benytter eftertanke som et aktivt redskab. Som pædagogisk redskab, der tilskynder refleksive processer både individuelt og i fællesskab, kan man som udgangspunkt argumentere for, at ARG bestemt er anvendelig.

Set i forhold til transferbegrebet, som tidligere blev beskrevet, kan man også i forbindelse med refleksion betragte en sammenhæng. Man kan tale om transfer, når viden, der er tillært i en anden sammenhæng, anvendes i den forestående situation. Refleksion kræver, at der er opstået en problemstilling, hvorfor individet må resonere sig frem til, hvorfor den første, anden eller tredje løsning er bedre end de andre. I den proces kan man formode, at der indgår transfer, da denne stillingtagen, i hvert fald når der er tale om en refleksiv proces, ikke lader sig løse udelukkende ud fra én kontekst eller et fagområde. I denne argumentation er det vigtigt at have in mente, at der er tale om en proces, der ligger indenfor rammerne af det pågældende ARG, som er af fiktiv karakter. Der er derfor ikke tale om refleksion i forhold til større personlige emner, som holdningsspørgsmål, religion eller etik. Et ARG kan udelukkende fordre disse processer indenfor det lukkede system, hvori handlingen udspiller sig. Der, hvor jeg mener, at ARG skiller sig ud i forhold til lignende genre, er indblandingen af virkelighedsbegrebet. ARG mimer i større eller mindre grad faktiske problemstillinger. Hvis skaberne af et ARG ønsker det, kan de lade historien være meget troværdig ved at undlade at inddrage overnaturlige, utroværdige og usandsynlige elementer. Derved kan man stille deltagerne overfor valg, konsekvenser og problemstillinger, der ligner dem, som de kan blive stillet foran i deres dagligdag. Det kan derfor betegnes som en metode til at træne akkommodative læringsprocesser, refleksiv tænkning og applicering af transfer af viden – altså også udenfor rammerne af det pågældende ARG. Derudover kan man håbe på, at genren kan åbne op for, at deltagerne kan igangsætte en form

for metalæringsproces, hvor de prøver at opklarer, hvorfor læring af denne karakter anvendes, og hvordan den er anderledes i forhold til andre metoder, de har kendskab til. Ydermere kan det blive klart for nogle, hvorfor det er nødvendigt at lære – uden den viden, de har benyttet undervejs, ville de ikke have "løst" historien.

Jeg har nu skildret, hvorfor indholdsdimensionen er noget andet og mere end bare viden. De læreprocesser som undervisningsformen afføder og de karakteristika disse processer har, udgør lige så vel indholdsdimensionen. Jeg har stillet nogle indledende hypoteser, der antyder, at ARG kan skabe refleksion, transfer af viden og akkommodative læreprocesser. Jeg vil i det følgende behandle drivkraftsdimensionen, som jeg i særdeleshed vil beskæftige mig med i det efterfølgende teoretiske arbejde.

DRIVKRAFTSDIMENSIONEN

Drivkraftsdimensionen udgør sammen med indholdsdimensionen den læringsmæssige tilegnelsesproces. Med drivkraft menes den motivation, lyst eller vilje, som et individ har for at ville lære det indhold, der præsenteres. Illeris tager udgangspunkt i Freuds driftsforståelse og forholder den til Piagets teoretiske arbejde. Jeg vil ikke dykke dybere ned i Freud, men blot anerkende, at det for Illeris er en nødvendighed at medtænke ham for at nå frem til de egentlige pointer, der primært omhandler Piagets arbejde. Freud og Piaget udspringer nemlig fra den samme biologiske og konstruktivistiske skoling, hvorfor det er nærliggende at sammentænke de to i en større helhed. Den overordnede pointe, som Illeris tager med sig fra Freuds driftsforståelse, er at menneskets mulighed for læring er forankret i den biologiske og genetiske trang til livsudfoldelse. Inderst inde er det derfor en del af et overlevelsopotentiale, og dermed er læring i sin udfoldelse også grundlæggende lystbetonet på linje med andre funktioner, der er med til at opretholde livet (fx forplantning og føde). Det er altså et vigtigt argument for overholdet at kunne tale om en drivkraft i forbindelse med læring. For at kunne udfolde sig og leve livet, behøver mennesker viden. Viden er en konsekvens eller et resultat af læring, hvorfor der i alle mennesker eksisterer et grundlæggende ønske eller en lyst til at lære.

Piaget har gennem årene haft en divergerende opfattelse af følelsernes

betydning for det, der læres. I starten beskrev han nogle affektive og emotionelle skemaer, der kunne opbygges og forandres ligesom de indholdsmæssige skemaer. Senere beskrev han dem som værende af en anden karakter end de kognitive skemaer, mens han slutteligt kom til den erkendelse, at det følelsesmæssige ligger udenfor skemaer, men er en nødvendighed for at kunne motivere individet til at ville lære. Det er den opfattelse, man i dag anser for at være den gældende. Kognition og følelser er adskilt, men de fungerer alligevel i et nært samspil. De kognitive strukturer motiveres af en større eller mindre grad af følelsesmæssig styrke. Denne følelse skabes ved at udtryk fra omverdenen i en helhed indvirker på individet, som bevidst eller ubevidst handler derefter. Heri ligger det altså, at følelsesmæssige påvirkninger fra omverdenen, der naturligvis er forskellig fra person til person, har en direkte indvirkning på det, der bliver lært. Piaget mener endvidere, at på samme måde, som der er tale om påvirkelige kognitive strukturer, er der ligeledes tale om, at der kan ske en udvikling og tilpasning af følelsesmæssige, motivationelle og viljemæssige mønstre eller strukturer. Denne drivkraftmæssige side menes dog at være af mere stabil karakter end indholdssiden, som kontinuerligt bliver udsat for ændringer og tilføjelser i indlæringssituationen. Der kan også påvises en sammenhæng mellem bevidsthedsgraden af drivkraftsdimensionens indvirkning og de kognitive processer. I forbindelse med assimilation er de drivkraftmæssige indvirkningsforhold primært ubevidste, mens de typisk bliver af bevidst karakter under akkommodative processer [Illeris 2006:90-94].

Det spændende i denne argumentation, set fra specialets problemstilling, er om det kan påvises, at det har en konsekvens for læringsresultatet, at det lærende individ er motiveret i indlæringssituationen. Illeris anfægter i det lys Piaget for kun at betragte konvergent erkendelse. Altså at læringskvaliteten måles i rigtig eller forkert. Illeris mener, at man er nødt til at betragte divergent erkendelse for at kunne forstå drivkraftens indvirkning på læringsresultatet. I situationer, hvor der findes flere forskellige fortolkninger af, hvad der er et rigtigt svar, bliver det tydeligere hvad følelser og motivation betyder for læringsresultatets karakter. Et velmotiveret individ vil fx have større sandsynlighed for at huske det, der læres, større sandsynlighed for at kunne anvende det, der læres i andre sammenhænge (transfer af viden) og have den nyligt tillærte viden til rådighed i andre lærings-sammenhænge. Han er derfor enig med Piaget i, at drivkraften ikke

nødvendigvis påvirker selve erkendelsen af indholdet, men han tilføjer altså, at drivkraftens prægning af læringsresultatet i stedet udmøntes på anden vis.

I forlængelse heraf er det væsentligt at bemærke, at disse processer også bevæger sig den anden vej. Følelser og motivation påvirkes også af indholdet. Da disse mønstre har en mindre konkret karakter bliver påvirkningen fra de indholdsmæssige skemaer også af en anden karakter. Som en følge af deres forholdsvis stabile karakter ændres de kun gradvist gennem assimilative processer. I forbindelse med akkommodative processer, hvor indholdsstrukturene omstruktureres og ændres, kan der imidlertid være tale om pludselig ændringer af drivkraftmæssige mønstre. En radikal ny erkendelse eller opfattelse af et specifikt fænomen kan selvsagt ændre i den følelse, man som individ tillægger fænomenet [Illeris 2006:95-96].

Herefter diskuterer Illeris begrebet motivation fra flere forskellige vinkler. Først behandles Marslows behovspyramide. Marslow kan kritiseres for, at hans behovskategorier altid er til stede som menneskelige størrelser forud for den sammenhæng de indgår i. Dermed er det den konkrete situation, der dikterer motivationen og ikke behovene. Det kan også forklare, hvorfor enkelte koreanske drenge har kunnet spille computer indtil de faldt døde om af udmattelse. Ifølge Marslow burde de være stoppet lang tid før de døde, da bl.a. sult og tørst ligger nederst i hierarkiet som et basalt organisk behov. Der er dog bred enighed om, at motivation er en meget væsentlig størrelse at betragte i læringsammenhænge, da netop begrebet motivation kan indeholde et væsentligt bidrag til at forstå, hvorfor ens præsenteret og formidlet viden forankres og anvendes forskelligt fra person til person. Det har dog været svært at se en anvendelse af motivationsbegrebet, da der ofte er blevet fokuseret på generaliserende motivationskategorier, som er svære at applicere i på en konkret gruppe eller i en konkret situation.

Canadieren Daniel E. Berlyne har dog givet et væsentligt bidrag til at kunne forstå motivations betydning i en læringsmæssig praksis. Han behandler opbygningen af motivation som en konsekvens af forstyrrelser og uoverensstemmelser. Når denne motivation eller nysgerrighed opbygges og forløses, opnår individet, at det tillærte hæftes bedre og kan anvendes i andre sammenhænge (transfer) qua den positive oplevelse individet har haft med løsningen af uoverensstemmelsen. Jeg vil i det efterfølgende afsnit behandle Berlynes teori i

dybden [Illeris 2006:98-103].

For kort at relatere drivkraftsdimensionen til ARG, virker det for mig klart, at det er i forhold til begreberne lyst og især motivation, at man kan betragte styrken i et ARG anvendt som undervisningsværktøj. Mennesket har en grundlæggende lyst til at lære, men det er en kendt problemstilling, at noget materiale er svært at relatere til en praktisk og virkelighedsnær sammenhæng, hvorfor abstraktionsniveauet stiger i sådan en grad, at det kan være svært relatere viden til andre og mere konkrete kontekster. Konsekvensen kan være at motivationen daler og individet bliver lettere at distrahere. Som tidligere antydnet anvender ARG virkeligheden som interface, og opbygningen og fremdriften af historien er i vid udstrækning præget af et opklarings- og detektivlignende arbejde, som deltagerne udfører.

Kombinationen af disse argumenter giver efter min overbevisning fordelagtige muligheder for at kunne støtte op om akkommodative processer og transfer af viden. Hvis man på samme tid medtænker, at motivationsgraden kan have en direkte effekt på hvilke lærerprocesser, der igangsættes i det lærende individ, synes jeg bestemt, at der er spændende pointer som kan medtage fra dette afsnit og ind i de efterfølgende. Denne opklarings- og detektivlignende adfærd vil jeg behandle i næste afsnit, der udlægger Berlynes teori. Jeg vil herunder diskutere, hvilken betydning disse overvejelser har i forhold til anvendelsen af et ARG i læringssammenhænge.

DANIEL E. BERLYNE

I dette afsnit vil jeg beskæftige mig med Daniel E. Berlynes teori om den motivation, der kommer som en følge af arousal¹² og nysgerrighed. Jeg vil i første del af afsnittet beskrive Berlynes teori og efterfølgende forholde den til både ARG og læring.

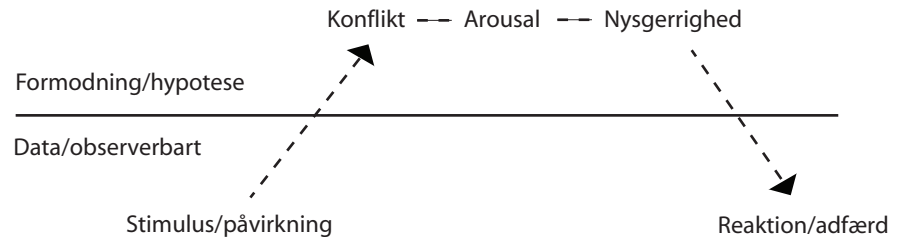
Berlyne ønskede at udforske en dengang forsømt psykologisk disciplin, der grundlæggende omhandler menneskets udforskende adfærd. Tilbage i 1960'erne var det sparsomt, hvad der var udforsket inden for feltet. Berlyne satte sig derfor for, at indsamle det, der trods alt var skrevet om emnet, for derefter at udvikle sin egen teori vedrørende motivation og nysgerrighed. Det er værd at bemærke, at selvom han skrev sin teori på samme tid som den behavioristiske læringsteori var i højsædet, findes kun enkelte spor, der kan føres over til denne tænkning, som man i dag anser for at være forkert. Berlyne har ikke funderet sin teori i egne forsøg, som det ellers er kutyme inden for psykologisk forskning. Han refererer i stedet til tidligere forsøg og eksperimenter, for derefter at fremstille sine egne hypoteser. Han erkender derfor også, at der er behov for at lave omhyggelige og velgennemtænkte forsøgsopstillinger for at kunne lave en empirisk afprøvning af hans arbejde. Jeg vil ikke gå ind i de omfattende og mangfoldige psykologiske eksperimenter, der er udført, for at Berlyne har kunnet fremføre sin teori om begrebernes opståen, rækkefølge og karakteristika, men i stedet fokusere på begrebernes indhold samt hvilken relation de har til læring.

Man kan reducere hans overordnede problemformulering til følgende to spørgsmål: Hvorfor opfattes visse sagsforhold i en situation hyppigere og lettere end andre? Hvorfor indlæres og huskes noget bedre, end andet? Det første spørgsmål er primært funderet i den selektive perception, der beskæftiger sig med, hvorfor og hvordan mennesket håndterer og filtrerer den massive mængde stimuli, som det kontinuerligt bliver udsat for. Det andet spørgsmål er affødt af det første. Når man kan konkretisere, hvordan og hvorfor nogle sagsforhold opfattes hyppigere og lettere end andre, kan man begynde at udforske, hvorfor og om disse forhold indlæres bedre end andet [Berlyne 1960:vii-9]. Disse grundlæggende spørgsmål munder ud i en udforskning af nysgerrighedens væsen. Hvorfor bliver mennesker nysgerrige og hvilke

¹² Jeg vælger at benytte det engelske ord frem for oversættelsen (ophidselse), da jeg mener at den danske oversættelse har nogle negative konnotationer, som jeg gerne vil undgå. En mere anvendelig dansk oversættelse ville i stedet være engagement eller målrettedhed.

situationer fordrer en bestemt udforskende adfærd, der er afledt af nysgerrighed? Gennem arbejdet med Berlynes teori, ønsker jeg at konkretisere og uddybe, hvorfor viden, der er tillært under en motiveret tilstand, er ønskværdig i forhold til viden, der er tillært mens individet er i andre mere negative eller passive sindstilstande, der skabes som en konsekvens af fx tvang, kedsomhed eller uopmærksomhed.

Nedenstående illustration viser et overordnet billede af Berlynes teori.



Som tidligere nævnt arbejder Berlyne med nogle begreber, som er svære at komme med et endeligt bevis for. Han kalder derfor begreberne for hypotetiske konstruktioner. Konflikt, arousal og nysgerrighed er derfor formodninger om kognitive processer, der foregår i mennesket, når det stilles over for en situation, der danner en mental konflikt. Det, der kan observeres og derfor ligger i dataplanet, er stimulus og efterfølgende reaktion.

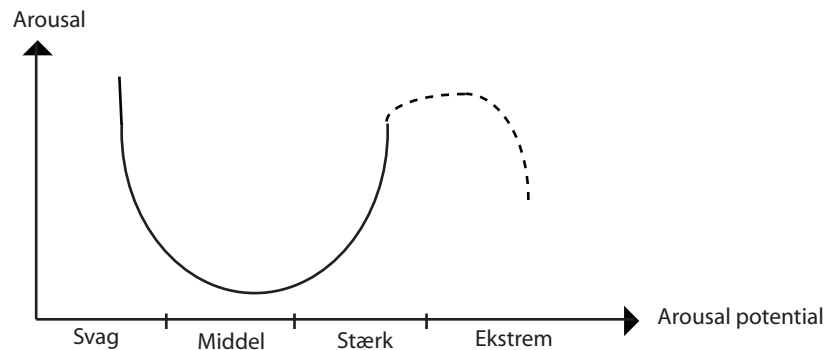
Konflikten initieres af individets sansning og opfattelse af omgivelserne er uklare eller pga. mangel på viden om det sansede. Der er med andre ord noget, der må undersøges nærmere af den ene eller anden årsag. Individet handler ikke umiddelbart i situationen, men bliver undersøgende og udforskende i sin adfærd, for at erhverve sig flere oplysninger, som kan forklare situationen og løse konflikten. Denne adfærd forklares vha. begrebet nysgerrighed. Nysgerrigheden gør, at individet begynder at tilegne sig mere viden om den pågældende situation eller det forhold, der påbegyndte konflikten. Når konflikten afsluttes har individet tilegnet sig tilstrækkelig med viden og oplysninger, som gør at nysgerrigheden er tilfredsstillet. Denne proces er altså Berlynes svar på, hvorfor noget huskes og indlæres bedre end andet. Når individet er motiveret pga. en mental konflikt, som afføder en adfærd, der er kendetegnet ved, at individet selv "forsker" sig frem

til et svar, huskes og læres situationen og den deraf følgende viden også bedre pga. det personlige engagement, som individet har lagt i processen. Jeg vil i de nedenstående afsnit beskrive begreberne nærmere, for efterfølgende at forholde dem til det foregående afsnit om læring samt til ARG karakteristika.

AROUSAL OG KONFLIKT

Arousal er en overordnet konstruktion, der omfatter både nysgerighed og konflikt. Arousal kan i nogen grad sidestilles med begrebet motivation som omfatter behov, motiver og emotioner. Arousal er altså de drivkræfter, der igangsætter en adfærd. Når man benytter begrebet om en person, betegner det derfor, at personen er i en motiveret tilstand. Det interessante at beskæftige sig med i den forbindelse, er hvad der forårsager denne arousal. Arousal skabes på grund af indre og ydre påvirkninger. Alle mennesker udsættes dog kontinuerligt for mange indre og ydre påvirkninger, men vi reagerer kun på en del af disse påvirkninger. Berlyne har derfor identificeret tre typer af påvirkninger, som objektivt set har mulighed for at øge arousal. Den første er *intensitet*, der omhandler størrelse, farvemæssige påvirkninger, høje lyde og hurtige bevægelser. Den anden er den *følelsesmæssig appel*, som situationen indeholder. Altså i hvor høj grad en situation, fx vha. patos retorik, appellerer til personens følelser. Den tredje gruppe betegner Berlyne som en situations *kollative egenskaber*. Kollative egenskaber tilskynder individet at sammenligne den forhåndsværende situation med tidligere. Situationen opfordrer derfor individet til at trække på tidligere erfaringer og oplevelser og anvende dem i den aktuelle situation, for at kunne løse problematikken eller konflikten. Kollative egenskaber og situationer skal derfor indeholde noget nyt, overraskende eller modstridende, som alle er kvaliteter, der fremkalder en konflikttilstand hos personen. Målet er at få personen til at tvivle på, hvad der er rigtigt, for derigennem at fremkalde en adfærd, hvor personen selv aktivt forsøger at finde frem til det rigtige svar eller erkendelse [Berlyne 1960:173-175]. Det er værd at huske på, at det er forskelligt fra person til person præcis hvilke situationer, der kan fremkalde en sådan adfærd, da hver eneste person har en personlig viden, som er væsentlig i sammenhængen. For at omgå dette forhold, kan der disse kollative egenskaber indlejres i dele af en større helhed. Betragter man fx et ARG, vil der være mu-

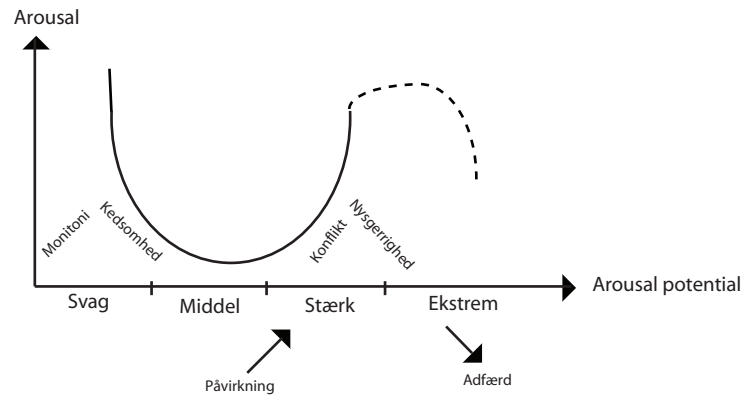
lighed for at indlejre forskellige situationer, som en større eller mindre grad modsiger tidligere informationer. Da man som skaber af et ARG, selv har mulighed for at styre, hvornår deltagerne skal have hvilke informationer, opnår man, at alle deltagerne ligestilles i forhold til informationsmængden, hvilket gør, at det er mere simpelt at indlejre elementer, hvor man er nogenlunde sikker på, at der skabes motivation pga. modsætninger eller nye oplysninger. Berlyne opererer dog også med begrebet arousal potential, som synes at være en konsekvens af den individualitet, som er forbundet med motivation skabt af en situation med kollative egenskaber. Arousal potential tager netop forbehold for det enkelte individs individuelle forudsætninger. Det er derfor det samme som arousal med det forbehold, at arousal sker med afsæt i individets forudsætninger i den givne situation [Berlyne 1960:209]. I forbindelse med et ARG har man dog mulighed for delvist at eliminere denne individualisering, hvorfor begrebet mister noget af sin berettigelse i denne sammenhæng. Det er alligevel interessant at betragte Berlynes udlægning af sammenhængen mellem arousal og arousal potential. Nedenstående graf er et forsøg på at skitsere denne sammenhæng til trods for, at arousal potential er forskellig fra person til person. Berlyne mener nemlig, at det er muligt at give et generelt billede af, hvordan arousal fungerer i forhold til arousal potential set over en større målestok.



Som kurven viser, er der altså ikke et 1:1 forhold mellem arousal og arousal potential. Når det individuelle potentiale for at opnå arousal er middel, vil arousal også være middel, mens både lav og høj arousal potential giver megen arousal. Svag arousal potential kan sidestilles med kedsomhed. Årsagen til, at der er høj arousal i den forbindelse, er

at kedsomhed ofte fører til rastløshed. Man vil lede efter noget interessant at give sig til, hvorfor man vil være meget motiveret og dedikeret til at få afsluttet kedsomheden [Berlyne 1960:186-189]. Jeg vil ikke beskæftige mig nærmere med kedsomhed og svag arousal potential, da jeg mener, at ARG og underholdning generelt har til formål at give brugerne en positiv og engagerende oplevelse, som skal fordrer et højt arousal potential og dermed også "positiv" høj arousal. Når der er et middel-stærkt niveau arousal potential, findes de bedste muligheder for et "positivt" højt niveau af arousal. Her vil individet af den ene eller anden årsag være motiveret og begive sig ud i en svarsøgende adfærd. Det kan fx eksemplificeres ved problemorienteret undervisning, hvor eleverne tilskyndes at løse en konkret problemstilling. Hvis oplæget vedrørende problemstillingen fanger eleverne, vil de arbejde koncentreret for at finde en løsning. Hos de elever, der ikke finder problemstillingen relevant vil arousal potential være middel eller svag, hvorfor de enten vil affinde sig med den kedelige opgave eller forsøge at komme kedsomheden til livs ved at lave læringsmæssige destruktive aktiviteter. Vilåret for at nysgerrighed frembringes som en motiverende faktor er altså, at personen ønsker at give sig i kast med at få klarhed over en usikker, tvivlsom eller ny situation eller oplysning. Når kurven for arousal begynder at knække ved et ekstremt niveau af arousal potential, skyldes det, at stort pres eller for mange arbejdsopgaver kan være demotiverende, hvorfor arousal vil falde [Berlyne 1960:197-202]. Det er væsentligt at fastholde, at der i illustrationen ovenfor primært er fokuseret på en situations kollative egenskaber, da det netop er disse forhold, der kan siges være den primære akkumulator for at igangsætte nysgerrighed og svarsøgende adfærd. Også i forhold til ARG er det tydeligt, at det ligeledes er flest kollative elementer tilstede frem for følelsesmæssige situationer eller elementer, der skal skabe intensitet. Som tidligere nævnt er det formodentlig også mere enkelt at styre og implementere kollative egenskaber i historiefortællingen, frem for at ramme samtlige deltager via en følelsesmæssig appel eller via intensitetsfremmende elementer.

Konfliktbegrebet og nysgerrighed kan ligeledes placeres i illustrationen:



Konflikten forudsætter et misforhold mellem eksisterende viden og den aktuelle situation. Samtidig kan dele af en situation ikke stemme overens med helheden, hvorfor der vil opstå en slags intern konflikt. Hvis dette misforhold ikke er til stede, vil der ikke foreligge konfliktmuligheder, hvorfor arousal vil være minimalt. Det er illustreret ved middel arousal potential, hvor arousal er meget lavt. Når individet er i en konflikt bliver det nærmest fastlåst og kan ikke handle. Det må tilegne sig tilstrækkelig viden, egenskaber eller svar for at kunne komme videre. Berlyne opererer med to forskellige konflikttyper, nemlig perceptuelle og konceptuelle konflikter. De har begge en motiverende virkning, men udgangspunktet for de to er forskelligt. Perceptuelle konflikter er primært sansmæssige, mens de perceptuelle er symbolske – fx sproglige. Konflikten er således forankret i situationen mens nysgerrigheden er en adfærd, som er en følge af konflikten [Berlyne 1960:280-282]. I et ARG må det antages, at der primært vil være tale om konceptuelle konflikter, men mindre man ønsker at lave fysiske live events, hvor spillet tages ud fra den digitale mediekontekst og gøres fysisk.

NYSGERRIGHED, LÆRING OG FORHOLDET TIL ARG

Som det er illustreret i kurven ovenfor er konflikt en forudsætning for nysgerrighed. Det forholder sig således, da konflikten initieres af en stimulation, mens nysgerrighed er forbundet med den efterfølgende

adfærd. Nysgerrigheden bliver derfor et motiv for personens adfærd, mens konflikten er motivets årsag. Nysgerrighed kan ligesom konflikt opdeles i to typer – perceptuel og konceptuel nysgerrighed. Det er dog svært at differentiere mellem Berlynes beskrivelse af de to. Perceptuel nysgerrighed (affødt af perceptuelle konflikter) igangsætter udforskende adfærd, mens konceptuel nysgerrighed (affødt af en konceptuel konflikt) igangsætter svarsøgende adfærd. Den udforskende adfærd beskæftiger sig primært med fysisk placering i forhold til situationen og om personen er målrettet i sin udforskning. Den svarsøgende adfærd omhandler personens erhvervelse af viden om sagsforholdet. Personen kan læse om det, systematisk observere det eller snakke med andre om det [Berlyne 1960:274]¹³.

Det er denne sidste form for nysgerrighed, som jeg mener, at ARG har potentiale for at skabe for deltagerne. Hvis man sammenholder nysgerrighedsbegrebet med det foregående afsnit om læringens drivkraft-dimension, bliver det tydeligt, at dette teoretiske afsæt differentierer sig fra at betragte motivation, engagement og lyst som en konsekvens af behov. Maslow mener netop, at det er nødvendigt at betragte de forskellige former for behov, for at kunne identificere hvorfor, hvornår og hvordan forskellige individer handler i bestemte situationer, hvor forskellige behov er dækket eller ikke er dækket. Derved kunne han opbygge en behovspyramide, som viste, at de mest basale behov som føde og søvn skal være dækket, før individet kan motiveres til at følge andre typer aktiviteter [Hasle 1988:214-232]. Med Berlynes konflikt- og nysgerrighedsbegreber bunder motivation, engagement og lyst ikke længere i behov, men i stedet i "elementer" eller "situationer", der søger at skabe en mental konflikt i personerne. Hvor Maslow forsøger at lave en universel beskrivelse af alle menneskers behovshierarki, anerkender Berlyne i stedet, at der er store forskelle i præcis hvad, der kan skabe en konflikt hos forskellige personer. Han benytter som før nævnt begrebet arousal potential, for at gøre opmærksom på denne problemstilling i teorien. Jeg mener ligeledes, at det er et problem, at man ikke har mulighed for at medtænke de individuelle forskelle i teorien. Men jeg mener samtidig, at Berlyne selv er tæt på en mulig løsning i det han henviser til, at den ideelle situation ville være, hvis man ved præcis, hvad individerne ved og ikke ved. Har man først den information, har man mulighed for at designe præcise konflikter, der er tilpasset personernes intellektuelle niveau. Når man arbejder indenfor et lukket system, som historien i et ARG trods alt er, har man

¹³ Ved at anskue de to typer af konflikter og nysgerrighed i forhold til videnskabsteoretisk betragtning, kan man argumentere for, at Berlyne gør opmærksom på den efterhånden klassiske distinktion mellem ontologi og epistemologi. De perceptuelle konflikter og efterfølgende nysgerrighed kan beskrives ud fra et ontologisk syn, hvor individet er en del af verden, hvori vedkommendes sanser påvirkes. I denne forstand er individet altså en del af verden. En anden opfattelse er den epistemologiske måde at erkende verden. Groft sagt beskæftiger denne gren sig med objektivitet og sandhed. Den adskiller sig fra ontologien ved at observere og verden udefra, her betragter forskeren sig altså ikke som en del af den virkelighed han beskriver. Berlynes konceptuelle konflikter og nysgerrighed omhandler ligeledes en betragtning af verden fænomener, hvorfor de kan ligne en epistemologisk måde at erkende verden.

også mulighed for at styre, hvad deltagerne ved på hvilke tidspunkter.

Når jeg betegner et ARG som værende et lukket system, mener jeg, at da historien er opdigtet og er ren fiktion, kan den ikke tilegnes uden den bliver gjort tilgængelig af skaberne. Historien fortælles via personlige hverdagsmedier, men kan ikke genereres og perciperes uden hjælp og accept fra skaberne af det pågældende ARG. At kalde et ARG for et lukket system er måske også at nedgøre genren, som netop skilter med at være uafhængig af specifikke medieplatforme, åben for brugergenereret indhold og innovativ i forhold til at anvendelsen af nye teknologier i formidlingen af historien. Jeg vil derfor præcisere udsagnet "lukket system" med hjælp fra Christy Dena, der i sin artikel "How the internet is holding the center of conjured universes" bl.a. beskriver hvordan sammenslutningen af forskellige "historier" samles vha. internettets mange teknologier. Et Ur-World beskriver hun som værende den samlede mængde tekster, der er produceret omkring et bestemt mediefænomen. Et mediefænomen kan fx være The Matrix. Hun beskriver endvidere, hvordan et Ur-world kan bestå af mange EventRealms. Det Ur-World som omgiver The Matrix består af både computerspil, film, tegneserier og brugergenerede fortsættelser – alle EventRealms, som tilsammen udgør den samlede mængde information om The Matrix [Dena 2006:5-6]. Man kan på samme måde vælge at beskrive et ARG som værende et Ur-world. Dette Ur-world kan ligeledes være meget komplekst, eftersom det kan bestå af mange brudstykker historie (EventRealms) placeret i forskellige medier. De bidrager alle til den samlede historie – det komplette Ur-world. Disse brudstykker kan være også bestå af brugergenereret indhold, men det vil altid være funderet i og bygge videre på det indhold, som producenterne af det pågældende ARG gør tilgængeligt. Jeg kalder derfor et ARG for et lukket system i den forstand, at det er ekstremt åbent i sin formidlingsform, men den kontrol og styring som producenterne har, gør, at der er mulighed for at styre og tilrette det samlede indhold, der udgør det forenede ur-world for det pågældende ARG.

Jeg definerede tidligere et ARG som en fiktiv historie, der benytter virkeligheden som interface og er påvirkelig af deltageres handlinger. Ydermere beskrev jeg, hvordan forfatterskabet kan bevæge sig over et kontinuum, der strækker sig fra intet forfatterskab (absolut deltagerstyret) til producentstyret forfatterskab, hvor deltagerne ikke har nogen indflydelse. I ovenstående har jeg valgt at tage det standpunkt, at

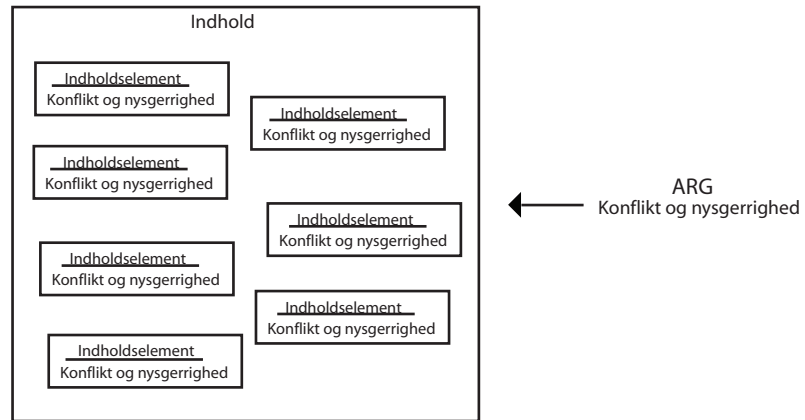
hvis ARG skal benyttes til undervisning og fordre succesfuld læring er det nødvendigt med megen styring fra producenternes side. Såfremt der ikke er noget klart forløb i fx opklaringen af et mysterium, vil deltagerne (eleverne) ikke kunne opretholde den kontinuerlige nysgerrighed, der er så essentiel for at kunne opnå en indlæring, som er både varig og hvor den pågældende viden er tilgængelig i andre situationer, end den hvor den er indlært.

DEN LÆRINGSMÆSSIGE FORDEL I ARG

Producenterne har endvidere mulighed for at styre, hvordan brugerne tilegner sig den pågældende bid af historien. Endelig har man mulighed for at reagere på de eventuelle uforudsete hændelser, som kan forekomme i enhver interaktiv aktivitet. Derved har skaberne af ethvert ARG en meget stor fordel. De ved på ethvert tidspunkt i historieforløbet, hvilken viden om historien de enkelte deltager er i besiddelse af. Den eneste ubekendte, der er tilbage i ligningen, er derfor deltagerens intellektuelle niveau. Er "opgaverne" svære nok? Er historien for kompliceret? Dette forhold er dog heller ikke fuldstændig ukendt, da deltagerne til ethvert ARG er meget aktive på diverse fora, wikies og listservere¹⁴. Udviklerne (puppetmasters) har derfor mulighed for at følge med i deltagerens interne dialog. De kan samtidig følge med i hvor hurtigt de enkelte "spor" og opgaver bliver fundet og løst, så de på den måde har mulighed for at regulere sværhedsgraden og det generelle udfordringsniveau. Skaberne af et ARG har derfor en unik mulighed for både at styre informationsmængde på ethvert tidspunkt, men også mulighed for at reagere på brugernes adfærd og respons. Der er derfor ideelle betingelser for at kunne indlejre elementer, som Berlyne betegner som kollative egenskaber. Altså modstridende oplysninger, overraskende drejninger og nye oplysninger, der kaster nyt lys over en given situation. Derudover vil jeg argumentere for, at aktiviteten i ethvert ARG som en helhed kan betegnes som en aktivitet, der søger at fremme konflikt og deraf følgende nysgerrighed. Forudsætningen for at man kan kalde et ARG for et ARG, er at aktiviteterne er tilrettelagt således, at deltagerne selv aktivt har mulighed for at opklare et mysterium eller en opgave. Præmissen for at følge et ARG er derfor, at man har et ønske om at vide mere og løse den problemstilling, der opstilles.

¹⁴ En listserver er en type server, der administrerer en mail liste. Det er meget anvendt i ARG-miljøer, at man opretter en sådan service, så abonnenterne på listserveren kan holde sig opdateret med udviklingen i det pågældende ARG. Ved at skrive til én bestemt e-mail adresse, skriver man således til alle de personer, der er tilmeldt listserveren.

Det kan illustreres således:



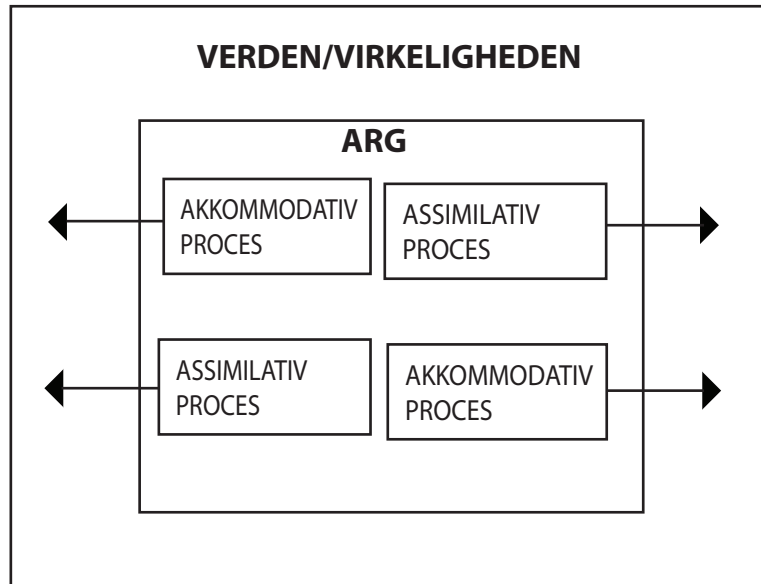
Disse kollative egenskaber, som skaber konflikter, der igen skaber nysgerrighed og motivation, kan derfor integreres i et ARG på flere niveauer. Samlet set er formålet med at anvende dem at skabe motivation og drivkraft, der gør, at deltagerne ønsker at vide mere om historien, hvorved de lærer.

Sammenstilles disse processer med Piagets læringsformer, vil jeg argumentere for, at der viser sig et interessant sammenligneligt forhold. Som tidligere nævnt kan læringsformen ifølge Piaget opdeles i assimilativ eller akkommodativ læring. Assimilation er groft sagt tilpasning af eksisterende viden, mens akkommodation er omstrukturering af eksisterende skemaer og viden. Akkommodation er i de fleste tilfælde ønskværdig, da en akkommodativ proces er en mere vidtrækkende mental proces, og derfor vil individet bedre kunne huske og anvende den viden, som blev lært via en akkommodativ proces.

Jeg har beskrevet et ARG som et lukket system. Inden for dette lukkede system har producenterne mulighed for at præsentere indholdet via samtlige kendte medier og på de tidspunkter, som de mener, er passende. De har endvidere mulighed for at reagere på den indvirkning, som brugerne har på historiens forløb. Mit argument i forhold til læringsformen bygger på denne opdeling af, at der findes et lukket system, som bliver placeret i virkelighedens verden. Inden for dette system er der placeret en fiktiv historie, der

har kraftige referencer til den virkelige verden, men der kan aldrig stilles lighedstegn mellem de to. Det mimer virkeligheden i høj grad, men vil aldrig blive virkelighed. Inden for systemet findes der en mængde viden, som producenterne ønsker at formidle til deltagerne på en måde, hvor det er op til deltagerne selv at finde, forstå og sammenholde denne viden. Indenfor det lukkede system, findes der derfor muligheder for at skabe situationer, der fordrer en akkommodativ proces. Når producenterne har kendskab til, hvad deltagerne ved og ikke ved og på samme tid har indblik i, hvordan de har tilegnet sig den pågældende viden, har de ideelle betingelser for at skabe akkommodative processer. Pludselige omvæltninger i persongalleriet, uventede drejninger og overraskende opdagelser, kan alle skabe akkommodative processer indenfor det skema, som det pågældende ARG opbygger. Det er nemlig vigtigt at erindre, at der ikke er tale om, at der omstruktureres store mængder af skemaer. Det, der imidlertid er en af ARG store styrker, er at de gennem brugen af virkelighedslementer åbner op for, at det, der er lært under deltagelsen af et ARG, kan anvendes i virkelige situationer. Har jeg fx lært noget om organisationsteori i et ARG, fordi jeg havde brug for den viden, for at kunne gennemskue forholdet mellem en administrerende direktør og bestyrelsesformanden, kan jeg benytte den viden i senere og virkelige sammenhænge. Denne viden kunne jeg naturligvis også have lært gennem traditionel klasseundervisning, men forskellen er, at jeg gennem et ARG, har lært den i en sammenhæng, hvor jeg selv har opsøgt den i en motiveret tilstand, for at kunne bidrage med den næste "brik" i ARG-puslespillet. Der foregår således også assimilative processer under et ARG, hvor viden om de enkelte elementer hele tiden korrigeres og tilpasses, men det er de akkommodative processer, der er mere radikale og mentalt krævende, som jeg primært vil fokusere på.

Denne illustration er et forsøg på at illustrere dette forhold:



Som det ses, er et ARG placeret i den virkelige verden, men med en klar grænse, der indikere, at der ikke er tale om virkelighed, men en fiktiv historie. Pilene fra de akkommodative og assimilative processer og ud i virkeligheden skal illustrere, at den viden, som deltagerne lærer gennem processerne netop mimer virkeligheden, hvorfor de kan anvendes i lignende men virkelige sammenhænge. Jeg beskrev tidligere, hvordan Michael Eraut overførte henholdsvis assimilative og akkommodative processer på transferbegrebet. Her kan vi betragte forskellen mellem de to i forhold til et ARG. Assimilative processer korrigerer løbende eksisterende indhold i det skema, der opbygges under deltagelsen af det pågældende ARG. Her beskriver Eraut, at der er tale om anvendelsesorienteret viden, der kan anvendes i andre situationer, der aktualiserer det pågældende emne. Det vil sige den konkrete viden, som indholdet i historien præsenterer, kan anvendes i den kontekst, der passer til den pågældende viden. Viden om fx html lært i et ARG kan anvendes i andre sammenhænge, hvor den pågældende viden er brugbar. Modsat forholder det sig med koblingen mellem transfer og akkommodative processer. Eraut beskriver, at der udvikles en forståelses- og fortolkningsorienteret viden, anvendes fleksibelt indenfor flere forskellige sammenhænge. I forhold til et ARG

drejer det sig derfor primært om metoder til at tilegne sig viden samt viden om, hvordan det er muligt at lære. En udvidelse af det skema, der hedder læring. Dette forhold behandler jeg nærmere i næste afsnit.

AKKOMMODATIVE PROCESSER GENNEM KOBLING MED VIRKELIGHEDEN

Som en konsekvens af ovenstående, hviler der også et moralsk og etisk ansvar på producenterne af et ARG, der anvendes i en læringsammenhæng. Nok er historien fiktion, men de metoder der anvendes samt anvendelsen af fakta, må ikke være opdigtede og falske. Derfor kan der også opstå et "problem" med at adskille fakta og fiktion. Dette er igen et argument for, at ARG, der er designet til undervisningsbrug, skal være meget styret af producenterne. De skal kunne lede deltagerne til at drage de rigtige konklusioner og være med til at skabe og klargøre skellet mellem fiktion og virkelighed. Årsagen til, at jeg satte ordet problem i gåseøjne ovenfor, er at det netop er et af ARG styrker, at grænsen mellem fiktion og virkelighed kan sløres. Det er også ønskværdigt i undervisningssammenhænge, da det er med til at skabe disse virkelighedsdragninger, som er så essentielle, for at deltagerne kan anvende den tillærte viden i andre sammenhænge. Det er derfor en balancegang for producenterne at skabe en etisk forsvarlig historie og oplevelse, mens de stadigvæk fastholder koblingen med virkeligheden, hvor deltagerne mentalt tilskyndes at ophøje den tydeligt fiktive historie til virkelighed. Den ydre kasse vist ovenfor repræsenterer den virkelige verden. Jeg har imidlertid også placeret en overordnet akkommodativ proces i denne kasse. Det har jeg gjort for at illustrere, at man udover at anskue processerne internt i det pågældende ARG, også kan anskue anvendelsen af ARG som undervisningsmedie i forhold til en akkommodativ indlæringsproces. Ideelt set lærer deltagerne en bestemt mængde viden gennem et ARG. Indholdet er mere eller mindre underordnet – det vigtige er indlæringsformen. Det bør være muligt at benytte hvilket som helst indhold i et ARG, og såfremt det formidles via en historie og via medier, der er i stand til at vække interesse hos målgruppen, vil der også opstå muligheder for at skabe konflikter og nysgerrighed, der fører til akkommodative processer. Den overordnede akkommodative proces skal derfor i stedet illustrere, at deltagerne gennem løsningen af et ARG kan blive opmærksomme på, at de finder

den lærte viden mere interessant og husker den bedre, fordi den er lært i en situation, hvor de har været motiverede til selv at opsøge og anvende den pågældende viden i en relevant sammenhæng. Populært kalder man denne erkendelse for at "lære at lære". Deltagerne kan derfor opnå den erkendelse, at arbejdet med en konkret og relevant problemstilling, hvor de selv opsøger den fornødne viden, giver en bedre indlæring. Ydermere kan anvendelsen af virkelige situationer og udfordringer, der åbner op for den føromtalte mulighed for transfer af viden på tværs af situationer, give deltagerne en erkendelse af, at anvendelsen af eksemplificeringer og afprøvninger i virkelighedsnære scenarier i undervisningen, giver en bedre forståelse for, hvorfor den pågældende viden er relevant for den enkelte. Den akkommodative proces, der er placeret udenfor det ARG, der er vist i illustrationen, vedrører derfor deltagerens skema for, hvordan viden indlæres. Hvilke metoder er bedst for mig, når jeg skal lære? Hvordan kan jeg selv hjælpe med til, at den viden jeg præsenteres for, læres på en sådan måde, at den bliver relevant og tilgængelig for mig? Det er disse spørgsmål, som denne overordnede proces vedrører. Jeg argumenterer derfor for, at man ved at anvende et ARG i undervisningssammenhænge åbner op for, at deltagerne eller eleverne får omstruktureret deres individuelle skemaer, der overordnet set omhandler læring, via en akkommodativ proces. Deltagelsen og arbejde med løsningen af et ARG kan derfor ændre deres måde, hvorpå de opfatter og forstår metoden til at lære.

KOLLATIVE STIMULI I ARG

Jeg vil gerne uddybe Berlynes anvendelse af begrebet kollative stimuli (eller egenskaber) yderligere, for at kunne specificere præcis hvordan jeg ser, de kan identificeres og analyseres i et ARG. Berlyne beskriver nemlig nogle yderligere forhold, der er væsentlige i denne sammenhæng. Han mener, at den effekt, der frembringes ved anvendelsen af kollative egenskaber, er størst ved en moderat grad af nyhed, og at egenskaberne eller stimuli gerne må ligne noget velkendt. Det bør dog adskille sig så meget, at det er klart, at det ellers velkendte fænomen viser sig fra en anden side. Det viser igen, at personer (eller deltagerne i et ARG) er nødt til at have et kendskab til de elementer, man vælger at inddrage, før der opstår muligheder for at fremprovokere konflikt og nysgerrighed. Men denne tilføjelse bliver

det klar, at et ARG også i den forbindelse har nogle klare fordele. Ved at benytte velkendte dagligdagsmedier, følger man allerede på dette stadie Berlynes anbefaling. Deltagerne har, forudsat at der er lavet en grundig målgruppeanalyse, på forhånd et kendskab til de teknologier, som anvendes til at formidle historien. Ved at benytte dem på en ny og overraskende med stadigvæk også troværdig måde, vil de kunne fungere præcis som Berlyne beskriver de egenskaber, der skal skabe kollative stimuli og vække konflikt og nysgerrighed hos deltagerne.

For at forenkle omstændighederne vil jeg her opdele et ARG i en medieside og en historieside. De to sider er stærkt sammenkædede, men jeg vil i denne diskussion opdele dem for at kunne forklare, hvordan konflikt og nysgerrighed ved hjælp af kollative egenskaber og situationer, der indlejres i et ARG, kan fremmes på begge sider.

Mediesiden omhandler groft sagt de formidlingsformer, som producenterne vælger at formidle historien gennem. Det, der gør ARG komplekse, er at der ikke findes grænser for hvilke og hvor mange medier, der inddrages. Skal man analysere et radiospil eller et tv-drama skal analytikeren udelukkende koncentrerer sig om et medie, og det kan endda være kompliceret nok i sig selv. I et ARG skal man potentielt analytisk kunne forholde sig til samtlige kendte medier. En ARG producent har fx engang udtalt, at hvis de kunne få en deltagers toaster til at brænde en besked ind i brødet, ja så ville de benytte det medie [McGonigal 2005:2]. For at skabe en konceptuel konflikt og den deraf følgende nysgerrighed, skal medierne derfor benyttes på en anderledes, ny eller overraskende måde i forhold til deres traditionelle anvendelse. Derudover kan man benytte medier i en udvidet forstand, hvor man som i eksemplet ovenfor opfinder et nyt medie, hvorefter det vil være nyt og overraskende i sig selv. I det ARG, der hed I Love Bees¹⁵, benyttede man GPS koordinater til at lede deltagerne hen til mønttelefoner, der var placeret over det meste af verden. På bestemte tidspunkter ville de ringe, og beskederne kunne derefter benyttes i det videre historieførløb. De kunne lede videre til nye medier (et nyt telefonnummer, en e-mail adresse, en avisannonce eller en bestemt tv-reklame) eller tilbage til hovedhistorien forankret på diverse sider på internettet og internetfora. På den måde blev den tværmedierede oplevelse til en perceptuel nysgerrighed i sig selv. Ved at anvende kombinationen af forskellige medier i en forenelig og referentiel kontekst, skabes nye koblinger mellem medier, som måske ikke er set tidligere og som i sig selv kan være med til at skabe det, som Berlyne betegner

¹⁵ På www.ilovebees.com kan man stadigvæk se, hvordan dette ARG var forankret og hvordan historien derfra forgrener sig.

som den vigtigste forudsætning for, at individet kan lære på en hensigtsmæssig måde: nemlig drivkraft og motivation.

Historien hænger som sagt sammen med valget og anvendelsen af medier. Hvis man skal fremhæve en bestemt drejning eller pointe i historieforløbet, kan disse forstærkes yderligere ved at vælge den helt rigtige måde at formidle dem på. Ønsker producenterne at fortælle om kidnapningen af en karakter, er det nærliggende at producere en "klassisk" gidseltagningsvideo, hvor gidslet bliver vist mens en forvrænget stemme fortæller om kravene til en eventuel løsesum. Den kunne fx distribueres via YouTube, som efterhånden er et velkendt videosite for mange. På den måde anvender man kendte mediekkanaler til at formidle dele af historien. Fordelen er, at det kommer til at virke troværdigt, fordi det rent faktisk kunne være måden hvorpå kidnappere i virkeligheden ville formidle deres budskab. Hvis man særskilt skal betragte historien kan man observere, at den i et ARG er opdelt i små portioner, som alle hænger sammen i en større sammenhæng. Historieopbygningen ligner derfor den, som fandtes i de klassiske hypertexthistorier. Små brudstykker historier udgør tilsammen den samlede fortælling. Forskellen i forhold til et ARG er naturligvis, at det er brugerne selv, der skal holde styr på og stykke historien sammen til et kohærent hele. De skal selv finde elementerne og deres interaktion med delene af historien, har indflydelse på den samlede fortælling. Samtidig er samarbejdet mellem de enkelte deltagere essentielt for, at historien kan "løses". Det er derfor vigtigt at erindre i forbindelse med et ARG i undervisningssammenhænge, hvor man må antage, at der findes mange deltagere, som er novicer i forhold til genren, at man som producent stiller de fornødne ressourcer til rådighed, for at deltagerne kan holde styr på de mange historieelementer. Her tænker jeg fx på, at det ville være en god idé fra producenternes side at oprette diskussionsfora, projektstyringsværktøjer og ressourcesider, der fortæller om gængse metoder til at løse forskellige opgaver. Det kan lægger en dæmper på den ønskeværdige svarsøgende adfærd, hvor deltagerne selv søger svaret på problemstillingen, men uden en basal "værktøjskasse" kan det være svært overhovedet at få deltagerne til at genere fremdrift i forløbet. Det er derfor ligeledes producenternes opgave at sikre, at den reelle udfordring ikke ligger inde for denne standardiserede værktøjskasse, men i stedet i selve historieelementet. Et eksempel kunne være, at der i værktøjsskassen ligger en beskrivelse af, hvordan man finder skjulte beskeder i en billedfil, men at det så er den skjulte information, der reelt skaber og kræver den svarsøgende

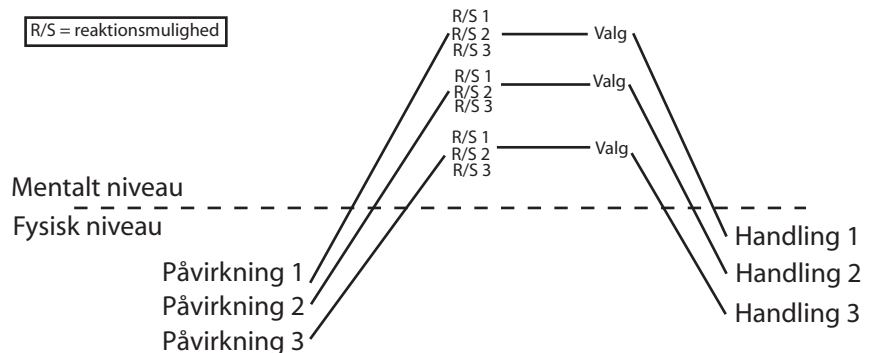
adfærd.

I den forbindelse er det relevant igen at betragte den tidligere definition af ARG, hvor jeg beskrev, at et ARG kan have enten meget faste regler eller ingen regler i den proces, hvor historien skabes. Ved at give deltagerne en metodisk værktøjskasse, lægger man som sagt en metodisk begrænsning på, hvordan deltagerne kan løse og opdage historien. Som tidligere nævnt, er det dog ikke regler i traditionel forstand, der her refereres til. Det er nærmere et kodeks for, hvordan man løser forskellige opgave, og en grænse for, hvor meget indflydelse deltagerne har på historiens handlingsforløb både indholdsmæssigt og tidsmæssigt. En værktøjskasse vil således både virke som en begrænsning, men også som en vejledning. Jeg argumenterer derfor for, at der skal være forholdsvist faste regler for, hvordan brugerne har mulighed for at interagere og påvirke historieforløbet i et ARG, der anvendes i undervisningssammenhænge. Jeg vælger bevidst at benytte ordet forholdsvist, da der netop skal ske en afvejning af deltagerens evne og kendskab til genren, før det kan fastsættes, hvor megen hjælp og begrænsning der er behov for, for at oplevelsen og indlæringen kan forløbe tilfredsstillende.

Hvis man betragter medie- og historiesiden i en sammenhæng, som man også bør gøre, kan man argumentere for, at ARG et langt stykke hen ad vejen også benytter sig af humor og spilelementer, for at engagere og motivere deltagerne. Jeg definerede ARG som en fiktiv historie, men der findes også eksempler på andre, der fokuserer på fx spilelementet i ARG. Derfor vil jeg kort komme med en sidebemærkning til en af Berlynes senere artikler, hvor han beskæftiger sig med humor, latter og spil i forhold til motivation og arousal. Han mener, at konstellationen og opbygningen i megen humor og mange spil kan beskrives som en toleddet størrelse. Den første del opbygger spænding, komplicerer og skaber måske endda ubehag og tvetydighed, mens den anden del er forløsende og klargørende [Berlyne 1969:806]. Der er her igen tale om den førnævnte struktur, hvor første del er med til at skabe konflikt og nysgerrighed, mens den anden del forløser nysgerrigheden ved at give svaret eller løsningen. Samme opbygning kan derfor læses ind i både humor- og spildimensionen af et ARG.

PARALLELE KONFLIKTER

I forlængelse af denne diskussion om mulighederne for at indlejre kollative egenskaber i henholdsvis medie- og historiesiden af et ARG, er det relevant at tilføje yderligere et aspekt af Berlynes omfattende teoretiske arbejde. Berlyne beskriver, hvordan der kan være flere parallelle svarmuligheder eller reaktioner i en konkret situation. Individet bliver derfor nødt til nøje at veje de forskellige svarmuligheder i forhold til hinanden, før den mest hensigtsmæssige vælges. Lignende adfærd kan observeres, når der er flere parallelle konflikter på samme tid. I så fald vil individet vælge den mest vedkommende eller presserende, og inden for denne konflikt vælge den mest hensigtsmæssige handling [Berlyne 1960:274-277]. Det kræver naturligvis et større overblik samt mentalt overskud at kunne jonglere med flere samtidige konflikter, og det er ikke nødvendigvis en garanti for, at individet bliver mere motiveret desto flere samtidige konflikter vedkommende skal håndtere. Bliver presset for stort, kan motivationen i stedet forsvinde, da individet i så fald kan gå i panik eller blot lade stå til, da opgaven synes uoverkommelig. Det er i denne henseende også en balancegang, hvor mange samtidig konflikter man forsøger at skabe. Et ARG indeholder netop mulighed for, at give deltagerne flere samtidige problemstillinger. Ved at lægge dette mentale pres, tilskyndes det både hos deltageren, at de på én gang er i stand til at forholde de enkelte elementer i til hinanden, men også til at handle i forhold til de konsekvenser, som tidligere valg har medført. Nedenstående model illustrerer et eksempel, hvor flere konflikter foregår samtidigt:



På samme tid beskriver Berlyne, hvordan handlingen efter en konflikt afføder en ny. Det er en den sammenhæng væsentligt at bemærke, at den nye konflikt kan være igangsat som en konsekvens af de handlinger og valg, som man foretog i den foregående. Men for at kunne identificere konflikten kræves det af individet, at det ikke alene er svarsøgende, men også problemsøgende. De skal altså være i stand til at kunne identificere mulige problemer, som er med til at drive og opretholde egen motivation. Det er en interessant pointe i forhold til ARG, hvor deltagerne indirekte opfordres til selv at opsøge eller opdage, hvordan historien hænger sammen. De kan derigennem lære, hvordan man kan identificere problemstillinger, som føre til dele af svaret på den overordnede problemstilling. Sat på spidsen kan man måske endog argumentere for, at metoden ligner den spørgsmål-svar adfærd, der er afledt af den hypotetisk-deduktive metode, som man i hermeneutikken betegner som metoden til at forstå og fortolke en bestemt problemstilling. Overordnet set vil jeg argumentere for, at de svar- og problemsøgende processer, som jeg mener et ARG er i stand til at igangsætte, kan lære deltagerne at arbejde med en problembaseret metode, hvor de i fællesskab skal skabe og fremstille de næste problemer og målsætninger. De skal med andre ord selv styre fremdriften i det projekt, der hedder: "Opklar historien".

Jeg beskrev tidligere, hvordan et ARG kan have enten meget plot eller intet plot. I forbindelse med ovenstående diskussion vil jeg argumentere for, at der i ARG, der anvendes i undervisningssammenhænge, skal være et meget kohærent sammenhængende historieførløb, der fører hen mod et konkret plot. Når deltagerne anstrenger sig med at løse de forskellige problemstillinger, de stilles over for, ville det ikke alene være at skuffe deltagerne, der har lagt engagement og vilje i at løse mysteriet, men måske endog også hæmmende for indlæringen, ikke at præsentere dem for en løsning og forklaring på den overordnede historie. Det er ofte den følelse og opfattelse, man som deltager slutteligt sidder tilbage med efter en given oplevelse, der planter sig som en varig erindring i hukommelsen. Hvis man skuffer deltagerne er det ikke alene sandsynligt, at de vil glemme de erkendelser, de har gjort sig undervejs i oplevelsen, men at de også generelt vil være negativt indstillet overfor lignende fremtidige oplevelser. I den forbindelse må man sige, at følgende gamle ordsprog i høj grad

er gældende: "First impressions last". Hvis oplevelsen som helhed har været positiv, vil både den mentale efterbehandling af oplevelsen, der i høj grad er ønskelig, da den bærer præg af refleksiv tankegang, men også den fremtidige indstilling til denne indlæringsform, være positiv. Det er dog væsentligt at fastholde, at der igen skal ske en afvejning af deltagerens mentale kapacitet, da behovet for et sammenhængende plot og et tidsmæssigt lineært historieførløb kan være varierende. Er det pågældende ARG designet til folkeskolens 8. klasse, vil det være essentielt at have plot og linearitet. Henvender det sig i stedet til 7. semester på fx studiet i arkitektur og design, vil de mentalt kunne gennemskue en friere form for historieførløb, og måske endog være tilfredse med en slutning, der ikke nødvendigvis skaber forløsning og afklaring, men i stedet peger på nogle holdnings spørgsmål eller metatemaer, som man ønsker, at de studerende skal tage stilling til. Hvis det er pointen og formålet med at anvende et ARG i undervisningen, bør det derfor også være designet med et friere historie forløb og regelsæt, hvorfor forventningerne hos deltagerne til et stringent og forløsende plot er små eller ikke tilstede.

OPSAMLING

Jeg har nu, gennem arbejdet med Daniel Berlynes teori om motivation, arbejdet med ARG i forhold til det at lære. Jeg har diskuteret, at genren indeholder mulighed for at eliminere den individualisering, som er forbundet med arousal. Dette er en konsekvens af, at et ARG, i den forstand jeg har defineret det, er at betragte som et lukket system, hvor producenterne ved, hvad hvilke informationer deltagerne besidder. Jeg har argumenteret for, at eftersom Berlynes teori ikke tager udgangspunkt i rækkefølger af behov, er det i stedet den konkrete situation, der afgør, om det er muligt at motivere et individ. Dette er en vigtig pointe i forhold til ARG, hvor man har mulighed for at fastholde deltagerne i den motiverede tilstand gennem længere tid, så muligheden for succesfuld læring er vedvarende og konstant. Jeg har ydermere argumenteret for, hvorfor jeg mener, at et ARG på flere niveauer besidder muligheden for at igangsætte akkommodative processer i deltagerne. Gennem konflikt og nysgerrighed drives deltagerne til selv at opdage og erkende historien, men på samme tid er der mulighed for, at de overordnet kan lære om det at lære. Endelig har jeg diskuteret hvorfor jeg mener, at et ARG anvendt i undervisning

gen skal være primært styret af forfatterne, der skal være vejledning til stede, der fortæller om reglerne i forhold til at være med til at skabe historien og der skal være en primært lineær historie med et meget konkret plot. Forholdet mellem dem skal dog altid afvejes i forhold til målgruppens mentale kompetencer og kendskab til medier, læring og formidling. Men som udgangspunkt skal der altid være en eller anden form for begrænsning til stede. Det er som sagt begrænsninger at lægge på udformningen af et ARG, men efter min mening nødvendige, for at et ARG anvendt i læringsammenhænge kan facilitere de ønskede lærerprocesser.

Jeg vil i det følgende afsnit behandle virkelighedsbegrebet yderligere, for derigennem yderligere at kunne argumentere for, hvorfor genrener egner sig til brug i undervisningen i forhold til den behandlede læringsteori.

UBIQUITOUS COMPUTING OG VIRKELIGHED

Jeg har flere steder i specialet indtil nu overfladisk beskæftiget mig med begrebet virkelighed. Jeg beskrev tidligere, hvordan jeg mener, at virkelighedsbegrebet spiller en meget central rolle i forhold til ARG og det undervisnings- og læringspotentiale, jeg mener, ARG indeholder. I dette afsnit vil jeg diskutere anvendelsen af virkelighed specielt i forhold til begrebet ubiquitous computing (som jeg har valgt at oversætte til allestedsnærværende anvendelse af IT). Diskussionen vil dog også have fokus på den behandlede læringsteori, for derigennem at kunne perspektivere anvendelsen af ARG i undervisningen yderligere.

Jane McGonigal har i sin Ph.d. afhandling "This Might Be a Game" beskæftiget sig med anvendelsen allestedsnærværende IT i forhold til leg og spil. Hun indleder sin afhandling med at beskrive, hvordan man kan anskue allestedsnærværende IT i forhold til en antisimulering af virkeligheden¹⁶. Hun tager sit udgangspunkt i Richard Golds essay om allestedsnærværende IT, hvor han fortolker René Magrittes kunstværk "Ceci n'est pas une pipe" (dette er ikke en pibe). Den mere gængse fortolkning af værket har ofte peget i den retning, at piben naturligvis ikke er virkelig – derfor er titlen også en eksplicit del af værket. En malet pibe er ikke en virkelig pibe. Dette synspunkt kunne komme fra en tankegang, hvor virkelige objekter skal kunne føles og benyttes i forhold til de kulturelle konventioner, som man traditionel tillægger objektet, før de kan siges at eksistere. Man skal kunne stoppe, ryge og slukke en pibe. René Magrittes version af en pibe kan ikke ryges, den kan udelukkende betragtes som det kunstværk, den er. Overført til et IT perspektiv vil denne fortolkning kunne passes ind i forhold til simulationstankegang, hvor man forsøger at mime og repræsentere verdens vha. computersystemer. Golds og McGonigals fortolkning af Magrittes værk, er imidlertid en anden. Han mener, at piben ikke kun er en pibe. I denne fortolkning ligger også implicit en forståelse af, at piben derfor er noget mere end en pibe. Denne fortolkning er i forhold til IT anskuet ud fra en tankegang præget af antisimulation. Man ønsker ikke at computeren skal forsøge at simulere og mime virkeligheden, den skal i stedet komme ud i verden og tilføje en yderligere betydning til allerede eksisterende objekter. En malet pibe er ikke en pibe, men i kraft af, at den er malet, har den en anden funktion end en virkelig pibe [McGonigal 2006:5-8]. Der ligger altså

¹⁶ En antisimulering er det modsatte af den praksis man fx ser i Virtual Reality, hvor man forsøger at simulere verden i en digital kontekst. En antisimulering er derfor at acceptere verden kompleksitet og i stedet tage det digitale ud fra sin kontekst og ud i verden.

17 Her ses igen skellet mellem ontologi og epistemologi. Simulering af virkeligheden i en digital verden, hvor man udelukkende betragter det digitale indenfor sin egen kontekst, kan sammenlignes med den epistemologiske forståelse af verden, hvor man ude fra betragter et givet fænomen. Modsat kan man sammenligne McGonigals forståelser af allestedsnærværende IT med en ontologisk forståelse af verden, hvor man anskuer sig selv som en del af den verden i og med, at hun netop betragter det digitale som værende en del af verden. Det digitale kan overføres til det, som betegnes som virkeligt og indgå i et samspil med det, for derigennem at forstærke oplevelsen af det velkendte.

18 Fx mener Hundebøl & Hjelms, at det skal være tydeligt, hvornår og hvordan man kan finde den IT, som man trækker ud i den virkelige verden, som skal hjælpe med til at forstærke læringen [Hundebøl & Hjelms 2006].

en indlejret nysgerrighed i denne forståelse af billedet. Fokus ligger derfor ikke længere på kun at kunne reproducere og gengive objekter digitalt, men i stedet er processen vendt om. Når man simulerer virkelige objekter med en computer, tager man virkeligheden ind i en digital verden. I allestedsnærværende IT tager man det digitale, og overfører det på virkeligheden¹⁷. McGonigal mener ikke, i modsætning til andre¹⁸, at allestedsnærværende IT behøver at gøre opmærksom på sin eksistens [McGonigal 2006:25]. Det gør hun, fordi hun tager afsæt i spil- og legebegreber, hvor formålet er at engagere deltagerne. Andre ser anvendelsen af allestedsnærværende IT i andre forbindelser – fx som hjælp i sundhedssektoren eller i landbruget. Her skal den IT funktionalitet, som man vælger at trække ud fra den fastlåste sammenhæng, som computeren og skærmen tilsammen skaber, naturligvis gøre opmærksom på sig selv, for at brugerne skal kunne anvende de fordele, som funktionerne skaber i den nye "hverdagssammenhæng", hvori de indgår. McGonigals pointe er, at hvis den IT, der trækkes ud i verden i forbindelse med fx et ARG, ikke gør eksplicit opmærksom på sig selv, vil deltagerne kontinuerligt lede efter det, som hun betegner som ubi-comp objekter (objekter, der gør brug af allestedsnærværende IT). Altså objekter, der er udnyttet IT til at forstærke og skabe overraskelse i oplevelsen gennem anvendelsen af dem. Ved at anskue allestedsnærværende IT med en lege- og spilloptik, kommer begrebet til at passe glimrende ind i Berlynes teori om konflikt og nysgerrighed. Ved at lade ubi-comp elementer være en semi-skjult del af hverdagen, kan deltagerne, af fx et ARG, opretholde en kontinuerlig nysgerrighed, der er skabt af konflikten, der skabes fordi deltagerne er bevidste om, at der potentielt kan findes uopdagede ubi-comp objekter i deres hverdag, som er en del af det pågældende ARG.

VIRKELIGHED VS. FANTASI OG DET VIRTUELLE

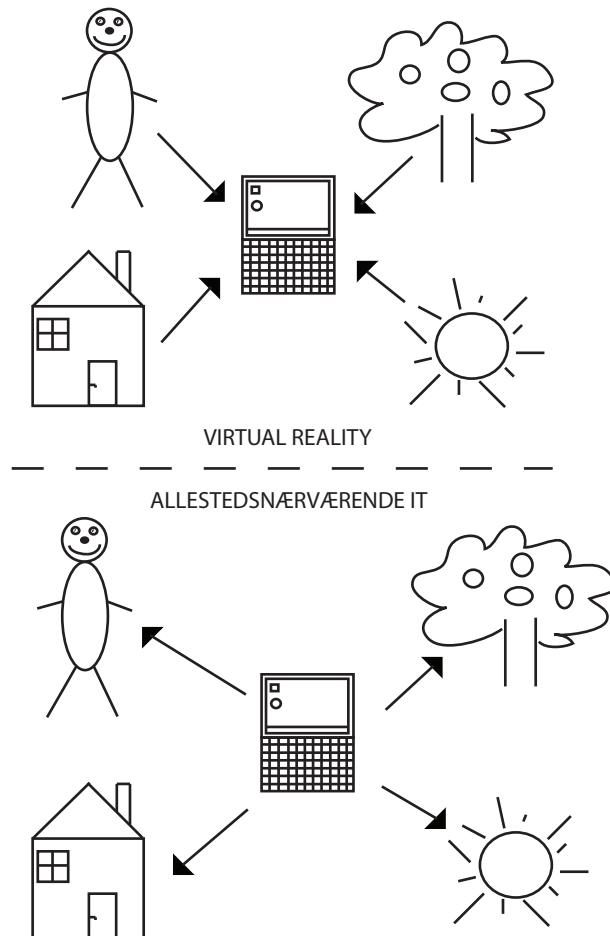
For at forstærke dette synspunkt, beskriver McGonigal senere i sin afhandling, hvordan D.W. Winnicot har beskæftiget sig med begreberne spil og virkelighed. Hans fokus har primært været i forhold til børns opfattelse af sig selv og sine omgivelser. Winnicot mener, at mennesket grundlæggende har en uoverensstemmelse mellem indre og ydre virkelighed. Denne uoverensstemmelse er tydeligst i den tidlige barndom, hvor barnet føler en total kontrol over omverdenen. Dog

mener Winnicot, at mennesker aldrig vil kunne frigøre sig 100 % fra denne uoverensstemmende opfattelse af egen og objektiv virkelighed. Måden hvorpå børn lærer, at de ikke har fuldstændig kontrol over omverdenen, er ifølge Winnicot, at de anvender såkaldte overgangsobjekter (transitional objects) til at nedbryde denne kløft. Disse objekter kan fx være legetøj. Legetøj anvendes af børn som en forening mellem praktisk anvendelse og fantasi. Legetøj har en naturlig praktisk og fysisk begrænsning og anvendes i forhold til disse begrænsninger, men samtidig placeres legetøjet af børnene ind i en fantasi, som de kun selv kan opstille grænserne for. Derigennem bliver de tvunget til at forholde fantasi og virkelighed til hinanden. Man vil dog aldrig kunne befri sig 100 % fra denne uoverensstemmelse, hvorfor også voksne vil vende tilbage til denne kløft fra tid til anden. For voksne er processen dog vendt på hovedet. De anvender overgangsobjekterne for igen at kunne føle, at de har kontrol over omverdenen og de begivenheder, der foregår i den. McGonigal diskuterer herefter om Winnicots teori om voksnes tilbagevenden til denne magiske fantasiprægede tilstand vha. overgangsobjekter, kan overføres til hendes opfattelse af allestedsnærværende IT [McGonigal 2006:29-32]. I sin argumentation vender hun derfor igen tilbage til Richard Gold, der skrev det første essay om allestedsnærværende IT, da han i sin manifestlignende tekst beskriver, hvordan der ligger en indgroet fantasi og magisk forventning til "normale" objekters anderledes opførelse qua allestedsnærværende IT. Ubi-comp objekter eller elementer fungerer derfor som overgangsobjekter, da de gennem deres overraskende, men alligevel forudsete optræden i almindelige objekter, binder indre fantasi, drømme og ønsker sammen med den ydre virkelighed. Fornemmelsen, for at forbindelsen mellem virkelig virkelighed og indre opfattelse af virkeligheden findes, bliver derfor gennem disse objekter anskueliggjort. Allestedsnærværende IT giver derfor selv voksne mennesker "lov til" at tro på, at deres egen fantasi kan yde kontrol over verden omkring dem [McGonigal 2006:32-34].

Før jeg vil diskutere ovenstående forhold i forhold til det læringspotentiale, som jeg mener, at ARG indeholder, vil jeg først betragte endnu et forhold, som McGonigal gør opmærksom på, der kan perspektivere virkelighedsbegrebet yderligere. Med afsæt i en diskussion af, hvordan virtual reality (VR) forsøger at gengive virkeligheden i computeren, beskriver McGonigal hvordan Mark Weiser, der har arbejdet sammen med føromtalt Richard Gold

¹⁹ Weiser opererer med begrebet pervasive computing i modsætning til ubiquitous computing. Ubiquitous er et nyere begreb, der har mere eller mindre samme betydning som pervasive. Det er detaljer, der adskiller de to. McGonigal differentierer dog de to og arbejder primært videre med ubiquitous begrebet. Hun tillægger derfor også Weisers anvendelse af pervasive begrebet samme betydning, som hun selv definerer som ubiquitous – altså IT, der tages ud af sin eksisterende computerkontekst og anvendes i almindelige objekter for at give en overraskende og ny anvendelse og oplevelse.

med at konstituere begrebet allestedsnærværende IT, betragter forskellen mellem netop allestedsnærværende IT og VR. Han kritiserer nemlig VR for at være både urealistisk og for at distancere sig fra den fænomenologiske kropslighed, som virkeligheden kan tilbyde. Han er endog citeret for at sige, at VR lader verden i stikken. Weiser opfatter derfor allestedsnærværende IT¹⁹ som en direkte modsætning til VR. Mens VR tager virkelighedens fysiske objekter ind i computeren, søger allestedsnærværende IT at drage nytte af computerens distinkte fordele og anvende dem i fysiske objekter og sammenhænge. Pilene peger derfor den anden vej, som vist i illustrationen nedenfor [McGonigal 2006:253-255].



Ideen med allestedsnærværende IT er derfor at øge det virtuelle i hverdagen. Det kommer naturligvis til at lyde som en selvmodsigelse. Man ønsker at gå væk fra den virtuelle simulation ved at bringe den ud i hverdagen og i de objekter, som vi til dagligt omgiver os med. Derfor beskæftiger McGonigal sig efterfølgende med at redefinere, hvad der menes med det virtuelle. Weiser beskriver fx i en artikel, at han udelukkende kritiserer VR for simulationstankegangen. Han anerkender nemlig, at det man trækker ud fra computeren og ind i hverdagen, allerede er virtuelt, og derfor ikke vil miste sin virtuelle karakter blot ved at den bliver trukket ud fra sit digitale miljø. For at perspektivere dette syn på det virtuelle yderligere anvender McGonigal Manuel Castells i sin argumentation. Han beskriver nemlig, med hjælp fra Barthes og Baudrillard, at eftersom den fysiske såvel som den digitale verden består af tegn, er der ikke nogen forskel mellem "virkelighed" og symbolsk repræsentation. Individuel opfattet virkelighed har derfor altid allerede været virtuel, da den er opfattet og forstået gennem fortolkningen af tegn²⁰. Forskellen mellem det virtuelle og individuel virkelighed, synes derfor ikke at være så stor længere. Den fysiske virkelighed er qua sin symbolske tegnrepræsentation lige så virtuel og dermed også individuel, som de digitale egenskaber, som man i allestedsnærværende IT tager ud fra den digitale kontekst og placerer i en analog verden [McGonigal 2006:256-259]. Samme holdning kan findes hos spilforsker Raph Koster, der i sin bog "A Theory of Fun for Game Design" beskriver, hvordan spil kan reduceres til en modellering af virkeligheden. Det, der derfor kan læres gennem computerspil, er at reflektere over virkeligheden. Da computerspil er bygget op omkring matematiske konstruktioner skal spilleren lære at forholde sig til et regelsæt, der ikke kan bøjes eller overskrides. Inden for denne afgrænsede verden, skal spilleren derfor selv opfinde en metode til at overkomme den opgave, der er opstillet. På den måde simulerer alle computerspil et regelsæt og lukket verden, der kan overføres til lignende afgrænsede dele af den fysiske verden [Koster 2005:50-60]. På den måde mener han, at de grundlæggende spilmekanismer, der ligger under den visuelle del af interfacet, kan overføres til udfordringer, som mennesket stilles overfor i deres hverdag. Et spil, hvor spilleren skal køre forgængere over, med et større blodbad til følge, er derfor ikke det, som spilleren hæfter sig ved og lagrer i sin hukommelse. Vedkommende fokuserer på at køre så mange over som muligt, fordi

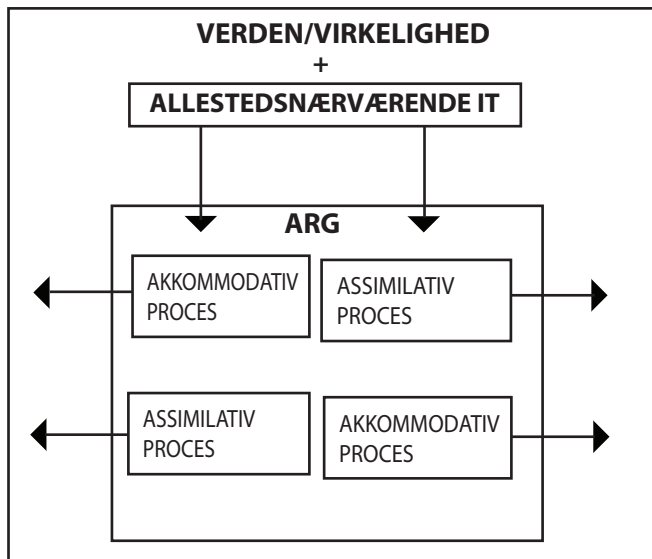
²⁰ Dette er udtryk for en semiotisk tankegang, hvori man opfatter verden ud fra tegn. Alt i verden anskues som tegn, der har et udtryk, men formodentlig et andet indhold. Indholdet skal opfattes og fortolkes af en modtager, som skal være i stand til at gennemskue tegnet indhold og ikke kun dets udtryk. Som eksempel kan nævnes penge. Jeg forstår indholdet af en 500 kroneseddel og ikke udtrykket. Udtrykket er: "flot papir". Men indholdet, som sedlen skal kommunikere er en værdi, der kan veksles til noget andet. På samme måde forholder det sig med virtuelle penge. Udtrykket kan fx være et tal eller pixels, der ligner guldmonter. Indholdet er imidlertid det samme som 500 kronesedlen. De repræsenterer ligeledes en værdi, der kan anvendes indenfor den kontekst, som de eksisterer i.

det er en del af spillemeknikken. Hvis han kører tilstrækkeligt mange over, vil han endog blive belønnet med fx en ny bane. Han lærer derfor om timing, tal og matematik, motorik og visuel perception, men derimod ikke at køre fodgængere ned, for det er ikke det væsentlige i sammenhængen.

For kort at sammenligne denne tankegang, der stammer fra computerspillets verden, med ARG, kan man argumentere for, at der i et ARG er en endnu nærmere kobling med den fysiske og kropslige virkelighed. I et ARG findes ingen avatar, man deltager selv. Der er intet interface, som potentielt kan sløre budskabet. Interfacet er virkeligheden - altså den verden som deltagerne lever i til dagligt. Jeg vil derfor argumentere for, at et ARG har et mere umiddelbart, mere gennemskueligt og en mindre simuleret relation til den fysiske virkelighed, som foregår udenfor den digitale kontekst, hvori computerspil optræder.

VIRKELIGHEDSBEGREBETS ANVENDELSE I ARG SAMT DETS INDFLYDELSE PÅ LÆREPROCESSER

I forlængelse af diskussionen i foregående afsnit (side 56), hvor jeg viste, hvordan et ARG kan indeholde både assimilative og akkommodative processer, der forekommer i den fiktive verden, som et ARG opbygger, men som peger ud i virkeligheden, kan man i forlængelse af Weisers argumentation tilføje endnu en dimension. Ifølge McGonigal er ubiquitous computing en måde, hvorpå man kan trække de medier, der normalt er fastforankret til en skærm, ud i analoge objekter. Derved kan begrebet indsættes i illustrationen fra tidligere.



Selvom Castells og Weiser slører overgangen mellem det virtuelle og virkeligheden, mener jeg stadigvæk, at det, eftersom et ARG basalt set er en fiktiv historie, bliver relevant at tegne en grænse mellem ARG og omverden. Weisers bidrag til illustrationen er derfor en teoretisk forståelse af den pointe jeg har fremhævet tidligere, nemlig at det ikke udelukkende er indholdet i historien, som kan motivere og skabe forudsætninger for succesfuld indlæring. Også mediernes anvendelse ude i verden og væk fra deres velkendte sammenhæng, kan virke motiverende. Derudover kan anvendelsen af disse i nye og overraskende sammenhænge lære deltagerne om anvendelsesmulighederne og funktionaliteten af diverse medier.

For at kunne betragte ovenstående argumentation i forhold til læringsbegrebet og særligt i forhold til drivkraftdimensionen, vil jeg henlede opmærksomheden til bilag 1, som indeholder en mail sendt til en listserver, der beskæftiger sig med ARG fra både en akademisk såvel som en producentmæssig vinkel. Emnet for mailen er "ARG for children". Det diskuteres derfor, om det vil være muligt at skabe et ARG, som kan anvendes til børn samt hvilke farer det eventuelt kunne indebære. Brooke beretter om en episode fra da hun var fire år gammel og var med sine bedsteforældre i Disney Land. Hun kunne sagtens

gennemskue, at Mickey Mouse og Anders And blot var kostumer med virkelige mennesker indeni. Men da det kom til Alice fra "Alice i eventyrland", var det pludselig en anden sag. Hun bar intet kostume, og den fire år gamle Brooke var derfor overbevist om, at det var den virkelige Alice, der gik parade foran hende. Hun blev med andre ord ledt ind i den verden, som Disney forsøger at skabe, og ophøjede den til virkelighed, da hun blev præsenteret for en virkelighedstro repræsentation af Alice. Mickey og Anders kan eksistere indenfor den magiske men afgrænsede virkelighed, som Disney skaber, men da lille Brooke forholdte den, til den virkelighed hun kender fra sin hverdag, krakelerer illusionen. Der findes ikke store tegnefilmslignende væsner, men små piger, der falder ned i kaninhuller, findes. Det er en meget væsentlig pointe, som genren ARG også forholder sig til. Forholdet mellem det, der anvendes i historien i et ARG og den virkelighed som deltagerne kender fra deres hverdag, skal være meget tæt på 1:1. Deltagerne skal kunne genkende de elementer, som de møder undervejs. De skal kunne forholde metoder, medier og karakterer til noget velkendt eller noget, som de i det mindste er i stand til at finde yderligere faktuelle oplysninger om. Ved at forholde dette til Berlynes teori ser jeg en parallel. Før, at der skal kunne initieres en konflikt, som skal skabe nysgerrighed, er det nødvendigt, at individet aktiveres. Kollative egenskaber synes at være Berlynes primære svar på denne problematik. Der skal forekomme noget nyt eller overraskende i forhold til allerede eksisterende viden. At det, der perciperes, skal forholdes til eksisterende viden er i denne sammenhæng essentielt. Påvirkninger og sansninger, der ikke er kendt af individet, vil derfor ikke udløse en konflikt. Sansninger, der ikke passer ind i en meningsfyldt kontekst, vil derfor i stedet virke forvirrende, og få individet til at fjerne sig, i stedet for at vedkommende nærmer sig den pågældende situation og undersøge den nærmere. Dermed forholder det sig dog ikke således, at blot fordi det sansede ikke passer ind i nogen umiddelbar sammenhæng, vil individet straks fjerne sig. Konteksten, hvori situationen udspiller sig er afgørende for, om der initieres en konflikt i individet. Eksemplet med Brooke illustrerer pointen udmærket. Der blev ikke initieret en konflikt og nysgerrighed, da hun så Anders og Mickey, fordi hun ikke kunne forholde dem til de virkelighedsbegreber, hun havde lært gennem sin opvækst. Heller ikke indenfor Disney-konteksten troede hun oprigtigt på, at det virkeligt var de levende, eneste og rigtige Anders og Mickey, der kom gående foran hende. Men Alice derimod. Hun var lige så

lyslevende, som hun selv var. Hun havde (formodentlig) en smuk prinsesselignende kjole på og vinkede sikkert også til lille Brooke, som kun Alice kan gøre det. Det passede ind i Brookes mentale skema for Alice i Eventyrland, hvorfor hun oprigtigt troede på, at det var Alice, der gik foran hende. Der blev startet en konflikt og en nysgerrighed, der gik ud på, at få mere information og mere kontakt med Alice, alene af den ene årsag, at hun pludselig stod foran Brooke. Hun havde ganske enkelt ikke forventet at se Alice i egen person. På den måde fungerede Alice som en kollativ egenskab for Brooke, da hun i kraft af sin personificering skabte en ny og overraskende drejning af den viden, som Brooke allerede havde om Alice. I et ARG fungerer anvendelsen af genkendelige og virkelige elementer på samme facon. Velkendte medier og mediekkanaler anvendes på nye og overraskende måder. Måden, hvorpå man som deltager kan have indflydelse på historien, er ny og overraskende. Ved kontinuerligt at veksle mellem og sløre overgangen mellem fiktion og virkelighed, opnår producenterne derfor, at deltagerne forbliver engagerede, men også at de forholder sig anderledes og mere aktivt til den viden, som de opnår gennem deltagelsen. Herunder opstår muligheden for at skabe forudsætningerne for akkommodative læreprocesser, som det også tidligere er blevet beskrevet.

OPSAMLING

Jeg har i dette afsnit behandlet virkelighedsbegrebet anvendt i ARG. Når man anskuer anvendelsen af virkeligheden som interface i forhold til læringsbegrebet, har jeg argumenteret for, at der skabes nogle interessante læringsmuligheder. Ved at benytte virkelighedstro elementer kan deltagerne koble de erfaringer, de gør sig undervejs, med situationer de kender fra deres hverdag. Jeg har diskuteret det virtuelle overfor virkeligheden og vist, at der ikke nødvendigvis behøver at være et så stort skel mellem de to virkeligheder. Betydningen og fortolkningen af objekter, dialog og interaktion i en digital eller virtuel kontekst, er, set med en semiotisk optik, den samme som betydningen i den virkelige verden. Derfor kan deltagerne overføre de oplevelser, de får gennem deltagelsen, over i deres hverdag, hvor de ligeledes vil kunne anvende de erfaringer, de har gjort sig. Ved at kunne koble det virtuelle med virkeligheden samt sløre overgangen mellem fiktion og virkelighed, kan et ARG

fordrer kontinuerlig motivation, der skaber gode forudsætninger for at lære. Det er dog vigtigt at huske på, at deltagerne skal kunne forholde alternativ virkelighed og virkelig virkelighed til hinanden. Hvis anvendelsen af medier, historier og metoder i den alternative virkelighed ikke kan relateres til den virkelige virkelighed krakelerer illusionen om en parallel verden, som efterfølgende kan være svært eller umuligt at genopbygge.

Jeg vil i det følgende afsnit betragte et eksempel på et ARG designet med henblik på læring, for derigennem at betragte, hvordan de overkom nogle af de problemstillinger, jeg har opstillet. Ligeledes vil jeg anskue, hvorledes de har implementeret og draget fordel af de elementer, hvor jeg har påpeget, at et ARG har nogle særlige fordele, når det anvendes i en pædagogisk læringsammenhæng.

CASE STUDY OG OPSAMLING

Jeg har valgt at inddrage et mindre case study, for derigennem at kunne eksemplificere de betragtninger, jeg har gjort i de tidligere afsnit. Jeg vil kigge på det tidligere omtalte ARG fra New Zealand, da der er skrevet en dækkende beskrivelse af projektets forløb og formål. Derved har jeg en reel mulighed for at forstå, hvordan de har angrebet de forskellige problemstillinger, som jeg også selv har betragtet. Artiklen er skrevet af to forskere, der forsker i interaktionsdesign. De har derfor et kendskab til ARG, hvorfor artiklen er skrevet med et videnskabelig fokus, der ligger indenfor det område, som jeg selv arbejder med. For at skabe overblik over de områder, jeg har arbejdet med i de foregående afsnit, vil jeg kort opridse de vigtigste pointer og delkonklusioner. Dermed giver det en klarere indgang til at illustrere, hvordan de har tacklet eller ikke tacklet disse problemstillinger i eksemplet, som jeg vil behandle efterfølgende.

Jeg pointerede nogle svagheder i forbindelse med at anvende et ARG i forhold til læring. Matrixen, som jeg præsenterede i starten af specialet, viser, hvordan et ARG kan anskues i forhold til nogle præmisser, der overordnet set vedrører frihedsgraden i et ARG. Jeg har argumenteret for, at der skal lægges nogle forholdsvis stramme begrænsninger på et ARG, der skal anvendes i læringssammenhænge, i forhold til de begreber, som matrixen berører. Dette skyldes primært forhold, der vedrører forskellige målgruppers mentale formåen og kendskab til og anvendelsen af forskellige medier. Derudover vedrører det graden af styring, som producenterne kan opnå ved at lægge begrænsninger på regler, forfatterskab og plot. Der findes dog redskaber indbygget i genre, der gør, at indholdet kan tilpasses til den viden, som deltagerne har på ethvert givet tidspunkt i historien. Dette forhold gør det muligt for producenterne at skabe forudsætningerne for akkommodative læreprocesser. Samtidig har jeg påpeget nogle etiske problemstillinger, som producenterne skal være meget opmærksomme på, når et ARG designes til at foregå i læringssammenhænge. Jeg påpegede, at det kan være nødvendigt at hjælpe deltagerne på rette vej med fx en "værktøjskasse". Derved risikerer man dog at lægge en dæmper på måden, hvorpå deltagerne interagerer med historien og måden hvorpå indholdet opdages. Ved at sløre grænsen mellem fiktion og virkelighed eller mellem in-game og out-of-game indhold, forbliver deltagerne

i engageret og motiveret tilstand. Ydermere gør dette kontinuerlige skifte mellem historie og virkelighed, at deltagerne kan overføre deres oplevelser fra det pågældende ARG til andre lignende situationer og udfordringer, som de bliver stillet over for i deres hverdag.

Det eksempel, jeg vil referere til, er et ARG, der foregik i Queensland i New Zealand. Det fik navnet "Creative Town". Det blev designet til studerende fra flere forskellige studieretninger, der kan beskrives under den samlede overskrift "kreativ industri". Formålet med projektet var at afdække, hvordan der kunne designes et miljø, hvor de studerende på en meningsfyldt måde kunne anvende deres evner og viden. De måtte dog ikke blive distraheret af avancerede redskaber eller store virtuelle verdener, som potentielt kunne fjerne fokus fra den reelle opgave. Da projektet samtidig ikke måtte blive for dyrt, valgte man at designe et lavteknologisk ARG. Historien gik ud på, at en by, der tidligere var gået i forfald bl.a. pga. forurening, igen var klar til at blomstre på ny. Den lå i et naturskønt område med bl.a. egen skole. Det var nu de studerendes opgave at designe et projektforslag, der kunne trække folk til byen. Kommunen i byen kommunikerede med de studerende via deres eget website, mens flere indbyggere bloggede om deres oplevelser og historier fra byen. De havde oversigtskort over byen med forskellige relevante oplysninger samt fotos fra de forskellige områder i byen. På den måde kunne de anvende disse forskellige oplysninger og historier om byen i deres argumentation, når de skulle præsentere deres projektoplæg for et fiktivt byråd. For der blev nemlig skabt et fiktivt byråd, der skulle mime den proces, som de studerende kunne tænkes at blive udsat for efter endt studie. De skulle overbevise byrådet om gevinsten og nytteværdien af netop deres projekt. For at opretholde den nysgerrighed, der skal være til stede for at opretholde motivationen, havde byrådet annonceret, at de kun ville satse på to projekter. Der blev med andre ord konkurrence om en "gevinst" [Turner & Morrison: 2006].

Jeg vil først berøre de tre akser i ARG matrixen. Forfatterskabet tilhører stort set producenterne af dette ARG. Når de studerende indtræder i historien, foreligger der allerede en webside, der formidler budskaber fra kommunen, karakterer, der fortæller om byens historie, samt detaljerede kort over byen. Det er begrænset hvor megen indflydelse, de har på den allerede fastlagte historie. De har naturligvis mulighed for at interagere med de forskellige instanser og karakterer, men de

vil ikke direkte kunne ændre på historieforløbet. Dette leder naturligt over i plot akser, da plottet ligeledes er fastlagt på forhånd. De studerende kender det endog allerede fra begyndelsen. De bedste forslag til at trække nye beboere til byen, vil blive valgt som vindere af "konkurrencen", og dermed fremhævet frem for de andre forslag. Reglerne er ligeledes fastlagt på forhånd, om end der findes lidt større frihed til at arbejde kreativt. De studerende skal anvende den information, som de kan trække ud af de websider, der er stillet til rådighed, for derefter at præsentere et projektforslag. Forslaget kan naturligvis udformes som de selv ønsker det, så det giver størst mulig gennemslagskraft i byrådet. I artiklen nævnes det bl.a., at en gruppe studerende havde lavet en video, som skulle støtte fremlæggelsen. Dermed bliver regelsættet begrænset af plottet, som kræver, at de studerende skal komme med et projektforslag. Dette ARG kan dermed siges at være meget begrænset i forhold til de tre akser. Det er samme tendens, som jeg har påpeget gennem diskussionerne i de tidligere afsnit. Hvis man overlader for meget af den proces, hvori historien skabes, risikerer man, at den røde tråd mistes. Samtidig påvirkes plottet af det mere deltagerstyrede ARG, eftersom det kan være svært at samle alle inputs og drejninger til et kohærent plot, der giver forløsning i forhold til den indsats, som deltagerne har lagt i opklaringen/løsningen. I dette eksempel, hvor reglerne strammes og begrænses af plottets tydelige synlighed, præsenteres de studerende også indirekte for en værktøjskasse. De skal anvende den viden, de har opsamlet gennem deres tid på studiet, for derigennem at fremføre et forslag til et givtigt projekt. På den måde kan der argumenteres for, at det i denne sammenhæng var positivt at lægge begrænsninger på regeldelen, eftersom man derigennem havde mulighed for at styre, hvilke metoder og viden, der blev anvendt til at løse de problemstillinger som blev præsenteret primært af plottet. Formålet med dette ARG var jo netop, at få de studerende til at anvende deres viden i praksis, for derigennem at lære om den praktiske anvendelse af teoretisk viden.

Forholdet mellem den fiktive historie og virkeligheden kan også analyseres i eksemplet fra New Zealand. I artiklen beskrives det, hvordan Creative Town begyndte at indvirke på deres egen hverdag i form af bekymrede ytringer og kontinuerlige aktivitet omkring projektforslaget. De arbejdede udenfor normal arbejdstid, fordi de følte en forpligtelse overfor projektet. Forslagene, der blev fremført til byrådsmødet, var ligeledes meget autentiske. De var på ingen måde på-

virket af, at de i princippet skulle fremlægges for et ikke eksisterende byråd, og at projekterne aldrig ville blive realiseret i praksis, da byen ikke eksisterer i virkeligheden. De var i stedet udformet som om de var virkelige konkurrenceforslag, som potentielt skulle realiseres. På den måde skabte den alternative virkelighed et miljø, hvori deltagerne mentalt ophøjede dette miljø til at være virkelighed og ikke fiktion. De nedbrød så at sige grænsen mellem det indhold, som præsenteres i historien og den omkringliggende verden, som ikke er en del af historie- eller spilmiljøet. Det stemmer overens med den illustration jeg præsenterede på side 73, hvor de akkommodative og assimilative processer, der foregår inden for det lukkede system, som det pågældende ARG tilbyder, peger ud i den virkelige verden, der findes udenfor den alternative virkelighed, som opbygges gennem deltagelsen. Der sker med andre ord et overlap mellem de to virkeligheder, hvilket er ønskeligt i forhold til et læringsmæssigt syn. De studerende lærer om begrænsninger og konsekvenser, som findes i den virkelige verden, gennem deres arbejde indenfor et virkelighedstro miljø, der i høj grad mimer virkelighedens realiteter.

Der opstod dog også problemer med at opretholde koblingen mellem alternativ virkelighed og virkelighed. Byrådsmødet virkede ikke virkeligt for de studerende. Personerne, der skulle spille byrådsmedlemmer, havde ikke erfaring med teatraliske metoder og var heller ikke trænet i skuespil. Dette aspekt kombineret med, at byrådsmødet blev afholdt i et, for de studerende, velkendt klasselokale, gjorde at den alternative virkelighed delvist krakelerede. Det bekræfter, at den alternative virkelighed, som producenterne opbygger, skal være gennemtænkt hele vejen rundt. Der må ikke være noget, der er overladt til tilfældighederne, for så ophæves illusionen og sløringen af, hvad der er virkelighed og hvad, der er fiktion. Det leder igen tilbage til aksen med forfatterskab, hvor producenterne i dette tilfælde overlod det til tutorer (altså ældre studerende) at agere byrådsmedlemmer. Dermed overlades en del af tilvejebringelsen af historien til personer udenfor producentteamet, hvormed en del af styringen med historien fortabes. I dette tilfælde skabte denne formindskede styring et brud i den opbyggede alternative virkelighed.

I dette eksempel viser det sig altså, at de har anvendt de samme begrænsninger, som jeg har gjort opmærksom på, for at kunne komme de forskellige problemstillinger til livs. Godt nok er artiklen skrevet af to forskere, der selv har medvirket i produktionen af Creative Town,

hvorfor man kan forstille sig, at de kunne have tendens til at fremstille et lidt mere lyst billede af succesen, end den reelt var, men jeg synes, at man kan fornemme, at projektet var en succes trods enkelte skræmmer i lakken. De studerende gav sig hen i den alternative virkelighed og arbejdede motiveret og engageret med opgaven. At dette ARG var en smule atypiske i kraft af, at plottet i historien allerede var kendt på forhånd, betød at selve den opklarende og interaktive del i historien var minimal. Det er måske endda svært at tale om en reel historie, da den udelukkende bestod af informationer om byen og så et plot, hvor der blev valgt en vinder. Men på trods af disse forhold, kunne oplevelsen skabe engagement og motivation til at lære, hvilke kun bekræfter, at potentialet til at fordrer læring gennem ARG bestemt er til stede. Problemet er dog, at der skal lægges nogle forholdsvis stramme begrænsninger på parametrene i ARG matrixen, som igen lægger bånd på nogle af de positive elementer i genren, som kan skabe de nyttige læreprocesser.

KONKLUSION

Jeg har gennem specialet diskuteret og analyseret forskellige forhold, som alle bidrager til at kunne besvare den overordnede problemstilling. Jeg ønskede at undersøge, hvorfor alternate reality games ikke anvendes i læringssammenhænge i højere grad, når det har vist sig, at ARG kan motivere og engagere dets deltagere.

Jeg startede med at definere begreberne ARG og læring. Det viste sig, at det er vanskeligt at komme med en entydig definition af ARG, eftersom hvert enkelt ARG kan indeholde forskellige medier og fokusere på forskellige historiefortællende elementer. Derfor præsenterede jeg en matrix, som beskriver et ARG efter nogle parametre, der skaber en ramme for, hvad et ARG er. Disse parametre viste sig senere at være essentielle i forhold til at kunne betragte, hvordan et ARG, der designes til at skulle indgå i læringssammenhænge, skal placeres i matrixen. Ydermere var parametrene bevendte i forhold til overhovedet at kunne diskutere begrænsninger og udformningsmuligheder for et ARG. Jeg definerede læring gennem en kombination af Qvortrups og Illeris' opfattelser af begrebet. Det gav indgangen til at kunne betragte læring som en ændring eller tilføjelse af noget eksisterende – en opfattelse, som passer sammen med Piagets begreber assimilation og akkommodation, som jeg har anvendt hyppigt i mine diskussioner.

Det næste skridt jeg tog for at kunne besvare problemstillingen, var at jeg ønskede at undersøge læringsbegrebet yderligere. Det er et så omfattende begreb, at jeg blev nødt til at afgrænse mit fokus, til kun at omfatte dele af den helhed, som læringsbegrebet udgør. Jeg tog derfor igen fat i Illeris, som deler læring op i tre dimensioner. Piagets beskrivelse af lærerprocesserne tilhører indholdsdimensionen. Denne billedlige beskrivelse, af hvordan undervisningen forankres som viden på forskellige måder, benyttede jeg som sagt hyppigt i de senere diskussioner. Dette teoretiske afsæt skabte i sammenhæng med den førnævnte matrix en analysemetode, hvorfra jeg kunne betragte de forskellige forhold, der har indvirkning på betingelserne for at skabe forudsætninger for læring gennem deltagelsen i et ARG. Jeg brugte ydermere afsnittet til at vise, hvorfor det er særligt interessant at betragte drivkraftdimensionen i forholdet mellem læring og ARG.

Jeg valgte herefter at behandle noget af Daniel E. Berlynes omfattende teori om konflikt og nysgerrighed. Gennem hans teori viste jeg, hvorfor ARG egner sig særlig godt til at foranledige mentale konflikter, der skaber nysgerrighed og svarsøgende adfærd. Denne adfærd er ønskværdig i forhold til et læringsmæssigt synspunkt, da individet derigennem får følelsen af selv at opdage og tilegne sig den pågældende viden. Derigennem læres både indhold og metoden til at finde frem til indholdet på en sådan måde, at den pågældende viden kan relateres til specifikke situationer i virkeligheden, hvorfor den viden også kan anvendes i andre sammenhænge end den, hvor den er lært (jf. transferbegrebet). I afsnittet diskuterede jeg ligeledes matrixens forskellige parametre og argumenterede for, hvorfor de hver især skulle begrænses, så producenterne kan opretholde en styring med både indhold, interaktion og historie, der alle har indvirkning på, hvordan der læres. Jeg argumenterede nemlig for, at såfremt producenterne selv styrer, hvordan indholdet bliver produceret, samt hvornår og hvordan det præsenteres i historieforløbet, har de den fordel, at de på et hvert givet tidspunkt ved, hvad deltagerne ikke ved. Dermed kan de, i forhold til et læringsteoretisk syn, skabe både konflikt og nysgerrighed, der igen kan skabe såvel assimilative som akkommodative lærerprocesser hos deltagerne. Processer der ikke alene vedrører indholdet i det pågældende ARG, men også vedrører skemaer, der indeholder viden om det at lære. Begrænsningerne er dog ikke alene positive, da de kan sætte en dæmper for den kreative udfoldelse fra deltagernes side, samt dæmpe nogle af de konflikt- og nysgerrighedstilstande, som et "friere" ARG kan fordre.

Jeg har også behandlet virkelighedsbegrebet med henblik på, at afdække, hvilken betydning anvendelsen af virkelighedsnære objekter og metaforer i et ARG har for læringspotentialet. Jeg beskrev, hvorfor afstanden mellem betydningen af det virtuelle og betydningen af virkeligheden ikke nødvendigvis er stor. Derfor har deltagerne i et ARG mulighed for at overføre de oplevelser, de har i et virtuelt miljø til deres hverdag, eftersom betydningen af hændelserne i de to, er den samme. Samtidig argumenterede jeg for, at anvendelsen af dragning af paralleller til virkeligheden kan styrke den konflikt og efterfølgende nysgerrighed og motivation, som Berlyne behandler i sine teorier.

Det case study, som jeg lavede af et ARG fra New Zealand, viste, at de har måttet tage samme forholdsregler, som jeg har beskrevet gen-

nem det teoretiske arbejde. De måtte lægge begrænsning på både forfatterskabet, reglerne og i særdeleshed på plottet. Oplevelsen var alligevel i stand til at engagere de studerende, der begyndte at koble fiktion med virkelighed. Facaden krakelerede dog på et tidspunkt, hvorefter det var svært for de studerende mentalt at blive ved med at tro på den alternative virkelighed. Det understøtter på mange måder min argumentation, der overordnet set fortæller, at et ARG anvendt i læringsammenhænge potentielt kan hvile på et skrøbeligt grundlag. Hvis facaden krakelere og deltagerne opdager en uoverensstemmelse mellem alternativ virkelighed og virkelighed, kan troværdigheden være svær at genoprette. Konflikttilstanden, nysgerrigheden og deraf følgende drivkraft mod at ville lære, kan derfor forsvinde sammen med dette brist.

Det overordnede svar på problemstillingen er derfor, at ARG indeholder nogle helt særlige muligheder for at skabe situationer, hvor deltagerne lærer indholdet samt metoder til anvendelse af medier og tilegnelse af viden. Den viden kan overføres til andre sammenhænge end den, hvor den er tillært, hvilket er særdeles ønskeværdigt set fra en pædagogisk synsvinkel. Der skal dog lægges nogle stramme begrænsninger på udformningen af et ARG, der skal anvendes i læringsammenhænge, hvormed man risikerer at miste flere af de positive læringsmæssige egenskaber, jeg netop har listet. Det er altså en todelt konklusion, hvor jeg på den ene side har vist, at ARG egner sig til skabe forudsætninger for læring, men på den anden side skal der lægges begrænsninger på flere af de faktorer, som netop kan skabe disse forudsætninger, for at et ARG kan gennemføres i undervisningsammenhænge. For at udforske læringspotentialet for ARG nærmere, vil jeg derfor anbefale, at der laves et eller flere pilotprojekter, hvor konklusionerne fra specialet medtænkes i udformningen og afviklingen. Derved kan det afdækkes, om der kan findes en kompromisform, hvor fordelene udnyttes og begrænsningerne holdes på et minimum.

Jeg har arbejdet med to meget store begreber i dette speciale. Min måde at arbejde med dem på, afspejler sig i de valg af teoretikere, som jeg har taget undervejs. Det har ledt mig til ovenstående konklusion. Jeg er klar over, at der findes mange andre måder at arbejde med de to begreber. Jeg kunne eksempelvis have fokuseret på læringens samspilsdimension og analyseret, hvordan et ARG kræver og lærer om samspil mellem de enkelte deltagere. På samme måde kunne jeg have

inddraget andre teoretikere, der behandler motivationsbegrebet osv. De valg, som jeg har taget, har været min måde at "nedbryde" begreberne for derefter at kunne forholde dem til hinanden.

LITTERATURLISTE

Alle online-tekster er sidst tjekket for tilgængelighed umiddelbart før specialet blev afleveret d. 31/7-07. Indeholder både anvendt litteratur og litteratur læst for at erhverve viden om emner, der grænser op til både ARG og læring.

Berlyne, Daniel E. [1960]

Conflict, arousal and curiosity

McGraw-Hill

(intet ISBN - bogen er en del af "McGraw-Hill Series in Psychology")

Berlyne, Daniel E. [1969]

Laughter, humor and play

s. 795-852 i: Lindzey, Gardner & Aronson, Elliot (red.) *The Handbook of Social Psychology, Second Edition*, Addison-wesley Publishing Company

(intet ISBN)

Dena, Christy [2006]

How the internet is holdning the center of conjured universes

Paper presenteret ved: Internet Research 7.0: Internet Convergences,

Brisbane, Australia, 27.-30. september 2006

http://www.cross-mediaentertainment.com/DropBox/DENA_InternetUniverse.pdf

Gadamer, Hans-Georg [2004]

Sandhed og metode: grundtræk af en filosofisk hermeneutik

Forlaget Systime

ISBN: 87-616-0288-4

Hasle, John [1988]

Abraham Maslow og den humanistiske psykologi

s. 214-232 i: Jerlang, Esben (red.) *Udviklingspsykologiske teorier - en introduktion*, 2. udgave, Munksgaard

ISBN: 87-16-10103-0

Hundebøl, Jepsen & Helms, Niels Henrik [2006]

Pervasive e-learning

Artikel udgivet i samarbejde med netværket komIalt

http://www.knowledgelab.dk/publications/artikler/leremidler-1/pervasive_elearning_pixie.pdf

Huizinga, Johan [1993]

Homo Ludens: om kulturens oprindelse i leg

På dansk ved: Niels Christian Lindtner

Gyldendal

ISBN: 87-00-14198-4

Illeris, Knud [2006]

Læring

2. reviderede udgave 2006

Roskilde Universitetsforlag

ISBN: 87-7867-335-6

Koster, Raph [2005]

A Theory of Fun for Game Design

Paraglyph Press

ISBN: 1-932111-97-2

McGonigal, Jane [2003]

'This is Not a Game': Immersive Aesthetics and Collective Play

Paper fra: University of California - Berkeley

<http://www.seanstewart.org/beast/mcgonigal/notagame/paper.pdf>

McGonigal, Jane [2005]

All Game Play is Performance: The State of the Art Game

Paper fra: University of California - Berkeley

http://www.avantgame.com/McGonigal_preview%20manifesto_The%20State%20of%20the%20Art%20Game_May%202005.pdf

McGonigal, Jane [2006]

This Might Be a Game: Ubiquitous Play and Performance at the Turn of the Twenty-First Century

Ph.d. afhandling indenfor Performance Studies på Berkeley University, California.

http://www.avantgame.com/McGonigal_THIS_MIGHT_BE_A_

GAME_sm.pdf

O'Tolle, John & Dunn, Julie & Turner, J [2005]

Playing and Learning in Virtual Environments

Paper præsenteret til konferencen: League of Worlds, Melbourne, Australien

http://www.simplay.net/LOW/papers05/worlds_collide.pdf

Piaget, Jean [1999]

Udvalgte Piaget-tekster

Dansk Psykologisk Forlag

ISBN: 87-7706-175-6

Presky, Mark [2001]

Digital Game-Based Learning

McGraw-Hill

ISBN: 0-07-136344-0

Salen, K & Zimmerman, E [2004]

Rules of Play - Game Design Fundamentals

London: MIT Press

ISBN: 0-26-24045-9

Qvortrup, Lars [2006]

Knowledge, education and learning : e-learning in the knowledge society

Forlaget Samfundslitteratur

ISBN: 87-5931-249-1

“Spacebass”

Undefining ARG

<http://www.unfiction.com/compendium/2006/11/10/undefining-arg/1/>

Svendsen, Thomas Grue [2006]

Alternate Reality Games - en revidering af den klassiske detektivhistorie?

Projektet III, Aalborg Universitet

Upubliceret

Turner, J & Morrison, Ann [2006]

Suit Kenn Renovator: Alternate Reality Design

<http://portal.acm.org/citation.cfm?id=1109213>

Websites:

www.argn.com

www.unfiction.com

www.cross-mediaentertainment.com

www.digitalexperience.dk

www.knowledgelab.dk

www.truna.net

www.avantgame.com

forums.unfiction.com/forums/

www.ilovebees.com

<http://www.improveverywhere.com>

www.cinemazone.dk

www.filmz.dk

BILAG I

Fra listserveren ARG Discuss:

Brooke Thompson:

Before throwing a few ideas out there, it's slightly off-topic personal story time

When I was four, my grandparents took my mom & me to Disney. I loved it, especially the characters. Now at four I was pretty smart and I understood that they were like the Santas that hang out at the mall at Christmas - just representatives for the big guy. Though, of course, the big guys all lived there and, every night, I'd get mom to take me on the monorail in my PJs so that I could say goodnight to Mickey and Co as we passed the Magic Kingdom. (this is where you go awww!).

Everything changed for me when I met Alice.

You see, Alice and the princesses aren't in suits. In my oh so enlightened four-year old mind, I knew that the princesses wouldn't just be walking around the park and so they must have had body doubles (aside from the parade, every princess loves a parade!), but Alice, oh yes, she was real. There was no convincing me of otherwise, not that I imagine mom tried very hard, and for months afterwards I would tell people just how I met Alice and how wonderful she was.

And thus the start of my complete fascination with all things Wonderland.

The Disney parallels to ARGs are interesting. One thing that fascinates me with it is the way in which they go out of their way to take us out of our real world and into their magical world while, in many cases, ARGs go out of their way to take the us out of the game world into the real world. Because you are on location, you have a very solid understanding of the magic circle or curtain (unless you are like my four year old self) when you enter the fictional space. Many ARGs go out of their way to remove that framework which, depending on the goals of the project, can be a mistake.

There's a basic drive in people to find boundaries. When those boundaries are clearly defined, it is easier for people to become immersed in the universe that it contains. They can stop thinking about the "meta" and start thinking about the world and its possibilities. They can embrace their imagination.

And, as always, I move off of the subject which is ARGs for Children. I am neither an educator nor a parent, so really have no solid stance on the subject. However, I think that if the framework of the experience was properly established, there'd be little concern and, on a serious games level, it could be a very ripe environment for various fields that explore and look into child development and related issues.

It could be an interesting addition to play therapy, which is a very valuable resource for educators, doctors, and therapists. In fact, just the other day I was in a discussion about fan-fiction (focusing on Harry Potter). While the discussion was all over the place, there was quite a bit of focus on how it allowed children to explore some of the negative aspects in their lives (divorce, sibling rivalry, abuse, illness) in a safe environment. Many of us had that as kids, I know that my school had parent volunteers that would bind the 'books' that we would have to write in a number of our classes. The difference here is that it allows more peer interaction. Now, obviously, there's a strong blending of fact and fiction at work and it is through that blending that kids are able to explore these problems and if not deal with them on a personal level create empathy for others who are dealing with them.

