

Titelblad

”Når spil indtager klasseværelset
Spilbaseret læring i folkeskolen – et studie af Skolen i Spil-metoden i praksis”

Navn: Mille Liisberg Oxager

Studienr: 20131809

Uddannelsessted: Aalborg Universitet København

Uddannelse: It, Læring & Organisatorisk Omstilling

Opgavetype: Kandidatspeciale

Afleveringsdato: 3. August 2015

Opgavetype: A

Vejleder: Thorkild Hanghøj

Anslag: 150.480

Mille Liisberg Oxager

Abstract

The purpose of this thesis is to explore the “School at Play” (Skolen I Spil) method by examining and analysing interviews with four teachers who teach the subject Danish in 3rd – 6th grade. All teachers have participated in a three-week project where the School at Play method was applied in class and they were supervised by the two consultants from “School at Play”, who instructed and examined the use of the method in the teachers’ practice.

The “School at Play” method combines game dynamics and commercial games in formal learning contexts, in order to promote students' social and academic development. The main purpose of the method is to stage the teaching so that the students feel that they get better at solving the academic assignments when they play the games. At the same time the students become better players when they are able to solve the academic assignments. The School at Play method takes at its point of departure the teacher's existing annual plan for the course and together the teacher and the “School at Play” consultants selects a game that supports the academic objectives already pointed out by the teacher.

Based on three different theories, Dialogical Self Theory (Akkerman & Meijer, 2011) and (Ligorio, 2010), Self Determination Theory (Ryan & Deci, 2000) and Scenario-based Education (Hanghøj, 2012) the thesis seeks to answer the following research question:

How do teachers experience the application of the School at Play method in their teaching and how can it be part of and change their practices?

Findings

The analysis shows that the “School at Play” method can be very complex to implement in the classroom. The method is not a complete solution that can be used in any classroom by any teacher, but must be constantly adapted and adjusted, if the teacher and students are not to lose their motivation. “School at Play” method can be considered a new way of thinking about teaching and learning, which according to the analysis can contribute to increased focus on the role of teachers as well as students' social and academic progress and development.

Forord

Jeg har altid interesseret mig for både digitale og analoge spil. Hele mit liv har været præget af en legende tilgang til læring og udvikling. Alt fra terninger, kort- og brætspil til computer og konsolspil er i min interesse. Jeg har fået bekendtskaber over en stor del af verden gennem spillet *World of Warcraft* og havde det ikke været for min interesse i dette spil, havde jeg heller ikke mødt min kæreste og en af mine bedste venner.

Gennem mit akademiske virke på Aalborg Universitet har flere af mine projekter omhandlet digitale spil og spildynamikker. På 7. semester var jeg del af en gruppe, som skrev om selvopfattelse og læring hos *World of Warcraft*-spillere. På 8. semester deltog jeg i gruppearbejde om udviklingen af en applikation, som skulle bidrage til større miljøforståelse hos folkeskolebørn på mellemtrinnet. Integreret i denne app. udviklede jeg digitale badges, således at eleverne konstant blev motiveret til at anvende den. På 9. semester tog jeg del i et gruppearbejde med fokus på digitale spils anvendelse i folkeskoleregi, samt hvad dette bidrog til af muligheder og udfordringer for lærerne.

Under sidstnævnte projektforsøg kom jeg i kontakt med Skolen i Spil. Stine Melgaard Lassen og Tore Neergaard Kjellow havde på dette tidspunkt brugt adskillige år på at udvikle deres pædagogiske undervisningsmetode, og deres iver for at sprede budskabet om nye undervisningsformer med kommercielle spil og spildynamikker i folkeskolen, vakte meget hurtigt min interesse.

Nærværende speciale er kulminationen af to års studier på Aalborg Universitet i København, og det er med stor glæde, at jeg endelig kan sige:

”God læselyst!”

Acknowledgements...

I forbindelse med udarbejdelsen af nærværende speciale er der en række personer som fortjener en stor tak.

Tak til alle lærerne som bidrog med deres oplevelser og erfaringer, uden hvem dette speciale ikke havde set dagens lys.

En stor tak skal lyde til Stine Melgaard Lassen og Tore Neergaard Kjellow; stiftere og ejere af konsulentfirmaet Skolen i Spil, som ikke kun har udviklet metoden, der behandles i nærværende speciale, men som ved flere lejligheder har svaret på mine (mange) spørgsmål, og som tillod mig at følge dem på deres færd i arbejdet med at udbrede og oplyse om Skolen i Spil-metoden.

Endvidere vil jeg takke min vejleder, Thorkild Hanghøj, for hans kompetente sparring, positivitet, interesse i feltet, samt motiverende og opmuntrende ord under hele forløbet.

Hjertelig tak til Morten Liisberg Dyrso for design af specialets forside.

Mange tak til Sophie Anne Dornoy, som med gennemlæsning og brugbare forslag redede mig på målstregen.

En kæmpe tak til Lillian Rebecca Lindberg og Rolf Nehm-Sandberg. To personer som altid er der for mig, og som altid står klar med magi og sværd til at erobre en hvilken som helst spilverden.

Til min overbærende kæreste Sebastian skylder jeg en usigeligt stor tak for støtte og væremåde under hele forløbet.

Sidst men ikke mindst; hjertelig tak til mine forældre, som aldrig har holdt mig tilbage eller sat begrænsninger for mit computer- og konsolspilleri. Det er deres fortjeneste, at jeg er, hvor jeg er i dag.

Mille Liisberg Oxager, København, 2015

Indholdsfortegnelse

Indledning & problemfelt	8
Problemformulering	9
Afgrænsning	10
Begrebsafklaring	10
Spilbaseret læring – et forskningsoverblik	11
Skolen i Spil - Baggrund og koncept	12
Skolen i Spil-metoden	13
Læreren som "Gamemaster"	14
WALT & WALF	14
Portalopgaver	15
Klassespillet	15
Progressbaren	16
Metodologisk tilgang	17
Videnskabsteoretisk position.....	17
Valg af informanter.....	18
Præsentation af informanterne	19
Eksplorative interviews	21
Det semistrukturerede interview.....	22
Kodning af empirien	23
Teori	24
Dialogical Self Theory	24
Self Determination Theory.....	26
Domæneteori: Spilbaseret undervisning på tværs af domæner	30
Analyse	33
Tema 1: Lærernes oplevelser af ændrede positioner i undervisningen	34
1.1: Lærernes oplevelse af positionen som gamemaster.....	34
1.2: Eleverne som meningsfulde deltagere i et læringsfællesskab	37
Tema 2: Motivation/demotivation ved Skolen i Spil-metoden	41
2.1: Klassespillet.....	41
2.2: Progressbaren	43
2.3: Computerspillet.....	43
2.4: Læreren egen motivation	45
Tema 3: Sammenkædning af spiloplevelser med det faglige pensum.....	46

3.1: Koblinger mellem domænerne.....	47
3.2: Uoverensstemmelser mellem domænerne.....	49
Tema 4: Lærernes ejerskab for metoden.....	51
4.1: Udbredelse.....	51
4.2: Bibeholdelse.....	53
4.3: Videreudvikling.....	55
4.4: Udfasning.....	56
Diskussion	57
Diskussion af analyseresultater.....	57
Manglende tekniske kompetencer og spildannelse blandt lærere.....	57
Læreren som gamemaster i undervisningen.....	58
Et kritisk syn på metodens redskaber.....	60
Diskussion af metode.....	61
Interview som primær empirisk kilde.....	61
Et begrænset antal informanter.....	62
Interview over Skype og telefon.....	62
Informanternes egen påvirkning.....	63
Informanternes positivitet.....	64
Konklusion	2
Perspektivering	2
Litteraturliste	3
Bilag	5

Indledning & problemfelt

De danske skolelærere står i disse år over for en større omvæltning i forbindelse med deres undervisning. I Folkeskolereformen fra 2014 lægges der blandt andet vægt på, at lærernes kompetencer skal løftes, og der skal være mere fokus på klasseledelse. Eleverne skal udfordres og motiveres gennem nye praktiske læringsformer, som kan kombineres med den klassiske tavleundervisning (Undervisningsministeriet, 2014). Folkeskolereformen er et af mange nye tiltag, som har betydning for lærerprofessionen, og som skaber muligheder og udfordringer i lærernes praksis.

Hvis eleverne skal leve op til reformens krav om at lære mere og blive så dygtige som de kan, er det væsentligt at undervisningen er motiverende. Forskning peger samtidig på, at elevernes motivation for læring hænger tæt sammen med lærerens rolle i undervisningen – eksempelvis i forhold til at kunne skabe meningsfulde rammer for at løse opgaver (Ryan & Deci, 2000, Rigby & Ryan, 2011). Alligevel synes forskningen ikke at inddrage lærernes holdninger og rolle i undersøgelser i lige så høj grad, som eksempelvis elevernes udvikling og læring. Der er derfor behov for nærmere undersøgelse af lærerens rolle i undervisningen, hvilket potentielt kan bidrage til en bedre forståelse af, hvordan man som lærer kan motivere eleverne (Ligorio, 2010, s. 98).

Anvendelsen af spil i undervisningen anses for at være én måde hvorpå eleverne kan motiveres til at lære (Gee, 2005) (Rigby & Ryan, 2011). I de seneste år er der forsket intensivt i anvendelsen af computerspilbaserede teknologier og koncepter til at styrke undervisning og læring. Spilbaseret læring kan ifølge professor James Paul Gee (2005, s. 35-37) bidrage til at øge elevernes motivation og kan tilgodesee, at eleverne får opbygget deres kompetencer, blandt andet i forhold til samarbejde, planlægning og problemløsning. Lærerens position i undervisningen menes at være afgørende for effekten af spilbaseret læring. Dog har der indtil videre kun været få empiriske studier af lærerens skiftende positioner under anvendelsen af spilbaseret læring (Hanghøj & Brund, 2011, s. 134-135).

Selvom spil kan virke motiverende er der en del udfordringer forbundet med implementering og anvendelsen af spilbaseret læring i undervisningen. Flere undersøgelser, blandt andet (Williamson & Futurelab, 2009) og (Shapiro & al., 2014) belyser lærernes udfordringer med hensyn til økonomi, tid, tekniske ressourcer og

knowhow, såvel som manglende viden om hvor de ”gode” undervisningsspil findes, samt ikke mindst anvendelsen af disse spil i undervisningen.

Et bud på, hvordan man kan arbejde med spilbaseret læring i dansk sammenhæng er udviklet af Stine Melgaard Lassen og Tore Neergaard Kjellow, to undervisere fra en skole i Skanderborg Kommune. Sammen har de udviklet en pædagogisk undervisningsmetode, *Skolen i Spil-metoden*, som gennem inddragelse af elementer fra Game-Based Learning og gamification skal bidrage til at højne motivationen og meningsfuldheden for eleverne i undervisningen. Lassen og Kjellow sagde i slutningen af 2014 deres undervisningsjobs op og stiftede konsulentfirmaet Skolen i Spil. Sammen med forskere fra ForskningsLab for It og Læringsdesign (ILD) heriblandt Thorkild Hanghøj ved AAU København, samt professionshøjskolerne UCC og VIA (Hanghøj, 2015, s. 1) søgte Skolen i Spil fondsmidler, og blev i starten af 2015 støttet af Egmont-Fonden med 4,2 millioner til at undersøge metodens anvendelse i fire forskellige folkeskoler over de næste to år.

Skolen i Spil-metoden er et ambitiøst og interessant bud på at løse nogle af folkeskolens mange udfordringer. Metodens anvendelse er relevant at undersøge nærmere, da måden at anvende og kombinere computerspil og spildynamikker i undervisningen er ny. En af styrkerne ved Skolen i Spil-metoden er at den på strukturerede vis dækker områderne omkring innovation, motivation og progression inden for læring i folkeskolen.

Jeg ønsker med nærværende speciale at bidrage til forskningen inden for spilbaseret læring i den danske folkeskole, med en nærmere undersøgelse af fire læreres oplevelser og erfaringer med Skolen i Spil-metoden. Formålet hermed er at belyse metodens anvendelse i undervisningen nærmere.

Problemformulering

Med ovenstående in mente lyder problemformuleringen:

Hvordan oplever lærere at anvendelsen af Skolen i spil-metoden kan indgå i og forandre deres praksis?

Skolen i Spil er et dansk konsulentfirma, hvis oprindelse og metode beskrives i afsnittet om Skolen i Spil. Da Skolen i Spil-metoden indeholder mange forskellige redskaber,

søges det at besvare problemformuleringen gennem de følgende fire underspørgsmål, som har tæt relation til specialets anvendte teori.

Underspørgsmål

- Hvordan oplever lærerne at deres egne og elevernes jeg-positioner, ændrer sig under anvendelsen af Skolen i Spil-metoden?
- Hvordan oplever lærerne at Skolen i Spil-metodens forskellige redskaber motiverer eller demotiverer deres elever i undervisningen?
- Hvordan oplever lærerne at domæneteoriens fire domæner får betydning for den spilbaserede undervisning og læring under deres anvendelse af Skolen i Spil-metoden?
- Hvilke muligheder og udfordringer ser lærerne ved de forskellige dele af Skolen i Spil-metoden, og hvilke dele har lærerne selv udbredt, bibeholdt, videreudviklet og udfaset i praksis?

Afgrænsning

Nærværende speciale arbejder inden for folkeskolen og informanterne underviser på 3-6. klassetrin. Formålet med specialet er at opnå en dybere forståelse af hvordan lærerne oplever at Skolen i Spil-metoden kan indgå i og forandre deres praksis. Gennem interviews bidrager de fire lærere med specialets primære empiri, og lærerne er udvalgt som informanter, da de har afprøvet Skolen i Spil-metoden, og da det er dem, der er gatekeepere for om metoden implementeres og siden hen enten adapteres, videreudvikles eller udfases. Specialet forholder sig kun til de fire læreres udtalelser, og elevernes holdninger til metoden er ikke i fokus. Ej heller er fokus på at bedømme lærernes evner eller deres anvendelse af metoden. Endvidere afholder specialet sig fra at udtale sig om de forskellige undervisningsforløbs faglige målsætninger og indfrielse, såvel som elevernes faglige udbytte af undervisningen.

Begrebsafklaring

De følgende begreber, som ikke indgår i teoriens begrebsapparat, anvendes flere gange i specialet, og derfor er en kort beskrivelse relevant for læserens forståelse.

ARPG: Action Role Playing Game er en spildefinition der indebærer direkte kontrol over en karakter i eksempelvis kampsituationer, og hvor spilleren påtager sig en bestemt karakter eller rolle, som er retningsgivende for hvordan spillet spilles (Wikipedia, 2015)

Torchlight 2: er et ARPG som udspiller sig i en fantasyverden, og det er det computerspil, som lærerne har anvendt under Skolen i Spil-forløbene. Spilleren skal besejre fjender for at stige i level og kan derigennem dygtiggøre sig inden for eksempelvis magi eller nærkamp, alt efter hvilken type karakter spilleren har valgt. Torchlight 2 har mulighed for multiplayer (co-op), hvor op til 6 spillere kan slå sig sammen for at løse spillets opgaver (Runic Games Inc., 2014).

Spilbaseret læring – et forskningsoverblik

Game-Based Learning (herefter spilbaseret læring), refererer til en undervisningstilgang, hvor eleverne eller de studerende udforsker relevante spil eller spildynamikker i en læringsammenhæng, som er udtænkt af en lærer eller underviser (EdTechReview, 2013). Der kan både være tale om digitale eller analoge spil, som indgår i undervisningen.

I slutningen af januar udkom rapporten *2015 NMC Technology Outlook for Scandinavian Schools* (Johnson, Adams Becker, & Hall, 2015, s. 1) hvis mål var at informere skandinaviske skoleledere og beslutningstagere om udvikling af væsentlige teknologiske tiltag til støtte for undervisning og læring. Rapporten beskriver en række tendenser som forventes at blive mere udbredt inden for de næste fem år. Heriblandt nævnes spilbaseret læring i en kombination med gamification (Johnson, Adams Becker, & Hall, 2015, s. 12), som er et udtryk for anvendelsen af spilelementer og – teknikker til at engagere og motivere mennesker til at opnå deres mål, opbygge kompetencer, ændre adfærd eller fremdrive innovation (Burke, 2014). I den forbindelse nævner rapporten, at de gamificerede læringsmiljøer kan hjælpe elever til at få overblik over nye færdigheder, såvel som at motivere dem til at avancere yderligere. Endvidere forklares det i rapporten, at simuleringer og rollespil tillader eleverne at opleve den virkelige verdens udfordringer med plads til at prøve nye, kreative løsninger og lære af fejl. Rapporten forudser, at spilbaseret læring og gamification vil udbredes kraftigt allerede inden for det næste års tid (Johnson, Adams Becker, & Hall, 2015, s. 12).

En vigtig del af at kunne implementere spilbaseret læring i undervisningen er lærernes kompetencer inden for feltet. Hanghøj fremhæver, at meningsfuld anvendelse af spil i undervisningen i høj grad afhænger af hvorvidt læreren formår at koble de faglige mål og pædagogiske greb med elevernes kompetencer og spillets begrænsninger og muligheder (Hanghøj, 2012, s. 4). Førnævnte rapport (Johnson, Adams Becker, & Hall, 2015, s. 7), anser især lærernes manglende digitale kompetencer såvel som forældet teknologi i klasseværelserne for en stor hindring, hvilket også forårsager, at der i mindre grad implementeres digitale læringsmiljøer i undervisningen.

Globalt set er ingen tvivl om, at interessen for den spilbaserede læring og undervisning stiger støt i disse år. Både nationalt og internationalt er der de seneste år startet flere interessante tiltag der skal støtte lærere i implementeringen af spilbaseret læring. I USA er der blevet udviklet adskillige slags "gamifying management software" som er programmer, der kan hjælpe læreren med at gamificere sin undervisning, eksempelvis Gradecraft, 3DgameLab, TheVirtualLocker og måske det mest kendte; Classcraft (Kolb, 2015). I Danmark er flere interessante tiltag undervejs. Ifølge Undervisningsministeriets hjemmeside for Børn, Undervisning og Ligestilling (Undervisningsministeriet, 2014) fremgår det, at der er afsat 40 mio. kroner i 2015 og 2016 til udvikling af innovative digitale læremidler i folkeskolen, hvilket også indbefatter spilbaserede læremidler. Som næste afsnit beskriver, er der også på lokalt plan startet interessante initiativer, hvis formål er at inddrage spil og spildynamikker i undervisningen. Skolen i Spil er et af disse initiativer.

Skolen i Spil - Baggrund og koncept

I Skanderborg Kommune er det gennem projektet "Den innovative folkeskole" undersøgt hvordan digitale medier og software kan understøtte og udvikle didaktikken. Dette er siden 2012 sket igennem en række læringsforsøg i kommunen (Den innovative folkeskole, 2015). Her søgte to undervisere, Stine Melgaard Lassen og Tore Neergaard Kjellow, der i 2012 underviste børn på en specialskole som henholdsvis lærer og pædagog, puljemidler til deres undervisning. På Skolen i Spils hjemmeside "skolenispil.dk" beskriver Lassen og Kjellow hvorledes de i 2011 oplevede store udfordringer i deres arbejde med at motivere eleverne til at lære gennem traditionelle undervisningsformer, og særligt havde eleverne svært ved at koncentrere sig længere

end 2x15 minutter pr. dag. Lassen og Kjellow opdagede, at elevernes engagement og fokus steg, når de gennem papirrollespil inddragede spildynamikker i deres undervisning. Metoden vakte opsigt blandt deres kolleger, men var svær for de andre lærere at anvende, da de ingen erfaring havde som "gamemasters" (se afsnittet om Skolen i Spil-metoden) eller i undervisning med spildynamikker på rollespilsplan. Derfor søgte Lassen og Kjellow midler til nye computere, netværk og spil, da de mente at dette var vejen frem, og at computerspillet til dels kunne agere som gamemaster i undervisningen (Skolen i Spil, 2015).

Lassen og Kjellow modtog 60.000 kroner fra Den innovative folkeskole. Projektet skulle omstrukturere skoledagen for elever med ADHD og lignende problematikker gennem Game-Based Learning og gamification. Målet var at *"øge elevernes motivation og engagement i skolen, og dermed højne både faglig indlæring, personlig udvikling og trivsel"* (Den innovative folkeskole, 2015).

Lassen og Kjellows oprindelige intentioner med Skolen i Spil-metoden var at blive i stand til at undervise eleverne på den specialskole, hvor de arbejdede. Ifølge Kjellow var målgruppen dengang betegnet "børn i socio-emotionelle vanskeligheder", hvilket blandt andet indebar børn med ADHD og tilknytningsforstyrrelser. Selvom Skolen i Spils erfaringsgrundlag ikke er lige så stort inden for den almene folkeskole, mener Kjellow alligevel, at metoden kan løfte alle elever, men at særligt elever i læringsvanskeligheder, såvel som de "særligt begavede" elever.

Som ovenstående indikerer, er Skolen i Spil-metoden under stadig udvikling, men bygger på et omfattende antal redskaber, hvilke der vil redegøres for i følgende afsnit.

Skolen i Spil-metoden

Skolen i Spil-metoden anvender og kombinerer på pædagogisk vis spildynamikker og kommercielle computerspil i formelle læringskontekster, for derigennem at fremme elevernes sociale og faglige udvikling. Hovedformålet med metoden er at iscenesætte undervisningen således at eleverne oplever, at de bliver fagligt kompetente når de spiller de didaktiserede computerspil, lige såvel som at de bliver bedre til at spille computerspillene, når de kan løse de faglige opgaver. Skolen i Spil tager udgangspunkt i lærerens eksisterende årsplan for forløbet og der udvælges et spil som understøtter de fagligt definerede mål. Spillene, som udvælges, har alle mulighed for multiplayer, således at eleverne kan opdeles i grupper og spille sammen. Dette betyder også, at eleverne

vinder eller taber i fællesskab, hvilket er et vigtigt element i metoden, da eleverne bliver opmærksomme på egen og andres læring (Skolen i Spil, 2015). Før metodens forskellige redskaber beskrives, vil en model over den fælles spilramme illustreres:



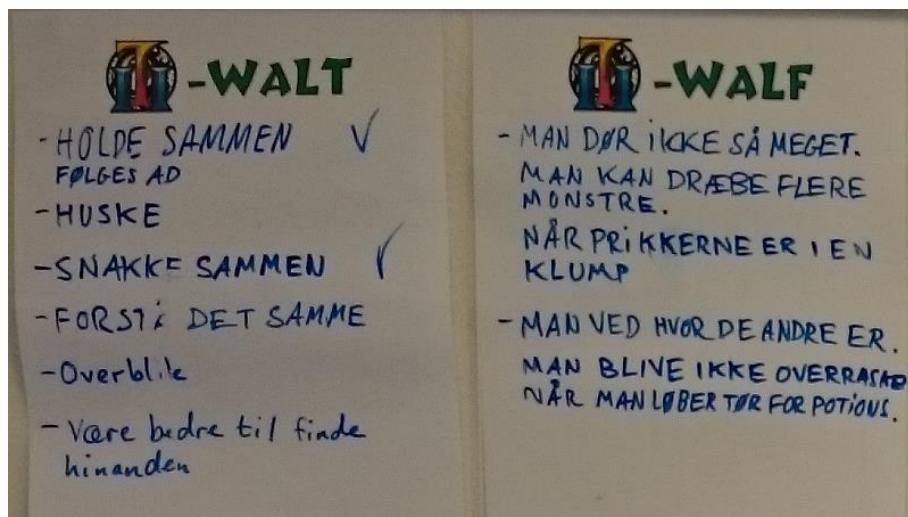
Figur 1: Skolen i Spil model: Fælles spilramme (Venligst udlånt af Skolen i Spil, 2015)

Læreren som "Gamemaster"

Skolen i Spil-metoden bygger på konceptet om en fælles spilramme, som inkluderer alle dele af undervisningen. Først og fremmest er læreren "Gamemaster". I Skolen i Spil-metoden betyder dette, at læreren har overblikket og er ekspert i såvel spillet som de gamificerede rammer. Dette forpligter læreren til selv at have spillet computerspillet, samt at have kendskab til spildynamikker og metodens redskaber i en sådan grad, at eleverne oplever undervisningen som meningsfuld, hvilket blandt andet kræver at læreren har en ægte interesse i stoffet og videreformidlingen af dette. Derudover bestemmer Gamemasteren og er altid hævet over reglerne (Skolen i Spil, 2015).

WALT & WALF

De spil som anvendes i undervisningen bidrager til at øge elevernes kompetencer eksempelvis inden for koncentration, samarbejde eller sprog. Refleksion er et af nøgleordene inden for Skolen i Spil-metoden, og i praksis relaterer det til to begreber, WALT og WALF. WALT står for "We Are Learning To" og refererer til de faglige og/eller sociale mål, som læreren og eleverne opsætter i fællesskab. WALF står for "We Are Looking For" og refererer til succeskriterier, hvorigennem eleverne kan se deres fremskridt. Gennem refleksion i forhold til de to begreber bliver eleverne i stand til at identificere og italesætte deres egen læring (Skolen i Spil, 2015).



Billede af WALT & WALF, venligst udlånt af en af lærerne (2015)

Portalopgaver

Når eleverne har stiftet bekendtskab med spillet, præsenterer læreren dem for nogle portalopgaver, som er faglige opgaver med en tydelig relation til spillet (Skolen i Spil, 2015). Et eksempel fra danskfaget kunne være en analyse, hvor eleverne skal øve sig i miljøbeskrivelser via et billede fra spillet. Eleverne skal ud fra billedet forklare eksempelvis stemning og farver, eventuelle lyde og lugte. Det kan også være et regnestykke i matematik, hvor eleven skal regne ud hvilken trylledrik der hurtigst giver spilleren fuldt liv og dermed sikrer overlevelse i spillet.

Til venstre kan du se en Character Stats Menu, hvor du bl.a. kan se din crit-chance. Lige nu er der en crit-chance på 5%.

Hvor mange gange kan du regne med at critte, hvis du angriber 100 gange?

Hvad nu hvis du angriber 50 gange?

Forestil dig, at din crit-chance stiger til 10%, hvor mange gange kan du så regne med at critte, hvis du angriber 25 gange?

Billede: Eksempel på portalopgave. Venligst udlånt af Skolen i Spil, 2015)

Klassespillet

Et vigtigt element i Skolen i Spil-metoden er klassespillet, hvori læreren anerkender den ønskede adfærd og derefter belønner eleven med en streg. Læreren bestemmer alene

eller i fællesskab med eleverne, hvad der udløser streger, eksempelvis at komme til tiden, fokusere i timerne eller hjælpe en kammerat. Oplever læreren, at en elev gør noget ekstra godt får vedkommende en "Crit", som gælder for to streger, og gør en elev noget helt ekstraordinært får vedkommende en "Perfect", som gælder for tre streger. Stregerne fungerer som en økonomi, hvormed eleverne kan købe forskellige goder, eksempelvis ekstra spilletid eller 5 minutter tidligere fri, som også er bestemt af lærer og elever i fællesskab. Når eleverne har gjort sig fortjent til en streg, kan den ikke tages fra eleven. Dette bygger på princippet om, at en uønsket handling ikke udligner en ønsket, og at eleverne ikke skal straffes for uønsket adfærd (Skolen i Spil, 2015).

Navn:	On time	Help a friend	Focus	Crit	Perfect	Total
Anne						
Jens						
Lise						

Eksempel på skema for klassespillet (med inspiration fra Skolen i Spil, 2015)

Progressbaren

I Skolen i Spil-metoden har den synlige læring stor betydning. Med synlig læring refereres blandt andet til, at læreren tydeligt kan se hvor langt hver elev er nået, og at dette på samme måde er tydeligt for hver enkelt elev. I Skolen i Spil-metoden synliggøres elevernes fremskridt via den fælles Progressbar, som hænger i klassen. Progressbaren spænder fra 0-100 % med yderligere mulighed for at avancere op til 150 %. De faglige opgaver kan differentieres i tre niveauer, og det tilstræbes at alle elever avancerer nogenlunde samtidig uanset niveau. Alle opgaver svarer til et bestemt antal procent, og eleverne har hver deres mappe hvori de kan sætte kryds ud for en opgave, når den er lavet. Ved hver gennemførte 25 % går eleven selv op til Progressbaren og flytter sit navn. Når eleverne har gennemført et forløb, illustreret på Progressbaren med henholdsvis 100, 125 eller 150 %, modtager de en badge som illustrerer deres navn og kompetence inden for et felt, eksempelvis "ordklasser" eller "brøkgregning". Elevernes badges hænges op i klassen, så både elever og lærer kan følge med i elevens fremskridt (Skolen i Spil, 2015).



Billede af Progressbar venligst udlånt af en af lærerne (2015)

Metodologisk tilgang

I dette afsnit redegøres der først specialets videnskabsteoretiske afsæt i socialkonstruktivismen ud fra Mik-Meyer & Justesen (2010). Derefter vil valg af informanter præsenteres, hvorefter den eksplorative interviewform samt det semistrukturerede interview metode belyses ud fra Kvale & Brinkmann (2009) samt Brinkmann & Tanggaard (2010), derefter beskrives kodningsmetoden og rammerne for *Thematic Analysis* (Bryman, 2008).

Videnskabsteoretisk position

Specialets genstandsfelt undersøges med baggrund i den socialkonstruktivistiske tradition. I dette afsnit vil jeg begrunde valget af det socialkonstruktivistiske perspektiv, samt hvorledes dette influerer på de metodiske og teoretiske perspektiver, gennem hvilke nærværende speciale er bygget op omkring.

I et socialkonstruktivistisk perspektiv, anses virkeligheden som konstruktioner, der formes til noget bestemt i kontingente sociale og historiske processer og praksisser (Mik-Meyer & Justesen, 2010, s. 30). Derved spiller den specifikke kontekst og de heri herskende sociale processer, der løbende konstrueres, en vigtig rolle for enhver undersøgelse, som søger at forstå lokale praksisser og dermed også for denne undersøgelse, som belyser lærernes forskellige praksisser.

Specialets problemformulering er et "hvordan"-spørgsmål, som skal søge at forklare de processuelle forhold omkring lærernes praksis, hvilket leder til analysens formål, som er at opnå en forståelse af lærernes oplevelser og erfaringer med Skolen i Spil-metoden. For at sikre adgang til lærernes viden, er interviewet valgt som empirisk

indsamlingsmetode, og fire forskellige lærere har bidraget med udtalelser om deres holdninger, oplevelser og erfaringer fra deres forløb med Skolen i Spil-metoden.

I det socialkonstruktivistiske perspektiv eksisterer der et stærkt fokus på sproget og den virkelighed, der skabes derigennem. I denne forståelse antages det at viden skabes mellem mennesker, og det er vigtigt at nævne, at forskeren derfor selv er med til at konstruere den virkelighed som studeres (Mik-Meyer & Justesen, 2010, s. 28). Dette har betydning for forskningsarbejdet hvor forskeren er med til at konstruere viden fra sin egen position. Målet med nærværende speciale er at undersøge *hvordan* lærerne har oplevet at Skolen i Spil-metoden kan ændre deres praksis, hvilket indebærer den positive, implicite antagelse, at Skolen i Spil-metoden *kan* anvendes.

Det socialkonstruktivistiske perspektiv er endvidere relevant i forhold til de tre teorier som anvendes i specialet, henholdsvis Dialogical Self Theory (Akkerman & Meijer, 2011) og (Ligorio, 2010), Self Determination Theory (Ryan & Deci, 2000) og domæneteorien (Hanghøj, 2012). Ifølge Mik-Meyer & Justesen (2010) er verden med socialkonstruktivistiske briller kollektivt konstrueret, blandt andet gennem sproget, diskurser eller objektiverede institutionelle strukturer. Dette er relevant i forhold til Dialogical Self Theory, som bygger på en dialogisk tilgang hvor mennesket gennem sproget positionerer sig og bliver positioneret af andre mennesker. Self Determination Theory kan relateres til den socialkonstruktivistiske tankegang særligt i forhold til de ydre motivationsfaktorer, som skabes gennem social interaktion og de institutionelle strukturer, som manifesterer sig igennem forskellige aktiviteter som undervisning og faglige opgaver. Slutteligt spiller Domæneteorien en vigtig rolle i forhold til de institutionelle strukturer, som kommer til udtryk i den spilbaserede undervisning når den gennemføres i folkeskolen.

Set med socialkonstruktivistiske briller, skal der i specialet argumenteres for valg af metode og teori, og denne proces skal endvidere være gennemsigtig for læseren.

Efter at have beskrevet min videnskabsteoretiske tilgang til undersøgelsen, vil jeg i det følgende præsentere min metodiske tilgang til empiriindsamlingen, startende med det eksplorative interview.

Valg af informanter

Stine Melgaard Lassen og Tore Neergaard Kjellow fra Skolen i Spil var behjælpelige med e-mail-adresser på de pågældende lærere. Da jeg ikke kendte nogen af de fire lærere

på forhånd, var det derfor ikke nødvendigt at tage særlig højde for udsagn i interviewene, som kunne være resultatet af, at lærerne og jeg havde et internt kendskab eller forhold.

Inden de mulige informanter blev kontaktet, blev der opstillet en række udvælgelseskriterier, som skulle sikre at den senere indsamlede empiri kunne danne grundlag for analysen. I nærværende speciale er følgende kriterier for informanter overholdt; lærerne skal have deltaget i et Skolen i Spil-forløb og så vidt muligt være fra forskellige skoler, for derved at give et bredere billede af lærere. Dette efterlod 22 lærere, som blev kontaktet via e-mail med henblik på interview. Fem var interesserede i et interview, hvor én faldt fra, og det er derfor en meget begrænset gruppe af informanter, som har bidraget til specialet. Dette begrænser følgelig specialets mulighed for at generalisere (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 193). Til gengæld giver det større indsigt i lærernes oplevelser og erfaringsdannelser med Skolen i Spil-metoden, hvilket er målet med specialet.

Præsentation af informanterne

For at sikre lærernes anonymitet er deres arbejdsplads anonymiseret. Specialets indsamlede empiri består af interviews med fire lærere fra tre forskellige skoler. De fire lærere er 31-35 år, har 5-8 års anciennitet, underviser i meget forskellige fag, men har alle dansk som hovedfag. Lærergruppen består af to kvinder og to mænd. Alle lærerne arbejder i Skanderborg Kommune. Lærerne er navngivet Lærer 1-4, efter den rækkefølge i hvilken de er blevet interviewet.

Lærerne havde forskellige måder at få kendskab til Skolen i Spil-forløbet. Lærer 1 blev introduceret til Skolen i Spil af sin pædagogiske leder. Lærer 2 og 3 kendte på forhånd til Skolen i Spil, da Lassen og Kjellow var deres tidligere kolleger. Lærer 4 havde selv taget initiativ til at få Skolen i Spil ud, efter at hun havde mødt den ene af konsulenterne fra Skolen i Spil på et kursus. Alle fire lærere var førstegangsb brugere af Skolen i Spil-metoden og gennemgik et tre ugers forløb med Skolen i Spil i efteråret 2014.

Det skal nævnes, at ingen af lærerne tidligere har undervist med computerspil, og selvom de har fulgt nogenlunde samme forløb med Skolen i Spil, så har lærerne forskellige forventninger og mål for succes, forskellige tilgange og forudsætninger. Alle lærerne var dog som udgangspunkt meget positive overfor anvendelsen af metoden.

En kort præsentation af de fire lærere, som bygger på enkeltstående interviews, er relevant for læserens forståelse, og præsentationen af hver lærer beskriver sammenfattende deres overordnede tilgang til og tilegnelse af metoden. Den følgende præsentation er ikke en typografi, men kan nærmere beskrives som et portræt af hver lærer. Derfor er der nogle træk, som går igen ved flere af lærerne.

Lærer 1: Var del af et team på fem lærere under forløbet med Skolen i Spil, hvor han beskriver sig selv som den mest positive over for Skolen i Spil-metoden. Han giver udtryk for, at han har taget hele metoden og alle redskaberne til sig, og synes at føle et stort ejerskab over for metoden, som han forsøger at udbrede til de andre lærere. Sammenfattende er der således relativt stor overensstemmelse mellem Lærer 1's egne værdier og metodens værdier.

Lærer 2: Har været alene om forløbet med Skolen i Spil, men hun har løbende sparret med Lærer 3, da de arbejder på samme skole. Hun anvender nye læringsmetoder og mener selv, at hun har flair for IT. Hun nævner, at motivation er en vigtig faktor for elevernes læring, og det er vigtigt for hende, at alle hendes elever får succesoplevelser. Sammenfattende gælder det for Lærer 2, at hun tilpasser undervisningen efter sine elevers interesser og har videreudviklet flere af metodens redskaber i/til sin undervisning.

Lærer 3: Samarbejdede med en matematiklærer om Skolen i Spil-forløbet og sparrede med Lærer 2 om danskopgaverne. Han udtaler, at han ikke anvender nye metoder, hvis de ikke i forvejen har vist sig succesfulde andetsteds, og udtaler sig flere gange om egne og andres (mulige) udfordringer ved at anvende metoden. Sammenfattende giver Lærer 3 udtryk for først at være relativt skeptisk overfor metoden, men mener efterfølgende at have opnået en bedre struktur i sit arbejde gennem anvendelsen af metoden.

Lærer 4: Var en del af et større team med tre lærere og to pædagoger under forløbet, hvilket hun mener har været en stor fordel, da der var flere øjne og hænder. Hun giver udtryk for, at hun var skeptisk i starten i forhold til om eleverne bare ville komme til at sidde og spille computer, men er nu så positiv over for metoden at hun om muligt vil bruge computerspil til at understøtte alle hendes faglige forløb. Hun mener endvidere at det er vigtigt, at eleverne føler, at de opnår en progression med det de laver. Sammenfattende kan man sige om Lærer 4, at hun finder det spændende at udvikle egne faglige opgaver, og hun er meget engageret i at udbrede Skolen i Spil-metoden.

Eksplorative interviews

Specialets overordnede fremgangsmåde i forbindelse med interviewundersøgelsen bygger på inspiration fra Kvale og Brinkmanns syv faser: tematisering af interviewprojekt, design, interview, transskription, analyse, verifikation og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 36). Dog er der foretaget to eksplorative interviews før den egentlige tematisering af interviewundersøgelsen, for at danne mig et indtryk af Skolen i Spil-metoden og de udfordringer og problematikker som kunne relateres hertil, hvilket vil uddybes i det følgende.

Eksplorative interviews beskrives af Kvale og Brinkmann (2009) som værende åbne med en beskeden planlagt struktur. Intervieweren spørger ind til bestemt emne, hvilket uddybes gennem den interviewedes svar. Derefter søger intervieweren ny information om sit emne. Formålet med at foretage eksplorative interviews var derfor at kunne tematisere interviewundersøgelsen, og derigennem skærpe min viden og samtidig blive i stand til nærmere at bestemme ordlyden for problemformuleringen, spørgsmålene til de efterfølgende interviews, såvel som konkretisere valget af teori. De eksplorative interviews gav samtidig mulighed for at undersøge uforudsete emner, som informanten valgte at fortælle om.

I to eksplorative interviews blev Kjellow fra Skolen i Spil og Lærer 1 interviewet. Disse første interviews havde et større fokus på ledelsesperspektivet i implementeringen af Skolen i Spil-metoden. Da problemfeltet for specialet imidlertid ændrede sig til at fokusere på lærernes anvendelse af metoden, har disse spørgsmål ingen indflydelse på analysen. Med afsæt i de eksplorative interviews blev en interviewguide udarbejdet og denne blev ad flere gange tilpasset den næste informant, alt efter om der var spørgsmål, der var blevet besvaret et tilstrækkeligt antal gange, eller om der var opstået ny viden i mellemtiden, gennem interviewene eller på anden vis, som krævede belysning gennem kommende interview. Det korte eksplorative interview med Kjellow blev således ikke benyttet i analysen, da det primært omhandlede skoleledelsens rolle og dermed ikke bidrog til afklaring af praksis.

I stedet er dele af tidligere interviews samt mailkorrespondancer med Melgaard Lassen og Kjellow inddraget for blandt andet at belyse deres hensigt med Skolen i Spil-metoden. Interviewene og mails betragtes som sekundær empiri, og findes derfor ikke i bilagene.

I det følgende afsnit redegøres for min empiriske dataindsamling gennem det semistrukturerede interview.

Det semistrukturerede interview

Specialet er et kvalitativt empirisk funderet projekt, som gennem kodning og analyse af den indsamlede empiri leder frem til teser, og som formålmæssigt skal hjælpe til en bedre forståelse af Skolen i Spil-metoden og lærernes holdning til dennes anvendelse i praksis. For at undersøge lærernes oplevelser og erfaringer med Skolen i Spil-metoden, har jeg valgt at anvende semistrukturerede interviews som empirisk indsamlingsmetode. Ifølge Brinkmann og Tanggaard (2010, s. 38) udføres semistrukturerede interviews ofte ud fra en interviewguide, hvilket også er tilgangen i nærværende speciale. Interviewguiden er løbende blevet justeret efter hvert interview. Dette er valgt med henblik på at kunne vise den empiriske verden den nødvendige sensitivitet, således at læseren vil finde beskrivelserne og analyserne interessante og relevante for undersøgelsen (Mik-Meyer & Justesen, 2010, s. 43). Interviewguiden fra interviewet med Lærer 1 og 4 findes i bilag 5-6, for at vise forskellen på det første og det sidste interview.

Interview er valgt som dataindsamlingsmetode, da informanterne får mulighed for at formidle og konstruere en historie om deres sociale praksis og selvopfattelse (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 30). Det semistrukturerede interview er valgt som interviewform da den på den ene side er planlagt, men på den anden side også giver interviewerens mulighed for at springe mellem spørgsmålene for at opnå en mere flydende samtale. Samtidig giver metoden mulighed for at forfølge informantens egne udtalelser med nye spørgsmål, som ikke er planlagt på forhånd.

Empirien til nærværende speciale blev indsamlet i perioden 10. marts til 24. april 2015. Af logistiske grunde var der ikke mulighed for at lave interviewene ansigt til ansigt og de blev derfor foretaget telefonisk eller over Skype, alt efter informanternes præferencer. Interviewene varer fra 33 minutter til 1 time og 11 min og blev optaget på en smartphone og efterfølgende blevet transskriberet for at lette analysen. De transskriberede interviews findes i bilag 1-4.

Interviewundersøgelsens proces kan beskrives således: 1) Udfærdigelse af eksplorativ interviewguide, 2) Eksplorativt interview med Tore Neergaard Kjellow, 3) Udfærdigelse af ny eksplorativ interviewguide, 4) Eksplorativt interview med Lærer 1,

5) Transskribering af interview, (6) Revidering af eksplorativ interviewguide, 7) Interview med ny lærer, 8) Transskribering af interview, 9) Revidering af interviewguide.

Punkt 7-9 blev gentaget for de resterende lærere, hvorefter empirien blev kodet i temaer baseret på gentagelser, ligheder og forskelligheder i informanternes udtalelser, hvilket uddybet i næsten afsnit.

Kodning af empirien

I dette afsnit præsenteres kodningsprocessen *Thematical Analysis* (Bryman, 2008) (herefter kaldet tematisk analyse) som er anvendt i nærværende speciale. Kodningen er foretaget på baggrund af de fire transskriberede interviews. Ifølge Bryman (2008) anvendes denne kodningsmetode ofte til kvalitative data. En af strategierne for tematisk analyse er anvendelsen af et "framework". Denne tilgang er udviklet af *the National Centre for Social Research* i Storbritannien, og beskrives som en matrixbaseret metode til at ordne og sammenfatte data (Bryman, 2008, s. 554-555). I nærværende speciale vil dette framework illustreres af en tabel af vandrette rækker og lodrette kolonner. Tabellen inddeles efter temaer og undertemaer, og fungerer som et register, hvor forskeren under gentagne gennemlæsninger af interviewene, indfører dele af den transskriberede data i cellerne (Bryman, 2008).

Den tematiske analyse er relevant i forhold til at give overblik over de indsamlede data. Dog giver metoden ingen forslag til, hvorledes forskeren kan identificere temaer i den indsamlede empiri. Bryman (2008) refererer derfor til Ryan & Bernhard (2003) som anbefaler otte forskellige overskrifter, for hvilke data kan gennemsøges, eksempelvis gentagelser, ligheder og forskelle, samt manglende data, som eksempelvis indikerer, at der er emner som informanten ikke udtaler sig om. Hvorledes analysen udfolder sig, er derfor helt op til analytikeren, hvis bevidsthed og fokus er med til at afspejle eventuelle emner i den indsamlede data (Bryman, 2008, s. 555).

For at illustrere hvorledes tabellen kan overskueliggøre empirien, er følgende eksempel fra tema 2 med overskrifterne "Motivation" og "Demotivation" anvendt.

Tema 2	Motivation	Demotivation
Lærer 4	" [...] der var da nogen som simpelthen sad med nærmest foldede hænder og var bare super, super klar når, man kom ind	" [...] der var to inde i A-klassen som blev ved med at stå nede omkring nul og det fangede dem så ikke, da de andre så

	<i>som ikke tidligere havde været det, og der var nogen der kom mere mundligt med, som ikke tidligere havde markeret så meget, fordi de kunne se denne her belønning [...]” (Lærer 4, Bilag 4, s. 9)</i>	<i>var oppe over 50% og 75%. Så virkede det demotiverende” (Lærer 4, bilag 4, s. 9)</i>
--	--	---

Tabel for Lærer 4's udtalelser om motivation og demotivation (Egen udarbejdelse)

Teori

I dette afsnit redegøres for de tre forskellige teorier eller dele heraf, som har relevans for specialets senere analytiske arbejde og diskussion. Nærværende speciale trækker på tre forskellige teoretiske inspirationskilder. Først introduceres Hermans (2001) *Dialogical Self Theory* ud fra Ligorio (2010) og Akkerman & Meijer (2011), som skal bidrage til en begrebsliggørelse af lærernes og elevernes positionering ud fra et dialogisk perspektiv. Herefter beskrives og diskuteres Ryan & Deci's (2000) *Self Determination Theory*, som skal synliggøre hvorledes Skolen i Spil-metoden spiller en rolle for deltagernes indre og ydre motivation i undervisningen ud fra lærernes perspektiv, samt hvordan lærerne opfatter elevernes motivation og demotivation under anvendelsen af metoden. Til sidst inddrages Hanghøjs (2012) teori om de fire domæner inden for spilbaseret undervisning, som skal bidrage med en didaktisk forståelse for anvendelsen af spil i undervisningen.

Dialogical Self Theory

I dette afsnit præsenteres Dialogical Self Theory (herefter DST). I nærværende speciale anvendes DST til at belyse lærernes udtalelser om deres egne og elevernes skiftende jeg-positioner i undervisningen.

Dialogical Self Theory (herefter DST) er introduceret i 1990'erne af psykologerne Hermans, Kempen og Van Loon (1992). DST bygger både på dialogisme og pragmatisme, og beskrives af Akkerman og Meijer (2011, s. 310) som udsprunget af den russiske forsker og filosof Mikhail Bakhtins litterære arbejde med dialogisme, samt af de amerikanske psykologer og filosoffer William James og George Meads arbejde med "Self Theory". DST kombinerer de sammensatte begreber "selv" og "dialogisk", som traditionelt set har været forbundet med henholdsvis det interne rum for det individuelle sind og de eksterne forbindelser med andre (Akkerman & Meijer, 2011, s. 310). I nærværende speciale begrebsliggøres lærernes og elevernes positionering ud fra et dialogisk perspektiv.

Ifølge Akkerman & Meijer (2011) indtager mennesker løbende forskellige *jeg-positioner* via interaktion med omgivelserne. Mennesket beskrives som havende et repertoire af jeg-positioner som træder i karakter alt efter vedkommendes intention og perspektiv i den givne kontekst. Dette betyder, at lærere og elever kan positionere sig og derved blive opfattet på samme måde eller anderledes af andre, afhængig af konteksten (Akkerman & Meijer, 2011, s. 311).

I relation til problemformuleringen kan der argumenteres for, at anvendelsen af Skolen i Spil-metoden vil give anledning til, at både lærere og elever vil indtage forskellige jeg-positioner i undervisningen.

Læring, identitet og DST

I dette afsnit kobles DST sammen med læring og identitet ud fra Ligorio (2010) hvilket indebærer en præsentation af begrebet *Innovation of the Self* (herefter selvinnovation). I nærværende speciale anvendes begrebet selvinnovation til at analysere lærernes udtalelser om ændringer i deres eller elevernes jeg-positioner på baggrund af tre forskellige typer oplevelser.

Ligorio (2010) baserer sit arbejde på et socialkonstruktivistisk perspektiv, hvor viden aktivt opbygges gennem forståelse af alle de begivenheder som mennesket deltager i eller udsættes for. Ligeledes anses identitetsudvikling for at være kontekstafhængig og derfor har begreberne læring og identitet stor indbyrdes betydning (Ligorio, 2010, s. 94). Læring beskrives som værende en kompleks proces bestående af blandt andet sociale og kulturelle dimensioner, og netop derfor ligger fokus på de sociale kontekster, som udspiller sig i klasseværelset (Ligorio, 2010, s. 94)

Lærernes udtalelser om deres egne, samt elevernes jeg-positioner kan sættes i relation til Ligorios begreb "selvinnovation", som forekommer i tre former;

1. Signifikant oplevelse: Når en ny jeg-position indlemmes i personens repertoire som konsekvens af en signifikant oplevelse, eksempelvis positionen som lærer på første arbejdsdag.
2. Positionsforskydning: Selvinnovation kan også forekomme, hvis personens position skifter fra at være i baggrunden til at blive fremhævet, eller omvendt. Et eksempel på dette kunne være elever, som normalt ikke bidrager i timerne,

men som gennem deres spilindsigt pludselig er i stand til at bidrage med meningsfuld viden i undervisningen.

3. Komplimenterende positioner: Hvis to eller flere positioner støtter eller komplimenterer hinanden i fx at opnå samme resultat. Eksempelvis kan en elev, som arbejder godt individuelt og får gode karakterer, deltage i et projekt hvor samarbejde er et krav for at opnå gode resultater. Jeg-positionen som "individualist" og jeg-positionen som "samarbejdspartner" søger begge samme resultat (Ligorio, 2010, s. 95-96) (mine oversættelser).

Ifølge Ligorio kan enhver af disse former for selvinnovation bidrage til ændringer i en persons jeg-positioner. Som Ligorio selv forklarer: "*Learning is not only a cognitive and social experience, but also an identity experience. Who we are, what we are able to do, and what we will be, based on what we learn, are constantly challenged when we attend learning situations.*" (Ligorio, 2010, s. 97) De tre eksempler på selvinnovation er alle taget fra læringskontekster. Som eksemplerne indikerer, kan læring muliggøre en positiv nyskabelse af selvet og deltagere i læringskontekster får derigennem mulighed for at forstørre og reorganisere deres repertoire af jeg-positioner (Ligorio, 2010, s. 96). Begrebet selvinnovation har stor relevans for nærværende speciale, og anvendes til at tydeliggøre lærernes udtalelser om egne og deres elevers skiftende jeg-positioner i relation til konteksten.

Ligorio omtaler endvidere begrebet Communities of Learning (herefter kaldet læringsfællesskaber), og forklarer, at alle lærerne og eleverne er deltagere i et læringsfællesskab, som udspiller sig i undervisningen (Ligorio, 2010, s. 95). Læringsfællesskabet, som er en del af specialets undersøgelsesfelt, rammesættes gennem Skolen i Spil-metoden og uddybes i analysen gennem lærernes udtalelser om egne og elevernes skiftende jeg-positioner og eksempler på selvinnovation.

Self Determination Theory

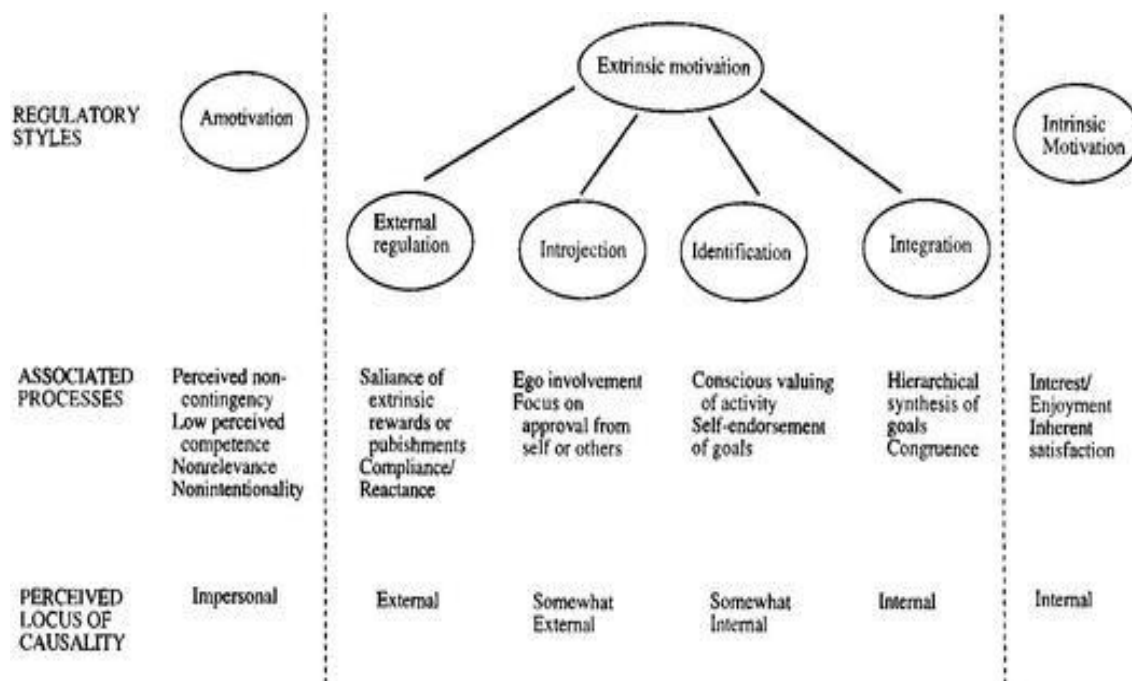
I dette afsnit redegøres der for *Self Determination Theory* (herefter selvbestemmelsesteori). En udfordring som af både elever og lærere anser for vigtig at løse, er elevernes manglende motivation til læring, og i nærværende speciale anvendes

derfor selvbestemmelsesteorien til at forstå og belyse lærernes udtalelser om elevernes og egen motivation og demotivation under forløbet med Skolen i Spil-metoden.

"To be motivated means to be moved to do something." Således definerer Ryan & Deci motivation i artiklen *"Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions"* (2000, s. 54). Ifølge Ryan og Deci er motivation et begreb, der længe har vakt forskernes interesse, særligt i forhold til menneskers udvikling og læring. I artiklen præsenteres selvbestemmelsesteorien som skelner mellem *indre motivation*, hvor vedkommendes hensigt med en handling bundes i en iboende interesse eller fornøjelse, og *ydre motivation*, hvor vedkommende handler for at opnå et bestemt, udefrakommende resultat. Indre og ydre motivation har derfor forskellige motiver og mål for handling (Ryan & Deci, 2000).

Ryan & Deci (2000) forklarer, at mennesker ikke kun har forskellige mængder, men også forskellige typer af motivation. Med typer af motivation mener de at de underliggende mål og attituder, som motiverer mennesket til at handle. Eksempelvis kan en elev være motiveret til at lave sine lektier, enten ud fra egen interesse/nysgerrighed eller fordi eleven ønsker at opnå en god karakter og/eller positiv reaktion fra dennes lærer eller forældre. Ifølge Ryan & Deci har de sidste mange års forskning vist, at kvaliteten af erfaringer og resultater kan være meget forskellige, alt efter om en persons handlinger bundes i en indre eller ydre motivation (Ryan & Deci, 2000, s. 54-55)

Den indre motivation kan ifølge Ryan & Deci (2000) resultere i læring af høj kvalitet, og selvom den ydre motivation anses for at være magtfuld, er den typisk blevet karakteriseret som mindre interessant, sammenlignet med den indre motivation. Ryan & Deci pointerer dog, at der findes forskellige typer af ydre motivation, hvoraf de anser nogle for inaktive og uinteressante, og andre repræsenteres som aktive og handlende tilstande. Da læreren ikke altid kan stole på den indre motivation til at fremme læringen, fordi faglige opgaver og lektier sjældent er fornøjelige, er det derfor vigtigt at læreren forstår de forskellige typer af ydre motivation (Ryan & Deci, 2000, s. 55). Disse typer af ydre motivation varierer i forhold til graden af autonomi, som det ses i figur 2:



Figur 2: Taksonomi over menneskelig motivation (Ryan & Deci, 2000, s. 61)

Figur 1 illustrerer de forskellige motivationstyper og arrangerer dem fra venstre mod højre alt efter i hvilket omfang motivationen for ens adfærd udspringer fra selvet (Ryan & Deci, 2000). Begreberne anvendes i nærværende speciale til at beskrive hvilken type af motivation lærernes udtalelser om sig selv eller deres elever kan kategoriseres efter. Ryan og Deci's (2000, s. 61-62) seks begreber præsenteres fra venstre mod højre:

Amotivation (demotivation) er en tilstand hvor personen mangler handlingsincitament. Demotivation kan skyldes at personen ikke værdsætter aktiviteten som meningsfuld, ikke føler sig kompetent nok, eller ikke mener, at handlingen vil medføre et ønsket resultat.

External regulation (ekstern regulering) er den mindst autonome form for ydre motivation. Handlinger inden for denne kategori udføres for at tilfredsstille en ydre efterspørgsel, eller for at opnå en eksternt pålagt belønning. Et eksempel er en person, der kun går på arbejde for at tjene penge, eller en elev som kun laver sine lektier for at få gode karakterer.

Introjected regulation (internaliseret regulering) er en form for intern regulering som udføres således at vedkommende undgår at føle skyldfølelse eller angst, eller for at opnå stolthed eller bedre selvværd. Eksempelvis kan en elev deltage mere i timerne og være

grundigere med sine lektier af frygt for repressalier fra dennes lærer eller forældre, eller for at opnå andres anerkendelse.

Identification (identifikation) er en form for selvbestemt regulering af selvet. I denne kategori har personen identificeret en bestemt handling som vigtig, og accepterer derfor reguleringen af sin egen adfærd. En lærer kunne eksempelvis begynde at spille meget computer, fordi det hjælper hende til en større forståelse af spildynamikker, hvilket hun anser for værdifuldt, fordi hun kan bruge det i sin undervisning.

Integration (integration) er den mest autonome form for ydre motivation. Handlinger falder inden for denne kategori, når de identificerede reguleringer er blevet en del af selvet. Ryan & Deci (2000) forklarer, at integration sker gennem selvransagelse og ved at bringe nye reguleringer i overensstemmelse med sin øvrige værdier og behov, og beskriver processen således: *"The more one internalizes the reasons for an action and assimilates them to the self, the more one's extrinsically motivated actions become self-determined"* (Ryan & Deci, 2000, s. 62) Integration anses dog stadig for at være en ydre motivationskilde, selvom den indebærer en høj grad af selvbestemmelse, da den integrerede adfærd er motiveret af sin formodede instrumentelle værdi og har udsigt til et bestemt eksternt resultat.

Intrinsic motivation (indre motivation) ses helt yderst i højre side af taksonomien, og er i forhold til resten af kategorierne gennemsyret af selvbestemte handlinger uden andet mål end interessen og fornøjelsen ved denne adfærd.

Som de lodrette stiplede linjer viser, kan ydre reguleringer, selvom de internaliseres i højere grad, ikke transformeres til indre motivation (Ryan & Deci, 2000, s. 62).

Ifølge (Ryan & Deci, 2000, s. 57) bygger selvbestemmelsesteorien på antagelser om opfyldelse af menneskets grundlæggende behov. Teorien er udviklet på baggrund af studier med fokus på individets oplevelser og adfærd i bestemte, kontrollerede situationer, hvor testpersonernes oplevelse kunne valideres af testpersonerne selv efter forsøget. Dette lader sig ikke gøre i nærværende speciale, hvor analysen ud fra Ryan og Deci's motivationstaksonomi (Ryan & Deci, 2000, s. 61) udelukkende bygger på min fortolkning af lærernes udtalelser om deres motivation. Derfor søges det heller ikke at drage håndfaste konklusioner om lærernes motivation i forbindelse med eksempelvis

anvendelsen af Skolen i Spil-metodens forskellige redskaber, men i stedet at vise mønstre og variation i lærernes udtalelser om deres egen og elevernes motivation.

Domæneteori: Spilbaseret undervisning på tværs af domæner

I dette afsnit præsenteres Hanghøjs domæneteori og –model.

Ifølge Hanghøj (2012) kan domænemodellen anvendes ”*som didaktisk refleksionsværktøj til at forstå, hvordan spilbaseret undervisning fungerer – og ikke fungerer; nemlig ved at identificere dynamiske relationer mellem de forskellige videnspraksisser*” (Hanghøj, 2012, s. 19-20). I nærværende speciale anvendes domæneteorien til at belyse lærernes oplevelser af Skolen i Spil-metoden gennem de fire domæner, samt hvorledes koblinger og uoverensstemmelser mellem domænernes forskellige videnspraksisser influerer på lærernes praksis.

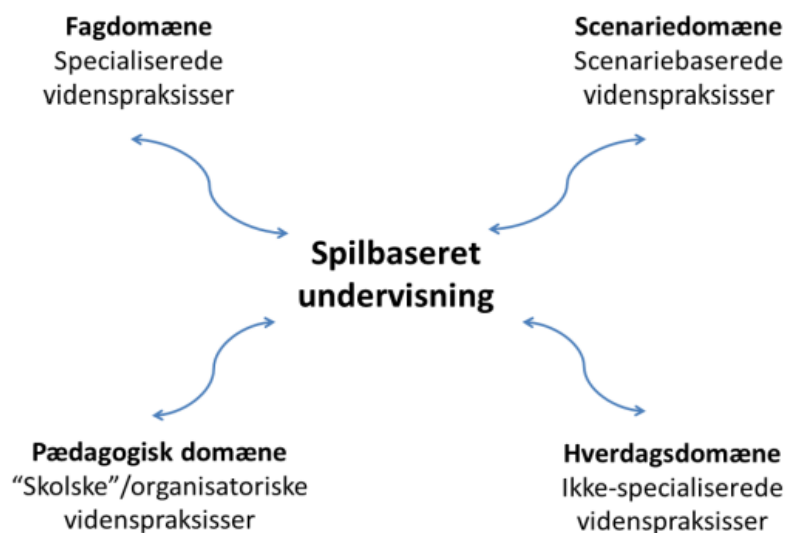
Dette speciale undersøger blandt andet hvorledes lærerne oplever at den spilbaserede undervisning kan ændre deres praksis. En nærmere definition af spil anses derfor for nødvendig i relation til problemformuleringen og domæneteorien. Hanghøj definerer spil som ”*scenariebaserede mulighedsrum, hvor selve spilaktiviteten består i at udforske spils scenariets valgmuligheder i forhold til deres konsekvenser*” (Hanghøj, 2012, s. 4). Spil fremstår i denne forståelse som problemløsningsmodeller, der i undervisningsøjemed kan anvendes på forskellige måder, alt efter hvilke kompetencer læreren ønsker at forbedre hos eleverne. Domæneteorien bygger på den antagelse, at spilbaseret undervisning kan forstås som et samspil mellem fire domæner, som hver har deres egne videnspraksisser. Disse videnspraksisser indbefatter både antagelser og værdier, specifikke materialer, samt sociale organiserings- og kommunikationsformer (Hanghøj, 2012, s. 5). De fire domæner er som følger;

- *Fagdomænet*: Refererer til specialiserede videnspraksisser, der fx findes i faget ”dansk”, hvor eleven blandt andet skal lære at læse og skrive, samt genkende forskellige genrer og lave miljøbeskrivelser ud fra tekst og billeder.
- *Det pædagogiske domæne* dækker de ”skolske” videnspraksisser, som særligt forekommer i undervisningsinstitutioner. Eksempelvis præges dette domæne ofte af asymmetriske relationer mellem lærer og elev, og læreren forventes ofte

at være den der styrer undervisningen gennem instruktion og dialog, samt bedømmelse af elevernes præstationer.

- *Hverdagsdomænet* refererer til ikke specialiserede aktiviteter, som præger hverdagslivet uden for undervisningen. Disse aktiviteter kan eksempelvis være en del af familie- eller foreningsliv eller særlige hobbyer og interesser, der i et vist omfang kan aktualiseres i undervisningen.
- *Scenariedomænet* kendetegnes ved videnspraksisser, hvori eleverne gennem fiktive eller simulerede scenarier eksempelvis analoge eller digitale spil, får mulighed for at udforske, afprøve og reflektere over forskellige udfald, som drives frem af forskellige spildynamikker, være det konkurrence, samarbejde, hastighed eller andet (Hanghøj, 2012, s. 5).

Følgende figur illustrerer sammenhængen mellem de fire domæner og typer af videnspraksisser omkring spilbaseret undervisning. Som pilene viser, er der et dynamisk samspil mellem de fire domæner, og da spilbaseret undervisning beror på alle dele af modellen, bør man derfor forsøge at forstå spilbaseret undervisning ud fra alle fire domæner.



Figur 3: De fire domæner inden for spilbaseret undervisning (Hanghøj 2012, s. 6)

I det følgende sættes de fire domæner i relation til den spilbaserede undervisning, som undersøges i nærværende speciale.

Fagdomænet refererer til sammenhængen mellem de didaktiserede portalopgaver og spillet samt eksempelvis lærerens og elevernes diskussion og refleksion over faglig progression, social udvikling og den synlige læring.

Det pædagogiske domæne udfoldes gennem lærerens position og spillets måde at strukturere undervisningen idet eleverne inddeles i hold og har en særlig rollefordeling. Eleverne skal her samarbejde for at kunne løse spillets opgaver, og er derfor gensidigt afhængige af hinanden i forhold til at opnå progression i spillet, eksempelvis ved at overvinde en fjende.

I *hverdagsdomænet* kan eleverne bringe deres hverdagserfaringer i spil, som eksempelvis kan indebære deres viden om spil og spildynamikker, deres evne som leder af en gruppe, med mere.

I *Scenariedomænet* sættes eleverne i et scenariebaseret mulighedsrum. I nærværende speciale vil dette være ARPG-spillet *Torchlight 2*, hvor eleverne inddelt i hold på fire skal agere som helte i en fantasyverden og hvad det indebærer af evner og muligheder. I forhold til spillet skal eleverne kæmpe mod de onde kræfter, som manifesterer sig gennem fjender, som skal overvindes, og eleverne kan forsøge sig med forskellige taktikker for at dette lader sig gøre. I spillet stifter eleverne endvidere bekendtskab med temaer såsom handel og kortlæsning.

Koblinger og uoverensstemmelser mellem domænerne

Ifølge Hanghøj (2012) skal domænemodellen også illustrere hvorledes spilbaseret undervisning kan forårsage konflikter eller spændinger mellem domænerne. Disse spændinger kan opstå, idet de fire domæner baserer sig på forskellige videnspraksisser, som af historiske og/eller kulturelle årsager har forskellige kriterier for hvad der tæller som gyldig viden (Hanghøj, 2012, s. 6). Et eksempel på en kobling mellem scenariedomænet og det faglige domæne er når en elev kan bruge computerspillet til at opnå en bedre forståelse af hvordan han/hun skal lave en personkarakteristisk. Eleven har i spillet selv kreeret sin avatar, og får derved lettere ved at lave en beskrivelse af denne, da den kan ses i spillet, modsat hvis eleven skulle slå op i en bog og læse sig til personens udseende.

Et eksempel på uoverensstemmelser mellem domænerne kan være, at nogle lærere og elever har svært ved at forestille sig at computerspil (scenariedomænet) kan anvendes i

skolens undervisning (fagdomæne/pædagogisk domæne), da dette sædvanligvis er noget der hører fritiden (hverdagsdomænet) til.

Domæneteorien er en praksisorienteret didaktisk teori, som kan anvendes i undersøgelser af lokale læringskonteksters skiftende kriterier for gyldig/ikke gyldig viden. Teorien er udviklet til at undersøge spilbaserede læringsforløb, og *"kan bruges deskriptivt til at forstå, hvordan spilforløb udfoldes som en relation mellem de fire domæner, og bruges præskriptivt som redskab til at integrere og re-designe den didaktiske brug af spilsценарier i forhold til bestemte læringsmål"* (Hanghøj, 2012, s. 3). I nærværende speciale er domæneteorien kun anvendt deskriptivt. Dog anerkender jeg, at havde formålet været at redesigne eksempelvis nogle af Skolen i Spil-metodens redskaber for at opnå en bestemt virkning, havde teoriens præskriptive del været yderst anvendelig.

Teorien er relevant i en tid, hvor børn spiller mere computer og digitale spil end nogensinde før, og dette gælder både drenge og piger (Berlingske, 2012). For mange børn er scenariedomænet blevet en fast del af hverdagsdomænet, hvilket kan indikere, at de to domæner er ved at flyde mere og mere sammen i børnenes optik. De børn som er vant til at spille computerspil kan derfor have en fordel, hvis der i højere grad implementeres spilbaseret undervisning. Her kan de unge computerspillere få mulighed for at anvende deres viden i undervisningen, og derigennem få (måske ellers sjældne) succesoplevelser, som kan ændre deres position i klassen, styrke deres selvværd og selvtillid såvel som styrke deres motivation for læring og faglig udvikling.

Spilbaseret læring gennem Skolen i Spil-metoden kan give eleverne nye muligheder for status i klassen, og domæneteorien kan illustrere hvilke videnspraksisser der kommer i spil i den moderne undervisning.

Analyse

I dette afsnit analyseres dele af den indsamlede empiri til nærmere forståelse og senere diskussion. Målet med analysen er ikke at bedømme lærernes evner eller deres anvendelse af Skolen i Spil-metoden, men i stedet at belyse de forskellige læreres perspektiver på hvorledes metoden indgår i deres praksis. Analysen undersøger problemformuleringen ud fra de fire underspørgsmål, som hver er tilknyttet et tema. Hvert tema indledes med en kort redegørelse for eventuel opdeling i undertemaer, relevans for specialets undersøgelse, samt hvilke teorier der analyseres efter.

Tema 1: Lærernes oplevelser af ændrede positioner i undervisningen

Formålet med dette analysetema er at belyse hvordan de forskellige dele af Skolen i Spil-metoden influerer lærere og elever, og derigennem giver dem mulighed for at indtage forskellige positioner i timerne. Tema 1 analyseres ud fra DST. Den overordnede tese for dette tema er, at lærere og elever kommer til/vil/bliver nødt til at positionere sig anderledes i timerne, når Skolen i Spil-metoden og/eller dele af denne. Analysetema 1 er inddelt i to undertemaer, henholdsvis "Lærernes oplevelse af positionen som gamemaster" som undersøger lærernes oplevelser og holdninger til deres egen positionsændring, samt "Eleverne som meningsfulde deltagere i et læringsfællesskab", som belyser lærernes oplevelser af deres elevers positionsændringer i undervisningen med Skolen i Spil-metoden. De to undertemaer bidrager derigennem med hvert sit perspektiv på det overordnede tema.

1.1: Lærernes oplevelse af positionen som gamemaster

I dette undertema undersøges det hvorledes anvendelsen af Skolen i Spil-metoden har påvirket lærerne til at indtage andre positioner i timerne. Tesen i dette undertema er, at lærerne bevidst eller ubevidst vil indtage nye positioner i undervisningen, når de anvender Skolen i Spil-metoden. Temaet udbredes med tre forskellige eksempler på ændringer i jeg-position via selvinnovation.

Det første eksempel belyser hvordan Lærer 1 forholder sig til sin nye position som gamemaster. Eksemplet skal beskrive hvad det indebærer for en ham at indtage denne position, og hvilke privilegier og ansvar der følger med. Citatet beskriver Lærer 1's holdninger til hans egen position som gamemaster og tilgang til undervisningen:

Lærer 1: " [...] som jeg har lært af Tore og Stine man skal jo altså se sig selv som gamemaster og se klassen, så det vil sige, at et spil det bliver aldrig bedre end det jeg gør det til. Så jeg har lov til at lave mine regler og ændre dem undervejs, i den gode stemnings tjeneste, så det kan være at jeg den ene dag sige at alle der rækker hånden op til de her spørgsmål de får en streg. Det kan være godt af flere grunde, der er dem man sjældent hører og så videre, og en anden gang så er det ikke sikkert at jeg siger det, og så er det ikke sikkert at man får streger, når man rækker hånden op. Så kan det være noget andet jeg lægger mærke til. Det gør at de også selv bliver meget opmærksomme." (Bilag 1, s. 7)

Lærer 1 fortæller, at han gennem forløbet med Skolen i Spil er blevet i stand til at indtage en ny jeg-position som gamemaster. Gamemaster positionen komplimenterer en anden position, nemlig positionen som "lærer". Selvom de to jeg-positioner indebærer forskellige tilgange, har de samme formål, nemlig at styrke elevernes læring. Lærer 1 har gennem selvinnovation ændret sin position til at være klassens gamemaster, og dermed påtager han sig et andet ansvar, end han oplevede at have tidligere. I Lærer 1's nye position, kan han ændre reglerne som han vil, og på den måde skabe nye måder for eleverne at deltage og blive set i undervisningen. Dette mener han præger eleverne positivt, og kræver en større opmærksomhed fra dem i undervisningen, hvis de gerne vil have streger. Når Lærer 1 ændrer reglerne, bidrager han til at øge elevernes motivation i undervisningen, idet der hele tiden ændres på de mulige succeskriterier og veje til status, og derfor er det vigtigt, at Lærer 1 er opmærksom på sin jeg-position, da den former undervisningsspillet.

Det andet eksempel belyser hvorledes selvinnovation kan forekomme gennem positionsforskydning. Skolen i Spil-metoden indeholder computerspil som en delkomponent, og ifølge Lassen og Kjellow (Skolen i Spil, 2015) indtager computerspillet under spilsessionen en del af gamemaster positionen, og giver derigennem eleverne en del af den nødvendige feedback. I citatet fortæller Lærer 4 om hvad dette gør ved hendes position som gamemaster: *[...] "når børnene kom i de der grupper og var sådan sat i gang, så gav det egentlig os voksne mulighed for at holde os lidt på afstand og observere grupperne [...]" (Lærer 4, Bilag 4, s. 3)*

Citatet beskriver hvad der helt konkret skete i hendes undervisning, så snart eleverne var inddelt i grupper og var sat i gang med at spille Torchlight 2. Citatet indikerer, at lærerne får mulighed for at ændre jeg-positioner under spilsessionerne. Når lærerne var færdige med at instruere og eleverne var fordybet i spillet, kunne lærerne indtage en observerende position og derved lægge mærke til hvorledes eleverne klarede lederrollen og samarbejdet i spillet. Lærer 4's selvinnovation foregår i dette eksempel gennem positionsforskydning, hvilket bringer hendes jeg-position som gamemaster i baggrunden, da spillet overtager en del af ansvaret for feedback.

Undertemaets sidste eksempel er et citat fra Lærer 2, som afviger fra de andre læreres udtalelser, idet hun beskriver tilgang til undervisningen gennem en ny

rammesætning, i stedet for sin jeg-position. Citatet belyser, at ikke al positionering foregår gennem den samme tilgang. Hvor de andre lærere ændrer position for at tilpasse sig rammerne, forsøger Lærer 2 at ændre rammerne for at få dem til at passe til sin jeg-position. Følgende citat fra Lærer 2 indikerer en anden vinkel på temaet, når hun fortæller: *"Min tilgang til undervisningen er stadigvæk den samme, men selve den måde jeg sætter undervisningen op. Det er det med rammen ikke også, at finde en ramme, som man kan være i og kan se sig selv i."* (Lærer 2, Bilag 2, s. 7)

Her taler Lærer 2 ikke om at indtage en bestemt position, men mere om at finde den rigtige ramme for hende, som hun føler sig tilpas i og som giver mening for hende. Lærer 2 mener altså ikke, at hun har ændret sin tilgang til undervisningen, men når hun alligevel taler om at "finde en ramme", er det en indikator for, at hun ønsker at ændre sin ramme og jeg-position, som hun er vant til at bruge i sin undervisning. Rammen bliver for Lærer 1 den måde hvorpå hun "sætter undervisningen op", hvilket kan lede tankerne hen på teatrets verden, idet undervisningen sættes op ligesom et teaterstykke. Dette indikerer, at Lærer 2 med denne udtalelse er meget bevidst om, at hendes undervisning med Skolen i Spil-metoden vil forårsage en ændring i hendes egen jeg-position til positionen som gamemaster. Lærer 2's selvinnovation sker gennem en signifikant oplevelse, når hun vælger at ændre rammen for undervisningen og positionerer sig som gamemaster i denne nye ramme. Dette selvom hun indikerer, at det er rammerne hun ændrer og ikke hendes position.

Delkonklusion

Empirien som behandles i dette undertema indikerer, at der gennem anvendelsen af Skolen i Spil-metoden sker et skift i lærernes jeg-positioner, da de nu indtager nye positioner afhængig af konteksten. Lærerne opdager, at de kan indtage en anden position og sætte en anden ramme for undervisningen end de ellers er vant til, hvilket blandt andet giver dem mulighed for at se elevernes styrker og svagheder i et nyt lys. Dette kan lærerne bruge, når de reflekterer over deres position som gamemaster og tilrettelægge undervisningen derefter. Dog er det vigtigt at påpege, at positionen som gamemaster er meget kompleks, og at det kræver stort overblik at kunne navigere som Lærer 1 beskriver i det første eksempel.

1.2: Eleverne som meningsfulde deltagere i et læringsfællesskab

Ifølge Ligorio (2010) er både elever og lærere deltagere i et læringsfællesskab, hvor igennem der er mulighed for, at de involverede får mulighed for, eller tvinges til at indtage nye jeg-positioner gennem selvinnovation. Dette undertema behandler nogle af lærernes udtalelser, som indikerer, at deres elever skifter positioner og selvinnoverer i undervisningen. Teserne for dette undertema er, 1) at anvendelsen af Skolen i spil-metoden vil bidrage til nye positioner for eleverne, som lærerne og eleverne ikke selv havde forudset, og 2) at metoden kan skabe nye måder hvor igennem eleverne får mulighed for at samarbejde, men at det kræver at eleverne er villige til at selvinnovere og indtage nye positioner og give rum til andre, for at dette kan lade sig gøre i praksis. Undertemaet belyser de to teser gennem fem eksempler.

I det første eksempel forklarer Lærer 2, at hendes elever under forløbet har vist sider af sig selv, som hun ikke tidligere havde lagt mærke til. Akkerman & Meijer (2011) beskriver, hvordan man via sin interaktion med andre mennesker enten kan fastholde eller ændre sin egen jeg-position hvis konteksten fordrer det. Følgende citat belyser, hvorledes en ny eller anderledes kontekst kan bidrage til ændringer i egen og andres opfattelse af ens position;

”Men så her (under forløbet) der var der nogle helt nye der kom på banen, som faktisk slet ikke vidste, at de var nogle gode ledere. [...] Der var mange der blev positivt overrasket over hinanden. Der var en stille pige [...] som ikke gjorde meget væsen af sig normalt, men hun var simpelthen bare genial til at styre det der spilunivers med de fire deltagere hun havde.” (Lærer 2, Bilag 2 s. 5)

Forløbet med Skolen i Spil-metoden har ifølge Lærer 2 bidraget til, at hendes opfattelse af nogle af eleverne ændrede sig positivt. Citatet beskriver, hvorledes det at blive positioneret i rollen som leder, en position som eleverne sandsynligvis ikke er vant til, fordrer et skift i deres jeg-position. Pigens selvinnovation er sket gennem en signifikant oplevelse, som er opstået idet hun bliver placeret i rollen som leder. Der kan dog også argumenteres for, at pigens selvinnovation sker gennem positionsforskydning, hvor rollen som leder fremhæver pigens jeg-position i undervisningen. Citatet viser lærerens opfattelse af en af elevernes position som ”den stille pige”, men samtidig hendes overraskelse ved eleven under forløbet, som kan betegnes som en ny undervisnings-kontekst, hvor elevens andre jeg-positioner kunne bidrage og deltage på en anden måde

end hvad læreren tidligere havde oplevet. DST kan derfor bidrage med en teoretisk forklaring på hvorfor ”den stille pige” agerer på en bestemt måde i nogle sammenhænge. Citatet indikerer, at forskellige kontekster kan kræve, at vedkommende ændrer position afhængig af intention, således at den stille pige eksempelvis kan ændre sig til at være højtråbende og ordregivende, hvis rammerne fordrer det. Skolen i spil-metoden bidrog til, at læreren ændrede opfattelse af elevernes positioner og kompetencer, samtidig med at eleverne både individuelt og i fællesskab blev klar over deres egne og andres kompetencer.

I andet eksempel undersøges det hvad der sker med elevernes positioner, når der anvendes computerspil i undervisningen, hvilket som tidligere nævnt indebærer, at spillet overtager en del af gamemasterens ansvar: ” [...] jeg oplevede at børnene blev mere selvstyrede i forhold til det de arbejdede med. (Lærer 2, Bilag 2, s. 3) Ved anvendelse af computerspillet opnår eleverne automatisk feedback på deres ageren i spillet. Læreren behøver derfor ikke at stå helt så meget til rådighed for eksempelvis spørgsmål og hjælp som i den traditionelle undervisning. Elevernes selvinnovation er sket gennem komplimenterende positioner, da elevernes positioner som ”spillere” komplimenterer deres positioner som ”elever” og influerer på deres adfærd i undervisningen.

I tredje eksempel italesætter Lærer 3 et andet perspektiv på praksis, hvor særligt de ”fagligt svage” elever kommer på banen:

” [...] der var også nogle elever der viste meget lidt motivation for faglighed generelt, som lige pludselig viste sig at have nogle evner her som de andre spurgte efter. Så det kan helt sikkert noget, især over for de fagligt svage. Der var lige pludseligt nogle af dem der blev eksperter, og det var lidt uvante roller for dem, det var ret fedt at se. ” (Lærer 3, Bilag 3, s. 8)

I ovenstående citat belyses det hvorledes læreren oplever skift i elevernes jeg-positioner under anvendelse af metoden. Lærer 3's udtalelse indikerer, at hvor der før var nogle elever, som ikke fandt det faglige stof i skolen interessant, gav Skolen i Spil-metoden selvsamme elever mulighed for at indtage en ny position i undervisningen, da deres kompetencer pludselig blev vigtige for resten af klassen. Disse elever som både af læreren og sandsynligvis også i deres egen selvopfattelse havde indtaget positionen som fagligt svage, blev fra den ene dag til den anden eksperter i den ”nye” faglighed, som var efterspurgt i denne kontekst. I dette tilfælde forekommer elevernes selvinnovation

gennem positionsforskydning, da elevernes viden gør, at læreren og de andre elever anser dem som værende fagligt kompetente i konteksten og fremhæver deres nye position.

I fjerde eksempel belyser Lærer 2 hvordan hun ligeledes har oplevet, at nogle elever lige pludselig bød ind med viden eller kompetencer, som de andre ikke vidste at de havde. Samtidig omtaler hun succesoplevelser som noget alle børn skal have og at det er hendes opfattelse, at anvendelsen af Skolen i Spil-metoden ” [...] helt klart givet nogle andre elever succes, og det ville de ikke havde oplevet i den traditionelle danskundervisning. (Lærer 2, Bilag 2, s. 4) Her indikerer Lærer 2, at hun har en opfattelse af, at Skolen i Spil-metoden bidrager med nye muligheder for, at eleverne kan opnå status og succes på en anden måde end den undervisning, som hun og eleverne har været vant til.

Lærer 2 har også oplevet en ændring i klassens generelle trivsel, på grund af elevernes ændrede jeg-positioner:

”Der var en meget dominerende dreng, som styrede det meste, og i og med at vi har snakket meget om at være den gode leder, så ændrede han også adfærd. Der var flere der fik lov til at komme til. Det er blevet mere jævnbyrdigt på det sociale plan end det var tidligere.”
(Lærer 2, Bilag 2, s. 5)

Her er endnu et eksempel, hvor en citatet indikerer, at en elev blev opfattet som havende en bestemt jeg-position, som sandsynligvis blev opretholdt af de andre elever og lærerens udtalelse om at ”drengen er dominerende”. Lærer 2’s udtalelse indikerer, at drengens position som ”dominerende” kan have været med til at undertrykke de andre elever og fastholde dem i deres positioner som ”dominerede”. Citatet kan indikere, at den dominerende dreng vælger at ændre jeg-position på baggrund af anvendelsen af Skolen i Spil-metodens pædagogiske principper omkring det at være den gode leder. Drengens positionsændring har muligvis medvirket til en ændring i klassens sociale hierarki, således at han ikke længere opfattes af læreren som dominerende, og så klassens øvrige elever ikke længere undertrykkes, men får mulighed for at indtage nye jeg-positioner.

I undertemaets sidste eksempel forklarer Lærer 4 hvorledes hun har oplevet, at eleverne er blevet i stand til at tage leder- og ejerskab igennem deres ændrede positioner, hvor konteksten har fordret det:

” [...] det var enormt fedt at høre børnene sige ”kom nu går vi her hen og der kommer lige en zombie og nu skal den skydes og så angriber vi”, og roterede denne her holdleder. Så på den måde så vi også nye sider af nogle børn som pludselig tog lederskab og ejerskab, for det var en helt anden fremmed kontekst, som de aldrig havde oplevet før [...] (Lærer 4, Bilag 4, s. 3)

Lærer 4 understreger med ovenstående citat hvorledes den nye læringskontekst kan påvirke eleverne til at selvinnovere indtage nye jeg-positioner. Eleverne bliver i lærerens fortælling meget konkrete om deres taktik og opgaveløsning. Som Lærer 4 nævner er det en helt anderledes kontekst, som kræver at eleverne ændrer jeg-position. Alle eleverne er nødsaget til at tænke taktisk i forhold til hvilket angreb der er bedst under de givne omstændigheder, og gruppelederen skal samtidig indtage en lederposition, som kræver overblik og ansvar. Dette kræver, at lederen ikke kun kender spillet og sin egen avatars evner, men også til en vis grad de resterende i gruppen, således at det bedst mulige angreb kan italesættes og gennemføres. Den elev der udpeges som leder, kan siges at indtage en instruerende position, hvor de resterende elever positionerer sig som assisterende i konteksten. Eleverne og især lederen får igennem spillet afprøvet nogle kompetencer, som ellers ville være svære at afprøve. Spillet giver endvidere eleverne mulighed for at fejle uden de store konsekvenser, og derfor får eleverne flere chancer for at samarbejde om den bedst mulige løsning, selv hvis de skulle fejle.

Delkonklusion

Flere af citaterne i dette undertema indikerer, at lærerne fremhæver nogle positive sider ved eleverne, som de ikke mener, at de ville have opdaget, hvis ikke de havde anvendt Skolen i Spil-metoden. Skolen i Spil-metoden kan efter lærernes opfattelse bidrage til, at eleverne opnår en større forståelse for, at de andre elever bærer rundt på viden, som de selv kan få brug for. Analysen viser tegn på, at der gennem anvendelsen af metoden kan opstå andre relationer mellem eleverne, da de i nogle kontekster finder ud af, at de har brug for hinanden, både for at kunne overleve i spillet, men også for at opretholde trivslen i klassen. Som et af eksemplerne indikerede, kan Skolen i Spil-metoden i nogle kontekster bidrage til bedre trivsel igennem positions- og statusændringer, både for den enkelte elev og for klassen som helhed.

Citaterne peger endvidere på, at elevernes selvinnovation kan ske på baggrund af forskellige hændelser. Analysen indikerer gennem flere eksempler, at Skolen i Spil-metoden afhængig af konteksten kan bidrage til nye jeg-positioner for eleverne, hvilket bidrager til elevernes selvinnovation på en positiv måde.

Tema 2: Motivation/demotivation ved Skolen i Spil-metoden

Dette tema analyseres ud fra selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2000) og belyser hvorledes lærerne omtaler deres elevers motivation eller demotivation ved dele af Skolen i Spil-metoden. De dele af metoden som undersøges i nærværende tema, er henholdsvis klassespillet, Progress baren og computerspillet (Torchlight 2). Endvidere belyses en af lærernes udtalelser om hendes egen motivation i forhold til dele af metoden. Her er den overordnede tese, at anvendelsen af Skolen i Spil-metoden vil regulere lærernes og deres elevers adfærd og motivation, og at det vil kunne synliggøres ud fra motivationstaksonomien (Ryan & Deci, 2000, s. 61), hvilken type motivation der er tale om i den givne kontekst. Det skal pointeres, at der i analysen ikke vil drages håndfaste konklusioner, men at det i stedet forsøges at vise mønstre og variation i empirien gennem forskellige eksempler. Dette tema afsluttes med en fælles delkonklusion for de fire undertemaer.

2.1: Klassespillet

Med følgende eksempel undersøges det hvorledes lærerne oplever, at deres elever har ændret adfærd på baggrund af deltagelse i klassespillet. Som bekendt bygger denne del af metoden på, at ønsket opførsel udløser anerkendelse og streger, en økonomi som gør, at eleverne kan købe forskellige goder, afhængig af hvad læreren har bestemt alene eller i fællesskab med klassen. Tesen er her, at eleverne vil ændre deres adfærd, for at opnå streger.

I følgende citat fortæller Lærer 1 om sine oplevelser af klassespillets virkning: *"Hvis jeg først begynder at stille mig over til denne her plakat med stregerne og begynder at sætte streger for dem, der er parat, så skal jeg love for at de retter ind og begynder at sætte sig, så det har en enorm virkning."* (Lærer 1, Bilag 1, s. 8) Citatet indikerer at eleverne ifølge Lærer 1, velvilligt regulerer deres adfærd for at opnå streger, og at der er derigennem kan være tale om en ekstern regulering, hvor stregerne er den ydre belønning som opnås gennem den regulerede adfærd. Idét at stregerne bliver givet af læreren med en mundtlig

anerkendelse, gøres de andre elever opmærksomme på, at der er positive konsekvenser af at deltage i klassespillet. Citatet fra Lærer 1 indikerer, at klassespillet i denne kontekst kan have en adfærdsregulerende effekt på eleverne.

Følgende citat indikerer, at Lærer 4 har oplevet det samme læringsparathed fra sine elever:

" [...] der var da nogen som simpelthen sad med nærmest foldede hænder og var bare super, super klar når, man kom ind som ikke tidligere havde været det, og der var nogen der kom mere mundligt med, som ikke tidligere havde markeret så meget, fordi de kunne se denne her belønning [...]" (Lærer 4, Bilag 4, s. 9)

Lærer 4 fortæller, at hendes elever tydeligt ændrede adfærd for at opnå anerkendelse og tilføjer samtidig vigtigheden af belønningen for eleverne. De foldede hænder anses for at være et billede på de særligt opmærksomme elever, som melder ud, at de er undervisningsparate, eller i hvert fald opsatte på at modtage deres belønning.

Det er dog ikke kun positive erfaringer som lærerne har haft med klassespillet. Det næste citat er et eksempel på elevernes demotivation under anvendelsen af klassespillet:

Lærer 3: "Vi har talt om at prøve det (klassespillet) igen, men vi har ikke gjort mere ved det, og det skyldes at vi kørte måske Torchlight lidt for længe og til sidst så gik meningen lidt af det, for så gad de ikke bruge deres streger for at komme op og spille computer. Det synes de ikke var sjovt længere, så gik det lidt i sig selv og så tog vi det ned [...]" (Bilag 3, s. 11)

Lærer 3 fortæller i citatet om elevernes demotivation ved sammenkoblingen mellem klassespillet og computerspillet. I Lærer 3's klasse har de valgt at eleverne kan købe ekstra spilletid for deres streger, som de har opnået gennem blandt andet ønsket adfærd, men eleverne værdsatte efter en tid ikke længere computerspillet, og ville ikke betale deres streger for at spille. Spørgsmålet er så, om der var blevet gjort nok ud af rammesætningen omkring computerspillet og dets relation til de faglige opgaver. Det er interessant, at det i dette eksempel var klassespillet som blev udfaset i stedet for at der blev aftalt nye goder, som motiverede eleverne til at deltage i klassespillet, især når det i citatet indikeres, at det var computerspillet som kedede eleverne og ikke deres deltagelse i klassespillet.

2.2: Progressbaren

Progressbaren er som tidligere beskrevet en synlig indikator for hvor langt hver elev er nået, og kan derigennem synliggøre over for læreren hvis der er nogle elever, der oplever for store eller små udfordringer i de faglige opgaver. Tesen for dette undertema er, at progressbaren vil motivere eleverne til at lave deres opgaver, så de ikke kommer bagud. I følgende eksempel undersøges det hvorledes Progress baren har motiveret eleverne under forløbet. Citatet belyser hvorledes elevernes motivation stiger i takt med at de kan se deres egen og deres kammeraters fremgang.

Lærer 2: [...] ”den der Progress bar, som vi bruger, den motiverer dem også rigtig meget. De er på vej og kan se deres mål på baren, og det holder dem oppe. Både for dem selv, men også det at de andre kan se i klassen hvor langt de andre er nået. De måler sig meget med hinanden, og det er vigtigt for dem at komme fremad.” (Bilag 2, s. 6)

Lærer 2 fortæller i ovenstående citat om sin elevs motivation ved Progress baren. Ifølge Ryan og Deci's (2000) taksonomi, kan denne form for motivation siges at relatere til kategorien internaliseret regulering, da eleverne opnår en vis stolthed ved at kunne flytte deres navn opad på Progress baren. Dette kan også styrke elevernes selvværd idet de kan se præcis hvor dygtige de er i forhold til de andre, hvilket oftest er positivt, hvis de ligger i den høje ende. Omvendt kan der argumenteres for, at elever som er langt bagefter kan blive udstillet på en uheldig måde, idet Progress baren tydeliggør hvor langt hver elev er nået. Dette italesætter Lærer 4 også med følgende udtalelse: ” [...] der var to inde i A-klassen som blev ved med at stå nede omkring nul og det fangede dem så ikke, da de andre så var oppe over 50% og 75%. Så virkede det demotiverende.” (Lærer 4, bilag 4, s. 9)

Som citatet indikerer, kan det demotivere nogle elever, hvis de ikke føler sig kompetente nok til at kunne indhente deres klassekammerater, hvilket yderligere kan ende i en manglende følelse af meningsfuldhed for eleven.

2.3: Computerspillet

I de fire læreres Skolen i Spil-forløb er computerspillet Torchlight 2 blevet anvendt. Computerspillet skal blandt andet agere som motivationsfaktor såvel som reference for portalopgaverne, og tesen er, at eleverne vil finde computerspillet motiverende fordi det er en ny og anderledes undervisningsmetode for dem. I følgende eksempel, som

omhandler computerspillet Torchlight 2, undersøges Lærer 3's udtalelse om hvorfor computerspillet ikke formåede at holde eleverne motiverede over længere tid:

Lærer 3: " [...] men i det lange løb, altså som jeg sagde før, så var Torchlight ikke tilstrækkeligt til at holde dem motiverede. De korte trætte i spillet. [...] når man for eksempel ikke er ekspert i Torchlight, så kan det i længden godt være svært at motivere eleverne ved at sige "Jamen I skal bare prøve lidt mere så sker der det og det og det", hvis jeg ikke selv er nået lige så langt i spillet som eleverne, og så mister de lidt motivationen hvis de ikke. Så mister de bare motivationen. (Lærer 3, Bilag 3, s. 4)

Citatet indikerer, at spillet i sig selv ikke er nok til at motivere eleverne over længere tid, og Lærer 3 påpeger vigtigheden af sin egen position som gamemaster, og giver sig selv en del af skylden for elevernes manglende motivation. Citatet belyser derigennem to vigtige pointer ved Skolen i Spil-metoden og spilbaseret læring generelt; for det første kræver vellykket spilbaseret undervisning, at læreren formår at rammesætte spillet i en meningsfuld kontekst, så eleverne har et klart mål med de udfordringer/opgaver, som de skal forsøge at løse. For det andet kræver det, at læreren er ekspert i spillet og at denne formår at videreformidle egen (spil)motivation til eleverne. Det er det konsulenterne fra Skolen i Spil kalder for en "ægte" underviser (se afsnittet om Skolen i Spil-metoden). Med sin udtalelse indikerer Lærer 3, at han ikke selv er nået så langt i computerspillet, som det i hans optik kræver for at kunne motivere eleverne til at spille videre. Lærerens egen indre motivation ved at spille spillet er sandsynligvis forsvundet, og han synes måske ikke at spillet er sjovt længere. Lærer 3 indikerer selv at han burde være nået længere i spillet end eleverne, men hvilken årsag der ligger bag hans manglende motivation kan ikke konkluderes.

Alle fire lærere udtaler, at det til tider kan være svært at motivere deres elever i undervisningen. Det næste eksempel bidrager til at understrege en anden udfordring ved Skolen i Spil-metoden, og ved undervisning generelt:

Lærer 4: "Det er det der med de elever, der ikke synes computerspil er fedt, altså du skal finde den der grænse skal man sidde og spille i en time så er der jo nogen der synes det er for kort tid, skal man sidde og spille i fire, så er der nogen der synes det er for lang tid. Så man skal finde den rette spiltid, men det er jo ikke noget der enestående for denne her metode [...]" (Bilag 4, s. 10)

Lærer 4 italesætter med ovenstående udtalelse noget meget vigtigt når det kommer til Skolen i Spil og mange andre undervisningsmetoder, hvilket er, at det kan være utroligt svært at tilpasse undervisningen, så alle elever føler lige stor motivation for at løse en given opgave. Dette bunder sandsynligvis i, at mennesker er forskellige og ikke har samme interesser, mængde af tålmodighed osv. Computerspil anses som tidligere nævnt som en kilde til læring og udvikling på flere forskellige planer, og Lærer 4 mener også, at computerspil har en plads i undervisningen. Dog må læreren være parat til at improvisere, hvis eleverne viser tegn på demotivation, hvilket Lærer 4 mener, kan ske hvad enten det er redskaberne fra Skolen i Spil-metoden eller en anden undervisningsmetode der anvendes.

2.4: Lærerens egen motivation

I de tidligere tre undertemaer er det belyst hvorledes tre af redskaberne fra Skolen i Spil-metoden enten motiverede eller demotiverede eleverne. I dette undertema belyses et eksempel på Lærer 2's motivation for at udvikle og anvende nogle bestemte trinmål for klassen. Som citatet indikerer, er Lærer 2 motiveret på to forskellige måder:

"I øjeblikket der har vi om personkarakteristik. Bare det at lave en personkarakteristik, det synes de er svært i 4. klasse, og hvad det indeholder at gøre det. [...] Den har jeg også brugt i skole-hjem-samtaler, hvor de selv. Fordi vi har fokus på her på skolen, at de selv skal komme på banen til deres skole-hjem-samtaler, og snakke om hvad de er gode til og hvad de arbejder med." (Lærer 2, Bilag 2, s. 9)

Citatet med Lærer 2 indikerer, at hendes handlinger er eksternt reguleret af skolens fokus. I sin position som lærer er der nogle regler, krav og normer, som hun skal overholde. En af disse krav er, at hendes arbejdsplads beslutter nogle fokuspunkter, som skolens lærere skal søge at opfylde, eksempelvis gennem deres undervisning.

Citatet belyser dog også hvorledes Lærer 2 kan siges at være reguleret gennem identifikation, da denne type ydre motivation relateres til en personlig værdi som er relevant i hendes job som lærer. I tema 1 om lærernes selvopfattelse beskrives Lærer 2 som en person for hvem det er essentielt at sørge for, at alle hendes elever får nogle succesoplevelser. Derigennem kan der argumenteres for, at Lærer 2 handling er motiveret af hendes behov for at skabe succesoplevelser for eleverne, hvilket kategoriserer hendes motivation som integration. Ud fra begge kategorier er der en

indikation af, at Lærer 2 ændrer dele af sin undervisning og samtidig sin position, da hun ved at gøre dette lever op til en af sine egne personlige værdier.

Delkonklusion

Lærerne har alle haft positive oplevelser med klassespillet, og har alle oplevet en ændring i elevernes adfærd under anvendelsen. Analysen indikerer, at eleverne er meget villige til at regulere deres adfærd for at opnå anerkendelse og belønning i form af streger, nærmest hen i det "overdrevene" med deres foldede hænder, hvilket sandsynligvis ikke ville have fundet sted i den normale klasseundervisning, hvis der ikke var udsigt til en form for belønning. Det kan derfor diskuteres hvorvidt eleverne kun ændrer adfærd for belønningens skyld, eller om de ser andre fordele ved denne adfærd. Pointen er, at ligegyldig hvilken metode der anvendes, om det er klassespillet, progressbaren eller computerspillet (eller sandsynligvis enhver anden undervisningsmetode) så vil der altid være elever, som ikke vil opleve samme grad af motivation. Analysen viser, at selvom computerspil i undervisningen er nyt og anderledes, vil det ikke blive ved med at motivere eleverne, med mindre at der løbende sættes klare mål for spillets anvendelse i undervisningen.

En anden pointe som træder frem gennem eksemplerne er, at lærerne oplever, at de selv og deres elever gennem Skolen i Spil-metoden handler på baggrund af forskellige motivationsfaktorer. Lærernes udtalelser indikerer, at de har oplevet at de selv og deres elever har været demotiverede under forløbet af forskellige grunde. Den eksterne regulering synes at kunne begrunde både læreres og elevers adfærdsreguleringer i nogle kontekster, hvilket kan indikere at der er mange udefrakommende krav forbundet med det at være lærer og elev i nutidens skole.

Tema 3: Sammenkædning af spiloplevelser med det faglige pensum

Dette tema analyseres ud fra Domæneteorien (Hanghøj, 2012) og er delt op i to undertemaer, som hver giver deres perspektiv på henholdsvis koblinger og uoverensstemmelser mellem domænerne. Den spilbaserede undervisning giver scenariedomænet og de dertilhørende videnspraksisser en plads i den nye undervisning. I dette tema søges det at belyse koblinger og uoverensstemmelser mellem scenariedomænet og de tre andre domæner.

3.1: Koblinger mellem domænerne

I dette undertema belyses det hvorledes de fire domæner kan kobles på. Med kobling menes, at domænernes videnspraksisser kombineres på en måde, så lærerne eller deres elever opnår en ny forståelse inden for ét domæne, på baggrund af et andet. Tesen for dette undertema er, at den spilbaserede undervisning bidrager med nye videnspraksisser i undervisningen, hvilket kan skabe nye muligheder for at domænerne kan kobles, og bidrage til en flere muligheder for transfer mellem de forskellige videnspraksisser hos eleverne. I dette undertema fokuseres der på Lærer 4's udtalelser, da hun var meget reflekteret omkring sin praksis og gennem sine udtalelser tydeliggør nogle koblinger mellem domænerne.

Dette eksempel belyser Lærer 4's oplevelse af Skolen i Spil-metoden i praksis, hvor den spilbaserede undervisning bidrager til, at eleverne bliver eksperter, og derigennem opstår en uforudset kobling mellem scenariedomænet, hverdagsdomænet og det pædagogiske domæne:

”Det gør at jeg får den der uformelle tone og mere pingpong med eleverne, for så kan jeg gå ind og booste deres selvtillid og deres selvværd og give dem oplevelsen af, at de har lært mig noget, i stedet for det altid er mig de skal komme til og så skal jeg godkende deres opgave.”
(Lærer 4, Bilag 4, s. 3)

Citatet indikerer, at den uforudsete kobling mellem scenariedomænet, hverdagsdomænet og det pædagogiske domæne medvirker til, at eleverne bliver eksperter, hvilket kan siges at være en utraditionel positionsforskydning mellem lærer og elever. Idet den uformelle tone, som normalt hører til i hverdagsdomænet, kommer ind i den formelle undervisning grundet spilsessionen (scenariedomænet), får læreren mulighed for at lægge mærke til elevernes kompetencer og styrke deres selvværd og selvtillid på baggrund af andet end de traditionelle faglige opgaver. Koblingerne mellem det pædagogiske domæne og scenariedomænet giver i dette eksempel læreren mulighed for at agere mere motiverende og måske endda som lærende, i stedet for hendes traditionelle deltagelse i undervisningen som den instruerende klasseleder.

Næste eksempel bidrager med en kobling mellem fagdomænet og scenariedomænet. I citatet fortæller Lærer 4 om hvorledes hendes elever opnår en bedre forståelse af fagdomænets videnspraksisser i faget dansk ud fra didaktiserede opgaver, som løses ved hjælp af deres erfaringer med scenariedomænet under spilsessionerne:

”Det er slet ikke på samme måde, som når de har prøvet at have hands-on og spillet deres egen karakter inde i spillet. Så på den måde så faldt der nogle af de her danskfaglige termer bedre på plads bl.a. med miljøbeskrivelser og personkarakteristik, for nu havde de selv prøvet at spille spillet og de havde selv valgt udseende til deres karakter, så på den måde var det nemt for dem at lave deres karakteristik og de måtte selv vælge navnet til den, og altså miljøbeskrivelsen det kunne de som sagt bare se, i og med de selv var inde i spillet. Så kunne de godt forestille sig hvordan der måtte lugte og hvordan der måtte lyde. Så jeg synes det gav en anderledes vinkel. Der var nogle, der fik fat i nogle danskfaglige termer igennem spillet, som de på ingen måde havde fået fat i, havde vi bare læst en bog.” (Lærer 4, Bilag 4, s. 5)

Lærer 4 forklarer i overstående citat hvorledes elevernes erfaringer inden for scenariedomænet gør dem i stand til at forstå danskfaglige termer, eksempelvis ”miljøbeskrivelse” og ”personkarakteristik”. Det at spillet giver eleverne en konkret visuel og auditiv oplevelse, som de selv er med til at kontrollere, muliggør, ifølge Lærer 4, en større faglig forståelse hos eleverne. Citatet peger på at når eleverne selv har mulighed for at præge deres historie og udseende i spillet, fordrer det ejerskab hos eleverne. Deres avatar bliver en forlængelse af dem selv, og de får lettere ved at forestille sig og beskrive hvilke oplevelser avataren gennemgår. På denne måde skaber spillet en direkte kobling mellem scenariedomænet og fagdomænet, som komplimenterer hinanden og elevernes viden.

Et andet eksempel på kobling mellem det pædagogiske domæne og scenariedomænet ses i følgende citat:

Lærer 4: “[...] vi har brugt deres rollefordelinger i gruppearbejde efterfølgende, hvor man så kunne referere ”kan I huske under Torchlight, der var der en der skulle være tank og gå forrest og ligesom vise vej, nu skal I vælge hvem der skal det i dette her gruppearbejde”, nå men fint nok så har de valgt det, så gør i sådan og sådan og for ligesom at synligøre de her fire forskellige (roller), det kan man også bruge uanset om man er ved at skrive avis eller man skal [...]hente diktat hvad ved jeg et eller andet, så ja det kan jeg godt se man kan bruge i den daglige undervisning, som ikke har noget med computerspil at gøre.” (Bilag 4, s. 11)

Citatet fra Lærer 4 belyser hvorledes videnspraksisser fra scenariedomænet, her rollefordelingen fra Torchlight 2, kan anvendes i andre gruppearbejder i undervisningen (det pædagogiske domæne), hvor spillet i sig selv ikke indgår. Lærer 4 kobler de to domæner hvor eleverne skal indtage de roller i gruppearbejdet, som de har spillet i Torchlight 2. Eksempelvis er Tanken i citatet også beskrevet som lederen af gruppen, og er ham eller hende der viser vej.

Delkonklusion

Dette undertema undersøger hvorledes de forskellige domæner og deres videnspraksisser kan kobles og at disse koblinger er med til at skabe mening og en større helhed i den spilbaserede undervisning. Eksemplerne indikerer, at koblingerne mellem de forskellige domæner kan give læreren mulighed for at opleve eleverne i andre kontekster. Pointen er, at en kobling mellem domænerne sandsynligvis kan give eleverne en større referenceramme i forhold til nogle af de danskfaglige termer, på en anden måde end i den traditionelle undervisning. Eksemplerne peger endvidere på, at eleverne kan anvende deres viden inden for ét domæne, til at skabe en bedre forståelse for de andre domæners videnspraksisser.

3.2: Uoverensstemmelser mellem domænerne

Undertemaet belyser hvorledes lærerne oplever, at scenariedomænet skaber uoverensstemmelser i forhold til undervisningen. Disse uoverensstemmelser træder frem, når de forskellige videnspraksisser i større eller mindre grad modsiger hinanden. Tesen for dette undertema er, at spillets anvendelse i undervisningen vil give anledning til uoverensstemmelser mellem de fire domæner, da scenariedomænet bibringer nogle videnspraksisser, som i ikke tidligere har været en del af de fire læreres undervisning.

Følgende eksempel belyser hvorledes lærerne oplever uoverensstemmelser mellem scenariedomænet og fagdomænet. Empirien behandlet i dette undertema belyser hvorledes lærerne reflekterer over blandt andet didaktiseringen af de faglige opgaver.

”Jamen jeg synes det var lidt svært at finde opgaver i spillet. Så vender jeg tilbage til det med matematikken i Torchlight hvor man giver en vis mængde damage med et givent våben, så synes jeg det ligger lige til højrebænet at sige så man har nogle udregningsopgaver i den forbindelse ”hvis man slår med det og det våben, hvor meget damage giver det så? ” Der

synes jeg det var lidt sværere at finde den direkte kobling på det danskfaglige [...]” (Lærer 3, Bilag 3, s. 7)

Ovenstående citat er fra interviewet med Lærer 3. I citatet fortæller han om hvorfor det var svært for ham at koble et bestemt fagdomæne, i dette tilfælde dansk, med scenariedomænet. Lærer 3 som er dansklærer mener selv, at han har lettere ved at didaktisere scenariedomænets spildynamikker med fagdomænets relevante fag mål inden for matematik. Lærer 3 giver endda nogle forskellige forslag til matematikopgaver. Udfordringen for Lærer 3 er, at Torchlight 2, som er et kommercielt spil, er produceret til underholdning, og derfor ikke støtter læreren i at didaktisere spillets univers til skolastiske opgaver. Det kræver derfor en stor forståelse for spillets dynamikker og muligheder, for at kunne skabe koblinger mellem spillet og fagligheden.

Som tidligere beskrevet baserer de fire domæner sig på forskellige videnspraksisser, som af historiske og/eller kulturelle årsager har forskellige kriterier for hvad der tæller som gyldig viden. I næste eksempel belyses dikotomien mellem spil og skole, som tilsyneladende stadig eksisterer i nogle af lærernes kulturelle forståelser:

Lærer 4: ”Det var lidt svært for mig at kunne se den der naturlige kobling mellem faglighed og spil, så jeg var lidt sådan hvordan skulle vi kunne få fagligheden ind i det, ville børnene ikke bare komme til at sidde og spille?” (Bilag 4, s. 2) Lærer 4 udtaler i citatet hvorledes hun i starten havde svært ved at se koblingen mellem fagdomænet og scenariedomænet. Mere interessant bliver det, når samme lærer erindrer hendes elevers udtalelser om at spille computerspil: *” [...] Det plejer jeg kun at må derhjemme, men nu har jeg også gjort det i undervisningen. [...]” (Lærer 4, bilag 4, s. 11)* Citatet indikerer, at eleverne også har en opfattelse af, at det at spille kun er noget man ”må” i fritiden og ikke i skolen. Spil og skole opfattes derfor både af nogle lærere og elever som ”naturlige” modsætninger, og eksemplet tydeliggør hvor stor en rolle domænerne forskellige videnspraksisser spiller i nutidens socialisering og opdragelse.

Delkonklusion

I dette tema blev koblinger og uoverensstemmelser mellem de fire domæner belyst. Pointen er, at scenariedomænet kan bidrage med nye og relevante videnspraksisser, som i nogle kontekster kan hjælpe eleverne til en større faglig forståelse. En anden vigtig pointe er også, at nogle lærere og elever stadig er bundet af deres kulturelle forståelse

af modsætningen mellem spil og skole, hvilket er yderst relevant for den videre forskning omkring lærere og elevers tilgang til spilbaseret undervisning og læring.

Tema 4: Lærernes ejerskab for metoden

Dette tema belyser lærernes oplevelse af ejerskab for dele af Skolen i Spil-metoden og undersøger hvilke dele lærerne vælger at udbrede, bibeholde, videreudvikle eller udfase og hvorfor. Tesen for dette tema er, at da Skolen i Spil-metoden indeholder forskellige redskaber, vil de fire lærere sandsynligvis føle manglende ejerskab for nogle dele af metoden. Lærerne vil sandsynligvis fravælge nogle af redskaberne, hvis de eksempelvis ikke føler at de virker, er meningsfulde eller at der ikke er tid, mulighed eller lyst fra egen eller elevernes side til at fortsætte. Eksemplerne analyseres ud fra DST ud fra begrebet selvinnovation (Ligorio, 2010) og/eller Domæneteorien (Hanghøj, 2012).

4.1: Udbredelse

Et af de store spørgsmål som blandt andet Skolen i Spil ofte har stillet sig selv er hvordan metoden kan udbredes i den almene folkeskole og uden at de selv er tilstede. Tesen for undertemaet er, at nogle af lærerne vil forsøge at udbrede metoden, men at de vil opleve nogle begrænsninger i den forbindelse. Dette undertema vil belyse nogle af de muligheder og problematikker, som de fire lærere oplever i forbindelse med udbredelsen af Skolen i Spil-metoden. Undertemaet belyses gennem fire eksempler.

Det første eksempel er et citat fra Lærer 3, som italesætter en af de store udfordringer ved metoden i praksis: ”[...] jeg har også ældre kolleger, som jeg ved aldrig nogensinde vil give sig i kast med det her, for det er simpelthen for teknisk svært [...]” (Lærer 3, Bilag 3, s. 10) Lærer 3’s udtalelse indikerer, at der kan være en sammenhæng mellem det at være en ældre lærer, og at have ekstra udfordringer ved de tekniske dele af metoden. Da der spørges ind til om det primært er de ældre lærere, der vil have svært ved metoden udtaler Lærer 3 at ”Det er fordi de er teknisk udfordret i forbindelse med det her og altså hvis man forestiller sig at man aldrig har spillet computerspil, så virker det voldsomt at skulle til at i gang med at spille computerspil med sin klasse, [...]” (Lærer 3, Bilag 3 s. 10). Til uddybelsen af spørgsmålet italesætter Lærer 3, at det ikke nødvendigvis vil være alderen, som står i vejen for lærernes selvinnovation. I stedet kan udfordringen være manglen på teknisk

snilde samt spildannelse, og derigennem kendskab til eksempelvis scenariedomænets videnspraksisser, som kan forhindre anvendelsen og udbredelsen af metoden.

I undertemaets næste eksempel belyses et citat fra Lærer 4, som viser, at hun selv vil bidrage til metodens videre udbredelse:

Lærer 4: ” [...] hvis jeg kom i nyt team eller fik nyt arbejde, så var det noget jeg ville tage med videre og præsentere og helt sikkert bruge, men det er også nemt for mig, når jeg har praksiserfaring med det, men jeg ville da enormt gerne hjælpe andre kolleger i gang med det. ” (Bilag 4, s. 15)

Citatet understreger Lærer 4's positivitet over for Skolen i Spil-metoden. Lærer 4 har ændret jég-position hvor hun før var skeptisk overfor om eleverne ikke bare ville sidde og spille computer, til at hun nu kan se fordelene i metoden, og er parat til at dele sine praksiserfaringer med andre. Lærer 4's udtalelse viser tegn på, at der er gode muligheder for metodens udbredelse, men det kræver igangsættere blandt de lærere, som allerede har gennemgået et forløb med Skolen i Spil, hvis metoden skal udbredes uden konsulenternes hjælp.

I undertemaets tredje eksempel belyses en udtalelse fra Lærer 3, som indikerer, at Skolen i Spil-metoden er ved at udbrede sig på hans arbejdsplads: *Lærer 3: [...] ”jeg tror at Torchlight spillet bliver på skolen, jeg tror også at det vil blive genbrugt til næste år, hvis jeg har muligheden for det så vil jeg i hvert fald i mit næste fag, i mit forløb gøre brug af det på nøjagtig samme måde. ” (Bilag 3, s. 9)*

Citatet indikerer, at Lærer 3 mener at computerspillet kan genbruges i senere forløb. Lærer 3's udtalelse om at han tror at spillet bliver på skolen, kan forstås som en form for ultimatum, for om metoden kan blive udbredt til de andre lærere. Når han både nævner, at ”det vil blive genbrugt” og at han selv har i sinde at anvende spillet igen, tyder noget på, at der er andre end ham selv, der har interesse i at anvende computerspillet og muligvis også Skolen i Spil-metoden. Citatet kan derfor indikere, at der er sket en udbredelse af interesse for metoden til andre lærere på skolen, men at en udbredelse af metoden som helhed, sandsynligvis kun vil finde sted, hvis spillet fortsat er tilgængeligt på skolens computere. I denne optik vil scenariedomænet og dets videnspraksisser sandsynligvis kun spille en mindre rolle i Lærer 3's undervisning, hvis spillet ikke længere er tilgængeligt.

Undertemaets sidste eksempel sætter fokus på de udfordringer, som Folkeskolereformen har sat for lærerne i forbindelse med udbredelsen af Skolen i Spil-metoden. Reformen trådte i kraft i starten af skoleåret 2014-2015, og har derfor haft stor indflydelse på blandt andet lærernes forberedelses- og arbejdstid. I citatet belyser Lærer 4, hvorfor hun har haft svært ved at udbrede metoden til sine kolleger:

” [...] jeg tror helt ærligt at det har noget at gøre med den her arbejdstidsaftalereform at gøre [...] der har været så meget nyt i det her skoleår, at folk ikke lige har magtet at tage en helt ny måde at undervise på, eller inddrage noget der er så anderledes [...] jeg tror at det handler om, at de ikke kan overskue hvordan de skal få det i gang, men jeg tror helt sikkert at det er noget der godt kunne sprede sig, når der kommer lidt mere styr på skolereformen. ” (Lærer 4, s. 14-15)

Citatet peger på, at Folkeskolereformen har påvirket lærerne i en sådan grad, at de ikke har haft overskud til at selvinnovere og bringe nye undervisningsmetoder ind i deres undervisning. Dette er interessant, da reformen netop stiller krav til, at lærerne skal være innovative i deres undervisningsmetoder. Citatet indikerer, at selvsamme krav om udvikling og innovativitet blandt lærerne, kan være svært at leve op til, når arbejdstidsaftalen begrænser lærernes forberedelse, som kan siges at være afgørende for lærernes mulighed for selvinnovation.

Delkonklusion

Lærernes udtalelser i dette tema peger på både udfordringer og muligheder i forbindelse med udbredelsen af metoden. Særligt viser første eksempel tegn på udfordringer i forhold til teknisk snilde og spildannelse blandt lærerne. Lærernes selvinnovation og den spilbaserede læring kan dermed bremses af både tekniske udfordringer såvel som manglende kompetencer. Dog peger det andet eksempel på, at der blandt lærerne findes nogle ildsjæle, som gerne vil udbrede metoden til egne og fremtidige kolleger, men at udfordringer i forbindelse med Folkeskolereformen har været med til at begrænse metodens udbredelse.

4.2: Bibeholdelse

For at metoden kan forankres i lærernes praksis, må de som udgangspunkt være villige til at bibeholde nogle af metodens redskaber. Idet alle fire lærere har bibeholdt flere af

redskaberne, og alle har gode erfaringer fra metoden, vil dette undertema belyse nogle af metodens og redskabernes fordele ud fra lærernes udtalelser. Undertemaet belyses ud fra to eksempler.

Det første citat er fra Lærer 3, som sætter metoden ind i en større sammenhæng i forbindelse med skolereformen:

”Vi er i gang med en voldsom stor proces, ikke bare med visible learning men med folkeskolen i det hele taget. Der sker mange ting, der er mange nye ting vi skal forholde os til, der er mange nye ting vi skal lære at gøre anderledes og jeg tror Skolen i Spils metode kan lettere gøre noget af det i hvert fald” (Lærer 3, Bilag 3, s. 10)

Lærer 3's udtalelse indikerer, at skolereformen har haft en stor betydning for lærerne og deres daglige arbejde. Citatet indikerer, at skolelærerne i den seneste tid er blevet underlagt mange nye krav og ændringer, hvilket muligvis har tvunget dem ud i en selvinnovation. Lærer 3's udtalelse kan indikere, at hans selvinnovation i forhold til arbejdet med metoden har styrket hans egne muligheder for at leve op til de udefrakommende krav.

Alle lærerne har bibeholdt flere af metodens redskaber. Næste eksempel belyser hvilke af redskaberne, som Lærer 2 har bibeholdt, samt hvilken kontekst hun har anvendt dem i efter Skolen i Spil-forløbet.

Lærer 2: ”Jamen selv rammen omkring progressbars og belønningssystemer, og så har jeg taget et danskforløb omkring nogle bøger, hvor jeg har sat bøgerne ind i den samme ramme og skrevet trinmål og så videre for det. Vi har kørt danske bøger med det, vi har kørt noget norsk og svensk, som vi også satte ind i rammen, så de hele tiden har den samme form og mappen de kører videre med. Så skal vi have noget iPad forløb og noget computerspil igen, hvis vi kan få nogle flere spil på skolen” (Bilag 2, s. 7)

Citatet fra Lærer 2 peger på en række forskellige forløb, hvor redskaberne fra Skolen i Spil-metoden kan anvendes. Citatet indikerer, at progressbaren og klassespillet har vist sig brugbare i Lærer 2's undervisning, hvilket interviewene med Lærer 1 og 4 også giver udtryk for. Lærer 2's udtalelse indikerer at hun gennem hendes anvendelse af redskaberne i de nye forløb løbende indlemmer nye jeg-positioner i sit repertoire, og hendes selvinnovation kan derfor siges at ske gennem komplimenterende positioner, idet hun som både underviser og motivator søger at overskueliggøre elevernes fremskridt.

Delkonklusion

Analysen peger på, at alle fire lærere har bibeholdt nogle af redskaberne fra Skolen i Spil-metoden. Særligt progressbaren og klasespillet bliver nævnt af flere af lærerne, som noget der har fungeret godt i deres praksis. Analysen indikerer endvidere, at metodens redskaber kan anvendes til forskellige forløb, og samtidig kan bidrage til selvinnovation blandt lærerne.

4.3: Videreudvikling

De fire lærere italesætter alle vigtigheden af at føle ejerskab overfor Skolen i Spil-metoden. Dog har Lærer 1 og 2 videreudviklet på metoden, eksempelvis i forhold til fælles referencer og værktøjer, hvilket bliver eksemplificeret i dette undertema gennem to citater. Tesen er, at nogle lærere vil føle et behov for at videreudvikle på redskaberne, hvilket de vil gøre på forskellige måder, hvor andre ikke finder dette nødvendigt i deres praksis.

Følgende citat fra Lærer 1 beskriver hvorledes en kobling mellem det pædagogiske domæne og scenariedomænet er med til at give mening for eleverne, når det kommer til forståelsen af de faglige opgaver:

" [...] I klassen kalder vi det grotten, og det er simpelthen fordi, at når man i Torchlight går ned i en grotte, så er det nok også der, at der er størst sandsynlighed for at man dør mange gange. Der har man de værste modstandere og man klarer ikke særlig meget uden hjælp. Så i grotten kan man sige, at man kan ikke udføre sin opgave medmindre at man går derned, så der er en grund til, at man går derned, men det er svært og man dør rigtig mange gange, og man har lyst til at opgive. Samarbejde det baner jo vejen frem, så det bruger vi meget så når vi har en danskopgave eller har gennemgået noget nyt så spørger jeg om der er nogen, der efter denne her gennemgang er i grotten, og så kommer der nogle hænder op. [...]

Lærer 1, Bilag 1, s. 4)

Ovenstående citat indikerer, at Lærer 1 og hans elever har opnået en fælles forståelse for hvorledes scenariedomænets videnspraksisser kan anvendes til at beskrive elevernes udfordringer i forhold til det pædagogiske domæne, som blandt andet manifesterer sig i de opgaver, som eleverne skal løse i undervisningen. Lærer 1 taler om hvad en grotte inden for scenariedomænet kan indebære af udfordringer. Disse udfordringer kan være svære for eleverne, men kan også løses hvis de samarbejder. På denne måde anvendes elevernes forståelse for scenariedomænet til at løse opgaver inden for det pædagogiske

domæne. Citatet indikerer, at Lærer 1 har i sin praksis erfaret, at elevernes erfaringer i spillet kan være værdifulde for deres forståelse og løsning af de faglige opgaver.

I det næste citat belyser Lærer 2 hvorledes hun har videreudviklet på konceptet om WALT og WALF, der som nævnt i afsnittet om Skolen i Spil-metoden refererer til de faglige og/eller sociale mål, som læreren og eleverne opsætter i fællesskab, såvel som til succeskriterier, hvorigennem eleverne kan se deres fremskridt.

”Så de her WALT og WALF de har kørende, dem har jeg videreudviklet på. Det er sådan en trappe jeg har lavet med trinmål, fordi [...] det at lave en personkarakteristik, det synes de er svært i 4. klasse, og hvad det indeholder at gøre det. Så der har jeg pillet ud ”Hvad vil det sige at lave en personkarakteristik? [...] Så farver de ét trin i trappen hvis de kan det lidt, og når de mestrer et trinmål, så farver de den helt” (Lærer 2, Bilag 2, s. 9)

Lærer 4's citat indikerer, at en del af Lærer 2's selvinnovation sker gennem videreudvikling af metodens redskaber. Samtidig peger citatet på, at Lærer 2 går op i at tilpasse sin udvikling af redskaber til sine elever, ikke kun i form af de faglige opgaver, men også i forhold til at synliggøre elevernes fremskridt for dem selv og hinanden. Anvendelsen af metoden kan derfor siges at have haft indflydelse på Lærer 2's praksis, i forhold til den måde hun udvikler nye redskaber til eleverne.

Delkonklusion

Analysens to eksempler på videreudvikling i forhold til henholdsvis fælles termer og faglige værktøjer indikerer, at lærerne har forskellige tilgange til udvikling af metoden. Eksemplerne peger på, at de to lærere har følt et behov for at videreudvikle metoden, et behov, som interviewene med de to resterende lærere ikke giver udtryk for. Analysen indikerer derfor, at ikke alle lærere finder det nødvendigt at videreudvikle metoden i deres praksis.

4.4: Udfasning

I dette undertema belyses lærernes udfasning af metodens redskaber på baggrund af et enkelt citat fra Lærer 1, som indikerer, at der for ham er en særlig forpligtelse i anvendelsen af metoden. Tesen for undertemaet er, at ikke alle lærere vil finde metoden lige relevant i deres undervisning, og at de af den grund vil udfase dele af eller hele metoden efter forløbets afslutning.

” [...] hvis man har nået sit mål, så kan det godt være man ikke føler den samme forpligtelse over for det spilbaserede læringsunivers og det skal forstås på den måde, at nogle af de andre klasser de kører videre med elementer af det her og har lukket lidt mere ned for nogle af de andre, hvor jeg prøver ligesom at holde fanen højt” (Lærer 1, bilag 1, s. 5-6)

Citatet fra Lærer 1 peger på, at ikke alle lærere er lige interesserede i at bibeholde spillet og/eller de spilbaserede redskaber i deres undervisning. Lærer 1 var en del af et større team, som deltog i Skolen i Spil-forløbet, men citatet viser tegn på, at han er den eneste der har bibeholdt både spillet og metodens redskaber i sin undervisning, hvor de andre lærere har udfaset dele af metoden. Lærer 1 nævner i interviewet, at de andre lærere i teamet på intet tidspunkt var helt så begejstrede for metoden som ham, hvilket kan være med at forklare deres manglende følelse af forpligtelse. Empirien indikerer, at Lærer 1 har opnået en forståelse for hvordan scenariedomænets videnspraksisser kan bidrage i hans undervisning, en forståelse som hans kolleger tilsyneladende ikke deler i lige så høj grad.

Delkonklusion

Analysen viser, at det ikke er alle lærere, som har deltaget i et Skolen i Spil-forløb, der føler en forpligtelse for at bibeholde metoden eller dens redskaber i deres undervisning. Hvad der helt konkret ligger til grund for nogle læreres manglende begejstring for metoden kan ikke konkluderes, men en manglende forståelse eller interesse for scenariedomænets videnspraksisser kan være en mulig forklaring.

Diskussion

I dette afsnit diskuteres specialets analyseresultater og den anvendte metode.

Diskussion af analyseresultater

I dette afsnit diskuteres udvalgte analyseresultater, som jeg vurderer kræver en nærmere undersøgelse. Diskussionen vil tage udgangspunkt i tre emner: lærernes manglende spildannelse og tekniske kompetencer, positionen som gamemaster og slutteligt et kritisk syn på to af metodens redskaber; klassespillet og progressbaren.

Manglende tekniske kompetencer og spildannelse blandt lærere

Som flere af informanterne giver udtryk for, har de haft tekniske udfordringer i forbindelse med Skolen i Spil-forløbet. Nogle af de interviewede lærere udtaler sig

ligeledes om deres udfordringer med at didaktisere computerspillet til faglige opgaver, hvilket blandt andet indikerer, at lærerne mangler viden om spil og spildynamikker i forhold til eksempelvis at kunne anvende andre computerspil i undervisningen. I nærværende speciale anvender lærerne det kommercielle computerspil Torchlight 2 i deres undervisningsforløb. Som det fremgår af analysen er en af udfordringerne ved kommercielle computerspil, at de ikke tager højde for lærerens rolle i undervisningen, og ikke støtter læreren i forhold til didaktisering og facilitering af undervisningen. De lærere som implementerer spilbaseret læring skal derfor både være eksperter i undervisningsemnet såvel som det spil, der anvendes i undervisningen.

Analysen viser endvidere, at anvendelsen af kommercielle spil i undervisningen kan kræve lang tids forberedelse af læreren. Dette gælder især hvis læreren er førstegangsbruger af det enkelte spil, da alting skal undersøges og gennemspilles, og derefter didaktiseres til faglige opgaver, som både er interessante, såvel som alders- og kompetencesvarende for eleverne. Er der flere mulige karakterer/roller i spillet, er læreren nødt til at sætte sig ind i alle rollerne for at kunne støtte eleverne i deres spilsessioner i undervisningen. Dette er efter min mening en vigtig pointe, idet mange lærere, som ikke selv har tilstrækkelig spilerfaring, kan have svært ved at forestille sig hvor lang tid det tager, at sætte sig ind i eksempelvis et ARPG-spil. Lærernes i forvejen pressede forberedelsestid gør det derfor ikke lettere at implementere eksempelvis kommercielle computerspil i undervisningen. Dog peger empirien også på, at Skolen i Spil-metoden på forskellige måder kan strukturere lærerens arbejde, så denne muligvis kan spare tid på forberedelsen, så snart metoden eller redskaberne er blevet forankret i lærerens praksis.

Dette problem har relation til lærerpositionen som gamemaster, hvilket diskuteres i følgende afsnit.

Læreren som gamemaster i undervisningen

Som nævnt i indledningen synes lærerens position i undervisningen ikke at være inddraget i forskningen i samme grad som elevernes udvikling og læring. Formålet med dette afsnit er at bidrage med et nyt perspektiv, i hvilket lærerpositionen som gamemaster diskuteres i forhold til de udfordringer som positionen kan medføre i praksis under anvendelsen af Skolen i Spil-metoden.

Analysen viser, at lærerne med anvendelsen af Skolen i Spil-metoden tvinges ind i en ny jæg-position; "gamemasteren". Denne position er ingen af de interviewede lærere bekendt med på forhånd, og analysen indikerer, at positionen som gamemaster kan være meget kompliceret at indtage. Når læreren agerer som gamemaster, skal han/hun være opmærksom på hvorledes metodens forskellige redskaber virker i undervisningen. Lærerne skal kort sagt lære at undervise på en helt ny måde, og samtidig er det vigtigt at læreren tager hensyn til spillets muligheder og begrænsninger, samt elevernes kompetencer (Hanghøj, 2012, s. 4). Gamemaster-positionen stiller derfor høje krav om en vis grad af spildannelse hos læreren, som på samme tid skal være teknisk, pædagogisk og didaktisk kompetent. I den forbindelse vil jeg ræsonnere, at en fuldstændig implementering af Skolen i Spil-metoden og alle de forskellige redskaber, kun vil være opnåeligt for et fåtal af lærere inden for en overskuelig fremtid, da det vil medføre en omfattende ændring af lærernes praksis.

En ting er, at være i stand til foretage denne praksisændring med alt hvad det indebærer af teknisk, pædagogisk og didaktisk forberedelse. Noget andet er, at have lyst til at gøre det i praksis. Som en af de interviewede lærere selv nævner, ville han ikke have gennemgået et Skolen i Spil-forløb, hvis han ikke allerede havde hørt succeshistorier andre steder fra, og i den forbindelse vil lærernes metodefrihed spille ind. Jeg vurderer, at med mindre der stilles et udefrakommende krav om, at lærerne skal implementere Skolen i Spil-metoden, så vil lærerne kun anvende og bibeholde denne, hvis deres indre motivation er styrende for beslutningen om at implementere metoden. De lærere som vælger at implementere og anvende metoden i deres praksis behøver indledningsvist ikke selv at være computerspillere, eller at have en stor viden om spil og spildynamikker. Dog må der som minimum være en nysgerrighed tilstede hos disse lærere. En nysgerrighed som ikke forsvinder, blot fordi anvendelsen af metoden stiller krav for anvendelse. Kort sagt, er motivation blandt lærerne bydende nødvendig for en eventuel implementering såvel som bibeholdelse.

Inden lærerne positionerer sig som gamemastere må de endvidere være opmærksomme på, at indtagelse af denne position kan tvinge dem ud i yderligere selvinnovation. Dette refererer til analysen som viser, at lærerne gennem gamemaster-positionen blandt andet under spilsessionerne tvinges til at overgive ansvaret for instruktion og feedback til spillet. Lærerne må dermed være villige til at "slippe tøjlerne" og agere mere

observerende, hvilket sandsynligvis kan være en udfordring for nogle lærere, som er vant til, og sætter en ære i, at bedømme elevernes opgaver.

Et kritisk syn på metodens redskaber

I dette afsnit vil klassespillet og progressbaren diskuteres i forhold til risikoen for eksklusion samt fastholdelse af elever i negative positioner.

Analysen af tema 2 viser, at uanset hvilke af Skolen i Spil-metodens redskaber der anvendes, vil der altid være nogle elever, som umiddelbart eller over tid vil finde det kedeligt. Sammenfattende er der således fordele og ulemper ved Skolen i Spil-metoden og dens enkelte redskaber, som alle har motiverende og demotiverende egenskaber, afhængig af hvilken elev man spørger.

I den forbindelse vurderer jeg, at det bør diskuteres, om nogle af redskaberne kan have en negativ effekt i forhold til eksklusion fra fællesskabet. I klassespillet er det den ønskede adfærd der anerkendes mundtligt og belønnes med streger. Her synliggøres det, om eleverne kan leve op til de krav som læreren (og nogle gange eleverne) har bestemt som værende "god" undervisningsadfærd. Modtager en elev ingen streger, hvor de andre elever gør, kan det pludseligt blive meget tydeligt for eleven selv, såvel som klassekammeraterne, at denne elev har svært ved at leve op til den ønskede undervisningsadfærd. Dette, vurderer jeg, kan medvirke til at en elev kan føle sig ekskluderet fra det fællesskab, som har modtaget streger, og som allerede er blevet bekræftet i, at de kan "opføre sig ordentligt".

Som det fremgår af analysen kan progressbaren bidrage til at synliggøre elevernes fremskridt i et givent forløb. Progressbaren illustrerer tydeligt for eleverne om de kan følge med fagligt, såvel som følge med de andre i klassen. Her tydeliggøres elevernes positioner i særlig grad, hvilket både kan være motiverende såvel som demotiverende for eleverne. Som analysen af tema 2 viser, er det lærernes opfattelse, at det er vigtigt for eleverne at måle sig med hinanden, og ikke at falde bagud. Samtidig viser analysen, at det kan være direkte demotiverende for en elev, hvis denne ikke progresserer i samme tempo som sine klassekammerater. En elev ville lettere kunne skjule over for sine kammerater og læreren, at vedkommende ikke kunne følge med de andre, eksempelvis i forhold til de skriftlige opgaver, hvis det ikke skulle tydeliggøres på progressbaren. Det

kan derfor diskuteres om progressbarens anvendelse kan skabe større risiko for at synliggøre elevernes faglige nederlag, end den traditionelle undervisning ville.

Klassespillet og progressbaren har fælles formål i den forstand, at de skal synliggøre elevernes henholdsvis sociale og faglige udvikling for læreren, såvel som eleverne. I forhold til både klassespillet og progressbaren er gamemasterens opmærksomhed afgørende for, om de to redskaber anvendes på en måde, således at eleverne oplever, at de bliver set og hørt. Endvidere er det vigtigt, at gamemasteren forstår, hvordan redskaberne kan bruges i undervisningen, så eleverne oplever redskaberne som en meningsfuld støtte til at synliggøre og overskue deres læring, og ikke som noget, der fastholder dem i en negativ position. Slutteligt må læreren være hurtig til at opdage og handle, hvis en elev ikke modtager streger eller flytter sig på progressbaren, således at elevens negative position ikke fastholdes og synliggøres i særlig grad.

Diskussion af metode

I dette afsnit diskuteres specialets metodologiske tilgang og eventuelle usikkerheder i forhold til besvarelsen af specialets problemformulering.

Interview som primær empirisk kilde

I nærværende speciale er interview valgt som den primære dataindsamlingsmetode, for at kunne opnå en praksisnær forståelse af informanternes oplevelser og erfaringer med Skolen i Spil-metoden. Havde opgaven fokuseret på mere målbare resultater, eksempelvis hvor mange lærere der havde haft en positiv oplevelse med metoden, eller hvor mange lærere der tidligere havde anvendt computerspil i deres undervisning og som ville gøre det igen, kunne der med fordel have været anvendt kvantitative dataindsamlingsmetoder såsom spørgeskemaer. Brugen af spørgeskemaer blev dog fravalgt i nærværende speciale, idet hovedformålet har været at opnå en forståelse af bestemte fænomener, eksempelvis lærerrollen i praksis med vægt på informanternes egne refleksioner og holdninger i relation til deres dagligdags sociale praksisser.

Andre dataindsamlingsmetoder, som eksempelvis videooptagelser og observationer (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 81-96) kunne have været anvendt til at undersøge, om lærerne rent faktisk agerer i undervisningen som de fortæller i interviewene, at de gør. Ydermere giver videooptagelser og observationer forskeren mulighed for at undersøge, hvad der sker i bestemte situationer, hvordan lærer og elever reagerer

følelsesmæssigt og kropsligt. Dette giver interviewet ikke på samme måde mulighed for, da samtalen bliver en rekonstruktion af det oplevede, og da informanten kan vælge at udelade visse informationer. Samtidig har jeg som forsker ikke mulighed for at "modsig" informantens udtalelser, da jeg ikke selv har været tilstede i undervisningen. Videoptagelser og observationer kunne med fordel have været anvendt som eksempelvis sekundær empiri til at verificere lærernes oplevelser og erfaringer, og kunne ydermere bidrage til lærernes egen refleksion om deres undervisning. Da Skolen i Spil på dataindsamlingsstidspunktet ikke var i gang med nogle forløb i folkeskolen, var det desværre ikke muligt at anvende videoptagelser og observationer som led i empiriindsamlingen.

Et begrænset antal informanter

Oprindeligt var målet at indhente data fra minimum seks lærere som opfyldte kriterierne nævnt i kapitlet "Valg af informanter" i metodeafsnittet, for derigennem at sikre tilstrækkelig forekomst af mønstre og variation i analysen af lærernes spilbaserede praksis. Eftersom der var mindre interesse for deltagelse end først antaget, og idet en informant sprang fra, endte kun 4 lærere med at blive interviewet, hvilket i sig selv er et smalt grundlag for generalisering. Dette betyder, at konklusioner baseret på det empiriske grundlag må foretages med en vis usikkerhed. Dog har det begrænsede antal givet mulighed for en mere dybdegående undersøgelse af empirien, hvor de fire lærere ikke kun er blevet hørt, men også citeret direkte i opgaven. Derved kan hver enkelt lærers beskrivelser af deres erfaringer og oplevelser meningsfulde for videre forskning inden for emnet. Havde lærerne kun skulle bruge fem minutter af deres tid på en besvarelse, var der sandsynligvis opnået svar fra et større antal informanter, hvilket muligvis kunne have bidraget med flere og andre vigtige perspektiver.

Interview over Skype og telefon

Da den geografiske afstand mellem interviewer og informanter var betragtelig, valgte jeg at gøre brug henholdsvis telefonisk og Skype interview alt efter informantens ønske. To interviews (Lærer 1 & 3) blev foretaget over Skype og de resterende (Lærer 2 & 4) pr. telefon. Da de to interviewmedier har forskelle fordele og ulemper, vil disse kort diskuteres i det følgende.

Fordelene ved det telefoniske interview er eksempelvis den geografiske tilgængelighed. Samtidig giver telefoniske interviews lettere adgang til personer, som grundet

forskellige livsomstændigheder kan vanskeliggøre ansigt-til-ansigt interviews, eksempelvis småbørnsforældre, skifteholdsarbejdere eller handicappede. Den potentielle anonymitet og fysiske distance kan også lettere gøre rekruttering af interviewpersoner til forskningsundersøgelser, særligt i forhold til følsomme emner (Opdenakker, 2006). Ulemperne ved det telefoniske interview er eksempelvis den manglende non-verbale interaktion i form af gestik og mimik, som går tabt. Dette kan medføre, at intervieweren går glip af chancen for at spørge ind til bestemte ansigtsudtryk eller bevægelser og dermed gå glip af relevant information. Endvidere kan en dårlig forbindelse såvel som udefrakommende forstyrrelser problematisere denne interviewform (Opdenakker, 2006).

Skype-interviewet, også kaldet "computerstøttet" interview (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 169) relaterer til interviews der formidles af enten telefon eller computer. Forskellen mellem det telefoniske interview og skype-interviewet ligger i muligheden for at videochatte og sende filer direkte mellem deltagerne. Videochat kræver at alle deltagere har en smartphone, eller en computer med internetopkobling, såvel som et web cam og en mikrofon. Skype-interviewet muliggør den non-verbale kommunikation, men er internetforbindelsen dårlig risikerer man at miste denne fordel på grund af eventuelt hakkende lyd eller billede.

Informanternes egen påvirkning

Informanterne kommer fra tre forskellige skoler. Selvom lærerne ikke indgår i samme teams, er der mulighed for at nogle af dem kunne have talt sammen om interviewene og at en allerede interviewet informant kan have påvirket en mulig informant med viden om spørgsmål og egne svar.

Da Lassen og Kjellow fra Skolen i Spil var behjælpelige med at finde og kontakte nogle af informanterne og kender en del af informanterne fra den ene skole personligt, kan der her også være tvivl om påvirkning, særligt i forhold til lærernes svar.

Da lærerne var igennem forløbene i efteråret 2014 og interviews først er foretaget i marts og april 2015, kan der derfor være nogle problemer med at huske, eksempelvis oplevelser, hvilke til- og fravalg der blev truffet og hvorfor. Lærerne kan også være blevet påvirket i mellemtiden, således at deres svar under interviewene, sandsynligvis havde været anderledes, hvis interviewene var blevet foretaget lige efter hvert forløb.

Det, at nogle ting er svære at huske, nævner flere af lærerne også i deres interviews. Til gengæld har lærerne i mellemtiden fundet ud af hvilke dele af metoden, som de anser for meningsfulde i deres egen praksis, og nogle af dem har sågar udviklet metoden med egne tegn, redskaber, opgaver og fraser. At interviewene er blevet foretaget flere måneder efter at informanterne først stiftede bekendtskab med metoden, kan derfor både anses for værende en fordel og en ulempe.

Informanternes positivitet

Den indsamlede empiri, der behandles i nærværende speciale, vidner om at alle lærerne har haft overvejende positive oplevelser med Skolen i Spil-metoden. Lærerne fortæller, at de er glade for metodens indhold og effekt, og at der er flere redskaber som de selv har bibeholdt og/eller videreudviklet.

Det kan diskuteres hvorfor lærerne svarer som de gør. Her kan tales om ændrede jigsawpositioner hos lærerne, da et interview er en særlig form for dialog, hvor forskeren har et mål med interviewet, nemlig at få informanten til at fortælle om et bestemt emne fra dennes perspektiv. Dette er informanten klar over, og ønsker sandsynligvis at bidrage med svar, som interviewerens ønsker at høre (Akkerman & Meijer, 2011, s. 316). Lærerne skærer muligvis ned på negative oplevelser, eller forsøger at negligere dem, da det ofte er rarest at tale om de positive ting, og derigennem udstiller de ikke egne/andres svagheder eller dårlige oplevelser i særlig grad. Lærerne har muligvis justeret deres jigsawposition til interviewkonteksten, og har kun fortalt om episoder og oplevelser, som de finder socialt acceptable, og som de formoder er interessante for interviewerens og andre at høre om. Dette betyder, at der sandsynligvis er nogle oplevelser, muligvis af negativ karakter, som informanterne ikke har valgt at dele, og som kunne have betydning for resultaterne.

Konklusion

Formålet med nærværende speciale var at besvare problemformuleringen *"Hvordan oplever lærere at anvendelsen af Skolen i spil-metoden kan indgå i og forandre deres praksis?"*

I forhold til det begrænsede antal informanter, skal følgende konklusion tages med en vis usikkerhed. En overordnet konklusion omkring Skolen i Spil-metoden kan dog foretages på baggrund af analysen af empirien. På baggrund af det tre ugers forløb som de fire lærere har gennemgået med Skolen i Spil, samt deres efterfølgende anvendelse af metoden i deres praksis, har lærerne gjort sig nogle erfaringer, som jeg i det følgende vil redegøre for.

Mere konkret har specialet besvaret problemformuleringen gennem følgende fire underspørgsmål:

Hvordan oplever lærerne at deres egne og elevernes jeg-positioner ændrer sig under anvendelsen af Skolen i Spil-metoden?

Analysen viser, at deltagelse i et Skolen i Spil-forløb og anvendelsen af metoden i praksis har bidraget til ændringer i de interviewede lærere og deres elevers jeg-positioner i undervisningen på en positiv måde. Alle fire lærere har på forskellig vis udvidet deres horisonter inden for spilbaseret undervisning. Alle lærerne oplevede sig selv i andre positioner under anvendelsen af metoden, og nogle af lærerne oplevede at de især under spilsessionerne indtog en mere observerende position, som tillod dem at se elevernes interaktion i en ny kontekst. Samtidig oplevede nogle af lærerne også at anvendelsen af metoden kunne positionere dem som motivatorer eller lærende. Lærerne oplevede også, at metoden bidrog til, at deres elever igennem forskellige typer af selvinnovation indtog nye positioner, både som instruerende, assisterende, ledere og eksperter overfor kammeraterne og læreren under spilsessionerne og i den almindelige undervisning.

Hvordan oplever lærerne at Skolen i Spil-metodens forskellige redskaber motiverer eller demotiverer deres elever i undervisningen?

Skolen i Spil-metoden viser tegn på et stort potentiale i forhold til at motivere eleverne, og dette gælder både med hensyn til klassespillet og progressbaren. I forhold til computerspillet oplevede alle fire lærere, at deres elever indledningsvist var meget motiverede for at spille spillet. Flere af lærerne udtaler dog, at spillet ikke var lige motiverende for alle elever, og at det i længden var svært at motivere dem til at spille

spillet, især hvis læreren ikke selv var nået lige så langt. Analysen af empirien peger på, at Skolen i Spil-metoden har mange forskellige redskaber, som i større eller mindre grad kan være motiverende for eleverne, afhængig af lærerens tilgang, egen motivation og konteksten.

Hvordan oplever lærerne at domæneteoriens fire domæner får betydning for den spilbaserede undervisning og læring under deres anvendelse af Skolen i Spil-metoden?

I forbindelse med anvendelsen af Skolen i Spil-metoden oplever de fire lærere både muligheder og udfordringer, som kan relateres til de fire domæner. Analysen viser, at især én af lærerne oplever adskillige muligheder i en kombination mellem fagdomænet, det pædagogiske domæne og scenariedomænet som en mulighed for at udvikle meningsfulde og motiverende opgaver, der styrker elevernes faglighed. Analysen viser, at lærernes tilgange til undervisningen i begyndelsen af Skolen i Spil-forløbet blandt andet blev påvirket af de kulturelt bestemte videnspraksisser, som bunder i både lærernes og deres elevernes oplevelse af, at der er en naturlig modsætning mellem spil og skole. Dette kan være en af forklaringerne på, at lærerne ikke tidligere har anvendt spil og/eller spildynamikker i deres praksis.

Hvilke muligheder og udfordringer ser lærerne ved de forskellige dele af Skolen i Spil-metoden, og hvilke dele har lærerne selv udbredt, bibeholdt, videreudviklet og udfaset i praksis?

Analysen viser, at de spilbaserede rammer gør, at eleverne kan opnå status og succes på en anden måde end i den traditionelle undervisning. Samtidig kan den spilbaserede undervisning i nogle kontekster bidrage til, at eleverne opnår en ny referenceramme for nogle af de danskfaglige termer, hvilket kan medføre en større faglig forståelse.

De største udfordringer forbundet med Skolen i Spil-metoden anses af lærerne for at være egne manglende tekniske kompetencer såvel som viden om spil og spildynamikker. Endvidere anses didaktiseringen af computerspillet til faglige opgaver for at være en af lærernes største udfordringer. Samtidig har strukturelle udfordringer som manglende tid og forberedelse, hvilket i nogle tilfælde sandsynligvis kan skyldes Folkeskolereformen, spillet en betydelig rolle for alle fire lærere. Dette resultat viser sig også retningsgivende i forbindelse med lærernes udfordringer med at udbrede metoden.

Overordnet er lærerne positive over for metoden, og alle 4 lærere har bibeholdt et eller flere af metodens redskaber i deres undervisning. Ud fra analysen giver de fleste af lærerne udtryk for at klassespillet og progressbaren virker til at kunne influere positivt på deres elevers sociale og faglige udvikling. Analysen viser tegn på variationer i forbindelse med videreudvikling af metoden. To af lærerne har udviklet nye redskaber og udtryk i deres praksis, hvor de resterende to lærere ikke har haft dette behov. Analysen peger på, at nogle af lærerne har valgt at udfase dele af metoden i deres praksis. Hvad der ligger til grund for denne beslutning kan dog ikke ensidigt konkluderes.

Sammenfattende viser analysen, at Skolen i Spil-metoden er meget kompleks, og kan være meget kompliceret at implementere i klasseværelset. Ifølge analysen oplever lærerne store forandringer i deres praksis under anvendelse af metoden. Skolen i Spil-metoden er ikke en komplet løsning, der kan bruges i ethvert klasseværelse, af enhver lærer, men skal løbende tilpasses og justeres, hvis læreren og de studerende ikke skal miste deres motivation og oplevelsen af meningsfuldhed. Skolen i Spil-metoden kan anses for at være en ny måde at tænke undervisning og læring, og kan ifølge analysen bidrage til øget fokus på lærerens rolle i undervisningen, såvel som elevernes sociale og faglige fremskridt og udvikling.

Perspektivering

Som tidligere nævnt har Folkeskolereformen resulteret i nye muligheder for anvendelsen af spilbaseret læring, da IT ifølge Undervisningsministeriet (2014) i højere grad skal integreres i undervisningen som led i en moderne og fagligt stærkere folkeskole.

Som det fremgår i analysen af de fire læreres udtalelser, er der imidlertid andre spørgsmål, som trænger sig på, når det kommer til spilbaseret læring. Et af de vigtigste spørgsmål er hvilke forudsætninger der er for lærernes arbejde med spil set i forhold til pædagogik og didaktik (Møller, 2014, s. 88). Lærerne er underlagt politiske forordninger, og skal arbejde inden for institutionelle rammer og udefrakommende målsætninger. Lærerne har dog deres metodefrihed, hvilket betyder, at der kan være stor forskel på eksempelvis deres anvendelse af IT og spil i undervisningen, en anvendelse der ofte vil afhænge af lærernes personlige præferencer og kompetencer. En nærmere undersøgelse af lærerprofessionen og dens muligheder og begrænsninger for anvendelsen af spilbaseret læring i undervisningen synes relevant i forlængelse af nærværende speciale.

Et andet uudforsket perspektiv, som har stor relevans for udbredelsen af Skolen i Spil-metoden, er lærernes videndeling. I interviewene gjorde alle fire lærere rede for deres egen videndeling (eller mangel på samme) i forbindelse med anvendelsen af metoden. Ud fra den samlede empiri og analyse vurderer jeg lærernes videndeling omkring Skolen i Spil-metoden til at være ustruktureret og i mindre grad evaluerende. En nærmere undersøgelse af lærernes muligheder for videndeling omkring metoden vil sandsynligvis tydeliggøre, hvad der konkret kan gøres for at udbrede metoden og dens anvendelse.

Litteraturliste

- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 308-319.
- al., G. e. (2013). The Benefits of Playing Video Games. *American Psychologist*, s. 1-13.
- Berlingske. (9. 11 2012). *Når to timers spil bliver til fire*. Hentet fra Berlingske: <http://www.b.dk/nationalt/naar-to-timers-spil-bliver-til-fire>
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative Metoder*. Hans Reitzels Forlag.
- Bryman, A. (2008). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Burke, B. (2014). Gartner Redefines Gamification. *Gartner Blog Network*.
- David-Lang, J. (2013). Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning . *The Main Idea*. The Main Idea - current education book summaries.
- Den innovative folkeskole. (2015). *Om Den innovative folkeskole*. Hentet fra Den innovative folkeskole - Skanderborg Kommune: <http://deninnovativefolkeskole.skanderborg.dk/Om-projektet.aspx>
- EdTechReview. (23. April 2013). *What is GBL (Game-Based Learning)?* Hentet fra EdTechReview: <http://edtechreview.in/dictionary/298-what-is-game-based-learning>
- Eiby, J. J. (04. 04 2014). *Læring i det 21. århundrede*. Hentet fra Hvad er det 21. århundredes kompetencer? De fire K'er.: <http://edu21.dk/hvad-er-det-21-arhundredes-kompetencer/>
- EVA. (2014). *Motiverende undervisning - Tæt på god undervisningspraksis på mellemtrinnet*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Gee, J. P. (2005). Good Video Games and Good Learning. *PHI KAPPA PHI FORUM*, s. 34-37.
- Hanghøj, T. (2012). Spilscenarier i undervisningen - præsentation af en didaktisk model. *Læring & Medier*.
- Hanghøj, T. (26. 3 2015). *Kan computerspil øge læring og trivsel i folkeskolen?* Hentet fra AAU.dk: <http://www.aau.dk/nyheder/uddannelse/vis/kan-computerspil-oege-laering-og-trivsel-i-folkeskolen-.cid163999>
- Hanghøj, T. (2015). The School at Play: Repositioning Students Through the Educational use of Digital Games and Game Dynamics. 1-7.
- Hanghøj, T., & Brund, C. E. (2011). Teachers and Serious Games. I S. Egenfeldt-Nielsen, B. Meyer, & B. Holm Sørensen, *Serious Games in Education - A Global Perspective* (s. 125-136). Aarhus: Aarhus University Press.
- Hermans, H. J. (2001). The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. *Culture Psychology*, 243-281.

- Jessen, C. (12. December 2013). *Generation Minecraft*. Hentet fra Kommunikationsforum.dk:
<http://www.kommunikationsforum.dk/artikler/digitalisering-af-boerns-leg>
- Johnson, L., Adams Becker, S., & Hall, C. (2015). *2015 NMC Technology Outlook for Scandinavian Schools: A Horizon Project Regional Report*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Kolb, L. (20. 3 2015). *Epic Fail or Win? Gamifying Learning in My Classroom*. Hentet fra Edutopia.org: <http://www.edutopia.org/blog/epic-fail-win-gamifying-learning-liz-kolb>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterView*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ligorio, M. B. (2010). Dialogical Relationship between Identity and Learning. *Culture Psychology*, s. 93-107.
- Mik-Meyer, N., & Justesen. (2010). *Kvalitative metoder i organisations og ledelsesstudier*. Hans Reitzels Forlag.
- Møller, L. D. (9 2014). Spilbaseret Læring – Spilbaseret Literacy? Sprogpraksis og Spildynamikker. *Tidsskriftet Viden om Literacy*, s. 88-99.
- Opdenakker, R. (15. 7 2006). *Advantages and Disadvantages of Four Interview Techniques in Qualitative Research*. Hentet fra FQS: Qualitative Social Research:
<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/175/391>
- Raudaskoski, P. (2010). Observationsmetoder [Herunder videoobservation]. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative Metoder* (s. 81-95). Hans Reitzels Forlag.
- Rigby, S., & Ryan, R. (2011). *Glued To Games: How Video Games Draw Us In and Hold Us Spellbound*. Praeger.
- Runic Games Inc. (2014). *Torchlight 2*. Hentet fra Torchlight 2:
<http://www.torchlight2game.com/>
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, s. 54-67.
- Shaffer, D. W. (2006). *How computer games help children learn*. New York: Palgrave Macmillan.
- Shapiro, J., & al., e. (2014). *MindShift Guide to Digital Games and Learning*.
- Skolen i Spil. (10. 6 2015). *Historien*. Hentet fra Skolen i Spil:
<http://www.skolenispil.dk/en/historien/>
- Undervisningsministeriet. (9. 12 2014). *40 millioner kroner til innovative digitale læremidler i folkeskolen*. Hentet fra Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling: http://uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/~/_UVM-

DK/Content/News/Udd/Folke/2014/Dec/141209-40-millioner-kroner-til-innovative-digitale-laeremidler-i-folkeskolen

Undervisningsministeriet. (2014). *Den nye folkeskole - en kort guide til reformen*. Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet. (11. 11 2014). *Øget anvendelse af it i Folkeskolen*. Hentet fra Undervisningsministeriet: <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/I-fokus/Oeget-anvendelse-af-it-i-folkeskolen>

Wikipedia. (2. 2 2015). *Action role-playing game*. Hentet fra Wikipedia: https://en.wikipedia.org/wiki/Action_role-playing_game

Williamson, B., & Futurelab. (2009). *Computer games, Schools and young people - A report for educators on using games for learning*. Futurelab.

Bilag

Bilag 1 – Lærer 1 interview

Bilag 2 – Lærer 2 interview

Bilag 3 – Lærer 3 interview

Bilag 4 – Lærer 4 interview

Bilag 5 – Interviewguide Lærer 1

Bilag 6 – Interviewguide Lærer 4

Link til bilag:

https://drive.google.com/folderview?id=0B_fpfC_1tRLlfmJsUTZPODFKTU9uLWV_NQUpxSEkxNXExdTl2OXF1eV8zRTdvQWgzX29LXzg&usp=sharing