VIDENSFORMER OG PRAKSIS I DANSK SPILUDDANNELSE

DOBBELT CASE-STUDIE UNDERSØGELSE AF EPISTEMOLOGISKE GRUNDTANTAGELSER OG LÆRERKOGNITION I DANSKE SPILUDDANNELSER

AK 2020

Titelblad

Dokumentets indhold er opgjort til 191.974 antal anslag af tilladte 192.000 svarende til 80 normalsider a 2400 tegn. Titelblad, forord (resume, både engelsk og dansk), indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medtælles ikke.

Der anvendes akademisk tredje-person flertal.

Forfatter, Alexander Kirkegaard

Vejleder, Thorkild Hanghøj

2020 AAU

Tak til vejleder Thorkild Hanghøj

Tak til AAU for forløbet

Tak til de i undersøgelsen deltagende institutioner og personale.

Abstract (English)

In the following study, we investigate the epistemological perspectives found in Danish Gamedesign education (Game Education), in a pragmatic and qualitatively oriented double-case study. We find that cases have convergent form and content, and unarticulated epistemological perspectives that align with the latest epistemological ideals of game research. This points to further work and development opportunities within the field, which is still largely unexplored - Especially in the Danish context.

The author has previously worked with design models for game development and game design, with the aim of developing teaching material and teaching competence within the field in his own practice. In 2015, the author was associated with the quality assurance department of the Danish game study Progressive Media, and during the period 2016-2020 the author has taught, consulted, and supervised especially Danish lower secondary-schools in game design and game development education. This led the author to map the landscape of Danish gaming education in the project spiluddannelse.dk - And through this the author has experienced how diverse, interesting and unexplored the field seems to be.

First we introduce the reader to the Danish game education development tradition, with an explanation of the research object: What is game education - How is it defined, where does it come from - and how can it be handled. For processing and defining the research object, domain theory is used (Huvila, et al., 2014), and previous index work (Kirkegaard 2019).

State-of-the-art research in game research design epistemology is highlighted, and it is discussed what forms of knowledge are used in game education, in a span between design theory and practice (Chiapello L., 2019) (Khaled et al). Game Studies recent growing reflection in design research, which is oriented towards the gaming industry's practice, is highlighted as an ideal for gaming education (Kultima, 2018): but challenged by both early and later design-pattern game research (Aarseth, Debus, Björk), as well as engineering an alternative form of knowledge (Vincenti).

In a summary of best practice in game education development, DIGRA's game education curriculum development is highlighted, as well as the GameHighED EU project and the Danish game education model HAGI (Lodahl).

This clarifies the research object complex, and becomes the basis for formulating thematic focal points and refined theses for further study of the specificity of the research object: Including the span of practical iterative processor and theoretical forms of knowledge, epistemological tensions, and the exploration of game educational institutional practice.

Based on this, we select two educational institutes for a double case study. These educational institutions meet the criteria for maximum variation within selected parameters of belonging to large game education clusters at the higher education level. Method for research interview in epistemic cognition is informed by (Li, Sandoval et al) and (Brinkmann, Kvale).

Research interviews are conducted with two educators from each institution, as well as a coordinator for each education, to create a space for reflection on didactic practice and epistemological cognition, and give us an insight into the institutions' handling of the epistemological tensions. Game education is thus investigated with a focus on the discrepancy between game design as practice and as a scientific-theoretical understanding of the phenomenon.

The subjects' statements are processed with thematic analysis (Braun & Clarke), and challenge our assumptions about epistemological tension and didactic practice. Likewise, Chiapello's epistemological anchoring model is used to discuss teachers' epistemological anchoring.

The results are condensed into themes and discussed, and potential further developments within the field are clarified. We recommend chapters 4-5 as well as 7-8 for a quick read through of the key points. Furthermore, it may be of interest to the English reader, that the case 2 interviews C and D are recorded and transcribed in English; and can be found in the “bilag og data” chapter 10.

Resume på dansk

I det følgende studie undersøger vi epistemologiske forankringer for danske spiluddannelser, i et pragmatisk og kvalitativt orienteret dobbelt-case studie. Vi finder at cases har konvergerende form og indhold, og uartikulerede epistemologiske forankringer som flugter med nyeste spilforsknings designepistemologiske idealer. Dette peger på videre arbejde og udviklingsmuligheder indenfor feltet, som i vid grad endnu er uudforsket – Særligt i dansk kontekst.

Forfatteren har tidligere arbejdet med designmodeller for spiludvikling og spildesign, med henblik på at udvikle undervisningsmateriale og undervisningskompetence indenfor feltet i egen praksis. I 2015 var forfatteren tilknyttet kvalitetssikringsafdelingen af det danske spilstudie Progressive Media, og i perioden 2016-2020 har forfatteren undervist, konsulteret og superviseret særligt danske efterskoler i spildesign og spiludvikling. Dette ledte forfatteren til at kortlægge landskabet for dansk spiluddannelse i projektet spiluddannelse.dk – Og herigennem har forfatteren oplevet hvor mangfoldigt, interessant og underbelyst feltet synes at være.

Først indfører vi i dansk spiluddannelsestradition, med en klarlæggelse af forskningsobjektet: Hvad er spiluddannelse – Hvordan defineres det, hvor kommer det fra - og hvordan kan det behandles. Til formålet med at behandle og definere forskningsobjektet anvendes domæneteori (Huvila, et al., 2014), og tidligere indeksarbejde (Kirkegaard 2019).

State of the art forskning indenfor spilforskningens designepistemologi fremhæves, og det diskuteres hvilke vidensformer der opereres med i spiluddannelse, i et spændfelt mellem design teori og praksis (Chiapello L. , 2019)(Khaled et Al). Spilforskningens tiltagende refleksion over spiltilblivelsesprocessens designvidenskabelige baggrundsforståelse, der orienteret sig mod spilbranchens praksis, fremhæves som et ideal for spiluddannelse (Kultima, 2018): Men udfordres af både tidlig og senere design-pattern spilforskning (Aarseth, Debus, Björk), såvel som ingeniørkunst som en alternativ vidensform (Vincenti). I en opsummering af best practise indenfor spiluddannelsessudvikling fremhæves DIGRAs historiske forsøg med udvikling af spiluddannelsescurriculum, der videreudvikles af GameHighED EU projektet. Den danske spiluddannelsesmodel HAGI (Lodahl) fremhæves ligeledes.

Dette tydeliggør forskningsobjektet kompleks, og bliver grundlaget for formulering af tematiske fokuspunkter og raffinerede teser for videre undersøgelse af forskningsobjektets særegen: Herunder bla. spændfeltet mellem praktiske iterative processor og teoretiske vidensformer, epistemologiske spændinger, og den underbelyste uddannelsesinstitutionelle praksis.

Vi udvælger på baggrund heraf, to uddannelsesinstitutioner til casestudie. Disse uddannelsesinstitutioner opfylder kriterier for maksimum variation indenfor udvalgte parametre om at tilhøre store spiluddannelsesklynger på videregående uddannelsesniveau. Metode for forskningsinterview i lærerkognition informeres af (Li, Sandoval Et al) og (Brinkmann, Kvale).

Der foretages forskningsinterview med to undervisere fra hver institution, såvel som en koordinator for hver uddannelse, med henblik på at skabe et rum for refleksion over didaktisk praksis og epistemologisk kognition, og giver os et indblik i institutionernes håndtering af de epistemologiske spændinger. Spiluddannelse undersøges således med fokus på diskrepans mellem spildesign som praksis og som videnskabelig-teoretisk forståelse af fænomenet.

Subjekternes udsagn bearbejdes med tematisk analyse (Braun & Clarke), og udfordrer vores antagelser om epistemologisk spænding og didaktisk praksis. Ligeleges anvendes Chiapellos epistemologisk forankringsmodel til at diskutere underviseres epistemologiske forankring.

Resultaterne kondenseres i temaer og diskuteres, og potentielle videre udviklinger indenfor feltet tydeliggøres.

Vi anbefaler kapitel 4-5 såvel som 7-8 for en hurtig gennemlæsning af de væsentligste pointer.

Disposition

Titelblad 2

Abstract (English) 3

Resume på dansk 5

1. Introduktion 10

1.1. Motivation for projektet 10

1.2. Problemformulering 10

1.3. Videnskabsteoretisk forankring 11

1.4. Målsætning for projektet 13

2. Spiluddannelse som forskningsobjekt 14

2.1. Definition og domæne-demarkation 14

2.2. Spiluddannelse som boundary objekt 17

2.3. Dansk spiluddannelsesudviklingshistorik 27

3. Teoretisk grundlag og state of the art i spilforskningens designepistemologi 35

3.1. Fraværet af spilforskning i spiluddannelse, og gabet til spiluddannelsesudvikling 36

3.2. Gabet mellem forskning og praksis: Designepistemologi for spiludvikling? (Khaled, Lessard & Barr) 39

3.3. Praksisepistemologi og pragmatisme (Schön, Chiapello) 41

3.4. Spil Prakseologi (Kultima) 45

3.5. En ontologi for spil og designpattern idealet (Aarseth, Elverdam, Defus og Björk) 48

3.6. En tredje vidensform: Ingeniørkunst (Vincenti, Layton, McConnell) 57

4. Uddannelsesudvikling og bedste praksis i spiluddannelses curriculum (Duschl et Al) 60

4.1. IGDA curriculum framework (IGDA Education Special Interest Group) 64

4.2. GAMEHIGHED frameworket som en videreudvikling af IGDA frameworket (Mochokis, Milewski) 70

4.3. HAGI modellen for spiluddannelsesstruktur (Lodahl) 75

5. Forskningsspørgsmål 78
5.1. Raffinering af teser 79
6. Undersøgelsesdesign og metodologi 80
6.1. Case-metode (Flyvholm, Swanborn) 81
6.2. Undersøgelsesmetoder til casestudier i lærerkognition (Li, Sandoval et Al) 84
6.2.1. Forskningsinterviews og interviewguide 85
6.2.2. Indhentning af dokumenter. 86
6.3. Metoder til analyse af data (Braun & Clarke, Swanborn) 87
7. Undersøgelsesresultater 87
7.1. Studieordning sammenfatning m. GameHighED som benchmark 88
7.2. Tematisk analyse og resultater 90
7.2.1. Tema 1: Spiluddannelse under konstant udvikling 92
7.2.2. Tema 2: ”Agnostisk” spiluddannelse er ”professionsrettet” 94
7.2.3. Tema 3: Spor-modeller og skel mellem design og udvikling bliver opløst 96
7.2.4. Tema 4: Spiluddannelses standardpraksis er iterativ, projektorienteret og brugerorienteret 97
7.2.5. Tema 5: Epistemologi og den svært-italesatte praksis 98
7.2.6. Tema 6: Praksiskoblingen (til erhvervslivet) er bemærkelsesværdig 101
7.2.7. Tema 7: Interdisciplinære baggrunde giver utydelige epistemologiske afsæt 103
7.2.8. Tema 8: Anerkendelse af ingeniørfaglighed som en vidensform 104
7.3. Skematisering ift. de 4 spiluddannelsesdesign epistemologier 106
7.4. Diskussion af resultater 107
8. Konklusion og implikationer 108
8.1. Konklusion 108
8.2. Perspektiver og forslag til videre arbejde 110
9. Referencer 111

Bibliography 111

10. Bilag og data 120

Litteraturgodkendelse 121

Screencapture fra spilforskning.dk 2002 128

Gendannet pressemeddelelse fra Spilforskning om DADIU 129

Invitation til seminar, indhentet fra Jesper Juul 2019 134

Korrespondance med Jesper Juul 137

Model over påvirkning 139

Interviewguide 140

Interviewmateriale 142

Case 1 subjekt A Session 1 142

Case 1 subjekt B Session 1 200

Case 1 Subjekt B Session 2 213

Case 1 Subjekt X Session 1 255

Case 1 subjekt X session 2 264

Case 1 Subjekt X session 3 282

Case 2 Subjekt C Session 1 334

Case 2 Subjekt C Session 2 401

Case 2 Subjekt D Session 1 586

Case 2 Subjekt D Session 2 597

Case 2 Subjekt Y Session 1 666

1. Introduktion

1.1. Motivation for projektet

Stigningen i antallet af spiluddannelser, og de langsigtede udviklingsprojekter som spiluddannelserne repræsenterer, er tilsyneladende et underudforsket emne - Særligt i Danmark. Udgivelser med fokus på danske spiluddannelser begrænser sig til en enkelt bog om den danske spilbranche, hvor de fire allersidste sider opsummerer uddannelserne (Lodahl & Kristiansen, 2019, s. 84-87). Akademiske undersøgelser af feltet er helt fraværende i dansk regi, og internationalt er den journal som tematiserer koblingen mellem uddannelsesforskning og spilforskning; Journal of Game Design And Development Education, uden bidrag siden 2011 (Rochester Institute of Technology JDDE, 2020). Omvendt er der en stigning i nye bidrag til afklaring af spildesign og spiludviklings epistemologi. Vi undrer sig således over, hvad status er på dansk spiluddannelse a 2020, og i hvilket omfang den indeholder elementer der spejles i forskningen. Således vil vi formulere problemet:

1.2. Problemformulering

Spilforskningen er et interdisciplinært felt, præget af såkaldt ”incompatible epistemic cultures” (Deterding, 2017, s. 536), (Kultima, Game Design Research, 2015) som vanskeliggør udfoldelsen af nye teorier og metodekoblinger (Deterding, 2017, s. 533). Så vidt at Chiapello kommer med en opfordring:

> *”It is time for game design research to show some maturity and clean up its [epistemological] mess”. (Chiapello L. , 2017, s. 13)*

Den designorienterede og designstudieorienterede del af spilforskningen har dog også et potentiale for at forbinde det epistemologiske gab der findes mellem forskning og praksis. (Deterding, 2017, s. 535) (Kultima, Game Design Research, 2015). Med videre bemærkes det at kvalitet i spilforskningen ofte er erhvervsrettet (vocational) (Deterding, 2017, s. 526), og at netop erhvervsrettede spiluddannelser arbejder med forbindelsen mellem metode, teori og praksis i udviklingen og designet af spil.

Koblingspunktet er interessant, og for at kunne undersøge det, er selve spiludviklingsdidaktikken og praksis nødt til at være i fokus for at identificere indikationer for; Hvilke epistemologiske grundforestillinger opererer de respektive spiluddannelser med, og hvordan mødes faglige traditioner i en syntese om spiluddannelse?

Det er vores tese, at spiluddannelse rummer op til flere epistemologiske spændinger, der kan være opstået i det interdisciplinære felts møde med uddannelsesmæssig praksis. Dette praksismøde vil vi forfølge, og undersøge således:

- Hypotese: Undersøgelse af epistemologisk refleksion af praksis og curriculum i spiluddannelse kan give viden om vidensformer og kvalificere udviklingen af en forståelse af feltet:

  - Tese: Der findes diskrepans i forskellige spiluddannelsers praksis
  - Tese: Spiluddannelses undervisere har (lærer-kognitivt) epistemologisk særkende
  - Tese: Spiluddannelses indhold og struktur har didaktisk og praksis særkende
  - Tese: Spiluddannelses epistemologiske særkende er opstået i et møde mellem undervisere med flerfaglig baggrund i en uddannelsesudviklingsorientet syntese
  - Tese: Spiluddannelses udvikling og syntetiserede kobling mellem praksis og forskning, kan kvalificere forståelsen af skismet mellem spilforsking og spilskabelsespraksis.

1.3. Videnskabsteoretisk forankring

Projektet er forankret ved fakultetet for IT og kommunikation, og i den henseende er vi orienteret mod en humanistisk-informatik tradition, der både er kommunikationsfaglig humanistisk og IT-faglig (HCI). I projektet arbejder vi delvist indenfor feltet spilforskning traditionen, såvel som en mere eklektisk designfaglig og sociologisk orienteret tradition. Netop fordi forskningsobjektet er uddannelse, kan en

stærk traditions-forankring være vanskelig, særligt fordi der i spiluddannelsestraditionen er præget af interdisciplinaritet.

Med videre, fordi uddannelsesvidenskaben i dele af projektet inddrages ift. didaktisk-pædagogisk teori, krydser vi således flere videnskabelige traditioner, og dette med en meta-epistemologisk[1] forståelseshorisont; der i nogen grad udfordrer både vores udgangspunkt og feltet som sådan. Feks. udfordrer Schöns praksisepistemologi positivistisk videnskabsteori, og vi er således nødt til at være opmærksom på fra begge forhold.

Da vi også i mindre omfang argumenterer for feltets ingeniørfaglighed, i inddragelsen af Vincentis tredje vidensform, bryder vi også potentielt med skelnen mellem naturvidenskab og humaniora. Det er et kompleks der ikke umiddelbart findes en optimal løsning for.[2]

Det er også muligt at projektet kunne have været forankret indenfor det didaktisk-pædagogiske felt i anvendt forskning i uddannelse og pædagogik alene. Paradokset ved at undersøge spiluddannelse udenfor alm. uddannelsesforskning er ikke til at overse. Omvendt, som Egenfeldt-Nielsen bemærker, er spilforskningen plaget af at spilforskningens interdisciplinære baggrunde forudtager forskning i ”baggrundsdiciplinen” - og det gør at feltet spalter yderligere (Egenfeldt-Nielsen, 2005, s. 18):

> *“In effect the area of education and learning supports the fragmentation.” (Egenfeldt-Nielsen, 2005, s. 74):*

For dette projekt er det en prioritet at holde sig indenfor spilforskningens eget felt, ikke mindst fordi vores uddannelses kernefaglighed knytter sig til denne og til målopfyldelsen for vores studium; og ikke til uddannelsesforskningens kernefaglighed.

En rent uddannelsesforskningsorienteret vinkel på projektet og feltet kunne dog være et oplagt studie. Her vurderer vi, at særligt de danske studier i lærerkognition i sprogfag, som Petra Daryai-Hansen og Birgit

---

[1] I anvendelsen af epistemologi som en forståelsesterm, trækker vi fra en ”traditionel epistemologi” såvel som ”naturaliseret epistemologi” tradition, der forudtager ”discipline-specific forms of epistemic cognition” og ikke stiller sig kritisk til grundlaget for epistemologiens erkendelsesteoretiske grundlag (Sandoval, Greene, & Bråten, 2016, s. 460). Således kan det bemærkes, at en ”filosofisk epistemologi”, der har fokus på et meta-kognitivt eller meta-filosofisk perpektiv kunne udfordre tilgangen, men at netop fagspecifik epistemologi har ”gained empiral support” (Sandoval, Greene, & Bråten, 2016, s. 472).

[2] I retrospekt kunne projektet potentielt – på grund af samme udfordring - også have være forankret ved studier i semiotik, kognitiv semiotik og semiologi, da disse studier og traditioner netop udmærker sig i kapaciteten til at evaluere og meta-analysere (andre) studiers faglige traditioner. Vi har dog ikke i dette projekt afsæt i en semiotisk tradition, men det må vurderes som en relevant alternativ tilgang, for at modvirke det ”rod” (mess) der eller opstår når flere traditioner krydses på epistemologisk og ontologisk niveau.

Henriksen har lavet med fokus på praksisnær professionsudvikling (Daryai-Hansen & Henriksen, 2017), potentielt kunne spejles til spiluddannelse. Disse har informeret bla. afsnit 6.2.

Som en løsningsmodel for disse ontologisk-epistemologiske forankringsproblematikker, er vi nødt til at arbejde indenfor en pragmatisk tilgang:

> *"Pragmatismen (…) bidrager med den centrale opfattelse, at sprog og viden ikke kopierer virkeligheden, men er midler til at mestre en verden i forandring (…)" (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 81)*

Således vil dette være styrende for vores indgang i feltet, hvor den pragmatiske forståelseshorisont optimistisk viser os en mulighed for at navigere i et utydeligt felt, hvor udfoldelsen af både teori og undersøgelser søger at "mestre" virkeligheden i en abduktiv modus, hvor den "bedst mulige" forklaring er målet.

1.4. Målsætning for projektet

Vores mål for projektet er primært at anvende spilforskningens designtraditioner til at belyse dansk spiluddannelsespraksis, og skabe mere viden om disse forhold.

Sekundært er det et mål at tydeliggøre de spændinger som forholdet mellem spilforskningen og spiluddannelsen indeholder, så der igennem dette arbejde kan oparbejdes viden om de forhold der fremadrettet kunne være væsentlige at undersøge.

Operationaliseringen af den viden der kan udfoldes og dannes, er i forhold til spiluddannelsespraksisfeltet også relevant. Vores nuværende og fremtidige arbejde med udvikling af undervisningsmateriale og undervisning i praksis giver en naturlig interesse for en kobling ift. refleksion og viden indenfor feltet til udøvende praksis indenfor feltet. Denne interesse spejler sig også i de i projektet undersøgte cases, hvor resultaterne af undersøgelsen efterspørges af subjekterne: I denne henseende er det en implicit målsætning at rette viden om refleksion undervisningens epistemologiske afsæt og en evaluering af designprocesser også vil kunne kvalificere uddannelse. Men da dette projekt ikke har omfang for mulighed for at afprøve operationaliseringen af viden, ift. kontrollerede forsøg eller udviklingsprojekter, kan projektet ikke målsættes efter dette.

2. Spiluddannelse som forskningsobjekt

Begrebet ”spiluddannelse” kan forekomme utydeligt, hvis ikke det knyttes an til både en definition og en kontekst. Således vil spiluddannelse - begrebet og forskningsobjektet – blive defineret og udfoldet i dette kapitel, først ved en afgrænsning og definition (Domænedemarkation), dernæst ved en behandling af forskningsobjektet som et grænseobjekt (boundary objekt), og til sidst i en kort udviklingshistorik der beskriver de væsentligste nyere bevægelser i feltet i en dansk kontekst.

2.1. Definition og domæne-demarkation

I en metaanalyse af litteratur indenfor spilforskningens tiddskrifter, bla. gamestudies mm. fra 2000 til 2014 (Melcher, Nguyen, & al., 2015) er begrebet ”uddannelse” centralt. I en cluster-oversigt ser vi tydeligt, at uddannelse, såvel som begrebet læring og uddannelsesinstitutioner er et nexuspunkt, der forbinder hhv. venstre sides kreative, interaktive og interaktionsorienterede felt med det højre datalogisk orienterede felt:

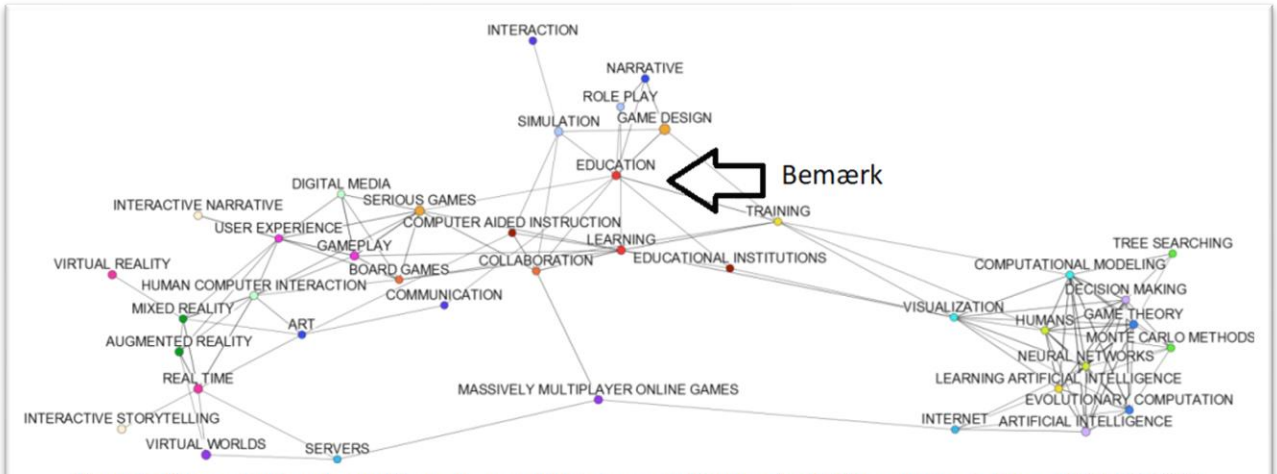


Figure 5. Keyword network map (line represents link between two keywords with Pearson correlation coefficient ≥ 0.34).

Graf kilde: (Melcher, Nguyen, & al., 2015, s. 5)

Uddannelse er således et centralt begreb i spilforskningen, men – forskning i krydset mellem spil og uddannelser, er både internationalt og i Danmark primært orienteret mod anvendelsen af spil som et medie i en undervisningskontekst. Her ses særligt begreberne learning games, gamification, educational computer game design, problem based learning anvendt (Watson & Fang, 2012) (Hanghøj, 2012) (An, 2016) (Egenfeldt-Nielsen, 2005). I disse undersøgelser og forsøg, anvendes spil (og i mindre grad

spildesign) som et værktøj til en didaktisk praksis, der kan integreres i særligt grundskolernes boglige fag – Ikke som selvstændige fag.

Forskningsobjektet ”*uddannelser der underviser i spildesign og spiludvikling*” er omvendt langt mindre udbredt. Der findes ikke en klar standard for definitionen på hvad en spiluddannelse er, kontra hvad det ikke er – Og spiluddannelserne synes at være underbelyste i forskningslitteraturen. Netop det sidstnævnte vil vi undersøge nærmere i kapitel 3 og 4, men en funktionel definition er stadig nødvendig for at orientere undersøgelsen mod det rette objekt.

Derfor vil vi således definere spiluddannelse: I den anvendelse det bruges i dette projekt, denoterer det uddannelsesforløb med fokus på ”spildesign” og ”spiludvikling”, og uddannelsesinstitutioner der udbyder sådanne uddannelsesforløb.

Begrebet anvendes således alene om uddannelser hvorved der

- Undervises i spiludvikling (og spilproduktion)
- Undervises i spildesign (Og spildesignmetodik)
- (Tildels undervises i spilanalyse (Og spilforskning))

Der er således ikke tale om uddannelser eller forløb, som formidler undervisning i mediets forbrugsform, som feks. undervisningen i e-sport der fokuserer på opøvelse i konkurrencekompetence i forskellige specifikke spil, traditionen for skakundervisning, der fokuserer på strategier og taktikker i et særligt spil, osv.
Ej heller er der her tale om uddannelser, der anvender gamification elementer didaktisk eller pædagogisk.

Mere forsigtigt må det bemærkes, at begrebet og dette speciales forskningsobjekt, heller ikke rummer uddannelser som alene har fokus på såkaldt assetproduktion – altså udviklingen af digitale rekvisitter og artefakter, som *kan* anvendes som komponenter til undervisning i spiludvikling og spildesign, men som også kan anvendes som komponenter til andre medier, hhv. film, musik, osv.
Den forsigtige distinktion er væsentlig, i det at vi med den nærmer sig et kompleks om hvad spil er; for hvis spil er et kunstværk sammensat af et interdisciplinært felt, kan det synes urimeligt at frasortere flere af disse discipliner der er nødvendige for udførsel af kunstværket. Sagen bliver yderligere kompliceret af at udbredelsen af mere raffinerede spilmotorer, også rykker ved flere kunstneriske uddannelsers indhold: Et særligt eksempel her er det udviklingsarbejde der foregår ved The Animation Workshop / VIA University College i Viborg, hvor de ellers asset-produktionsorienretede uddannelser begynder at integrere bla.

Media Molecules spilmotor Dreams (2020), som gør det muligt at omgå tekniske domæner som ellers forudtages at være centrale for spiluddannelse – Således vil der fremadrettet være behov for en yderligere diskussion af spiluddannelsesdefinitioner, særligt indenfor dette område.

Vi kan dog også konstatere at der i undersøgelsen af spiluddannelses cases, findes en bevidsthed om fravalget af netop assetproduktionsfaglighed; Særligt i case 2 subjekt C findes det udtrykt tydeligt:

> *"(…)our students' games, they look like crap. They look like utter garbage because everything is handmade, and we don't have any artists here." Citat (Case 2 Subjekt C celle 661)*

Dette kompleks har forfatteren (Kirkegaard, 2019) tidligere arbejdet med, hvor afsættet for udviklingen af spiluddannelse.dk indekset anvendtes en spilfaglig dekompositionsmodel, som i nogen grad blev valideret som brugbar ift. at sortere og skelne mellem hvilke uddannelser der kunne – og ikke kunne – regnes for at være indenfor feltet spiluddannelse. Denne tilgang udfoldes i afsnit 2.2.

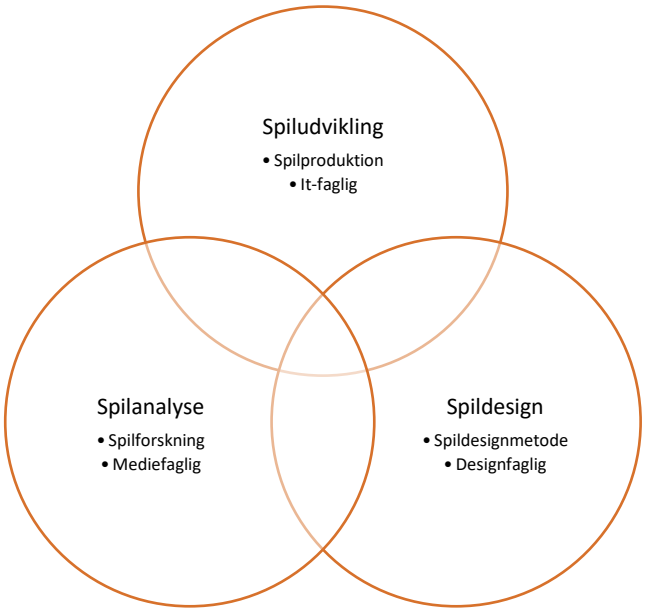
Om selve begreberne "spildesign" og "spiludvikling" må det bemærkes, at der både i dansk og international sammenhæng ("gamedesign", "game development" / "gamedev"), er en begrebsforvirring hvor begreberne anvendes synonymt. En meget skarp skelnen mellem grænsen mellem de to fagligheder synes vanskelig, når begrebsforvirringen har opløst skellene i den forstand at medier og uddannelser selv begynder at bruge begreberne synonymt – måske ikke mindst fordi, at spiluddannelse generelt er præget af netop koblingen mellem disse to fagligheder. Dette perspektiv har vi tidligere forfulgt, og dertil udarbejdet en matrice model der tæller grader af hhv. design og udvikling, i et forsøg på at differentiere uddannelser (Kirkegaard 2019, s. 46) - Men i dette speciale skelnes der i den henseende at spildesign begrebet er indenfor en designfaglig tradition, og spiludvikling er indenfor en it-faglig tradition. Skelnen findes også ved uddannelsesinstitutioner, som ellers anvender grundbegreberne synonymt, i den henseende at der feks. ved en af de i casestudierne medvirkende institutioner (case 2), skelnes mellem et uddannelsesmæssigt "design track" og et "tech track". Her findes begreberne således spejlet, i netop hhv. en designfaglig og en It-faglig (teknologisk) skelnen.

Spilanalyse-begrebet er omvendt mere specifikt, og dog mindre anvendt. Det optræder ved adskillige uddannelser, som ellers opererer med spildesign og spiludvikling, minimum som et modul for at introducere læseteknikker og analysemetoder til at afkode spil – og ofte integreret som en del af analysen af både eksisterende medier som udtryk for "best practise", men også til analyse af de produkter der

udvikles under uddannelsen, som et værktøj til refleksion og selvrefleksion. Dette er en mediefaglig disciplin, og har rødder i spilforskningen, der igen trækker rødder ud i litteratur og film- og mediefaglighed.

Ved at anvende spiluddannelsesbegrebet, forsøger vi således at henvise til tre fagligheder, der kan optræde i en samlet kombination, og som kan nedbrydes i dets tre bestanddele når fokus kræver det, således opsummeret i model A1, (næste side).

Med en sådan definition af spiluddannelse, foretages allerede forud for projektet en "domæne demarkation" (a priori demarcation of the domain), allerede i dét forskningsobjektet beskrives (Swanborn, 2010, s. 47); og her har vi en udfordring. Disse forudindtagede fagligheder der ligger implicit i begrebet, vil blive bearbejdet. Således vil begrebet blive anvendt dobbelt, både som deskriptiv afgrænsning af forskningsobjekt-domænets grænser, som her i indledningen bemærket en naturlig demarkationslinje mod andre uddannelser; men også som et begreb der må tilpasses af undersøgelsernes resultater. Begrebet der således står utydeligt og teoretisk, skal forankres i en beskrivelse af praksis, og den a priori forud-opfattelse udfordres af den nye viden.



Figur A1. Spiluddannelses trepart-model med Venn diagram, illustrerer spiluddannelsens tre overlappende søjler.

2.2. Spiluddannelse som boundary objekt

"Spiluddannelse" er dog ikke kun en abstraktion og et begrebsmæssigt definitionsspørgsmål; det denoterer uddannelser som findes i en fysisk form. Ifølge indekset på spiluddannelse.dk (Kirkegaard 2019) findes der op mod 155 forskellige spiluddannelsestilbud alene i Danmark - hver især med eget særpræg

og potentielt divergerende og lokalitetsbestemte afvigelser ift. uddannelsesmæssigt indhold, kvalitetsopfattelse og praksis.

Et egentlig forsøg på at danne overblik over spiluddannelserne i Danmark er kun forsøgt af Marklund, Wulff og Køber (Marklund, Wulff, & Køber, 2018), ovenpå tidligere arbejde lavet af Marklund (Marklund, 2012). Begge EU støttede branchekortlægninger, der skulle tydeliggøre hvordan de nordiske landes spiluddannelser overordnet udviklede sig.

Her var målet bla. at finde danne et ”rimeligt overblik” (good approximation) over antallet af studerende tilknyttet spiluddannelser i norden, og det bemærkes at

> *”The Norwegian and Danish statistics may suffer from a fair amount of bloating from studies that are quite peripheral to game development, which is a result of the data for game- specific programs not always being available separately from more general studies in visual arts or computer sciences.” (Marklund 2012, s. 11)*

Her bliver det også klart, at netop grænsen mellem spiluddannelser og mere ”perifere” (peripheral) uddannelser, særligt de kreative og kunstneriske, såvel som generelt it-faglige, udfordrer forfatternes definitioner. Det er dog ikke kun et definitionsspørgsmål, men rettere selve forskningsobjektets grænser der forsøges at identificeres igennem definitionen.

For at kunne behandle komplekset samlet, kan dansk spiluddannelse beskrives som et boundary objekt. Dette begreb er beskrevet af Star og Griesemer (Huvila, et al., 2014), og trækker på en sociologisk forståelsesmodel, hvor et abstrakt og delvist fysisk artefakt kan findes imellem eller på tværs af organisationer og grupper. Det er flydende, og løbende under udvikling, men bevarer stadigvæk en samlende konsistens. Hvis den samlende konsistens grænser kan identificeres, giver det os en mulighed for at behandle et kompliceret felt af fænomener, som en ting der kan være ”imellem” definitioner; en samlet masse.

Såvel som at spilforskningen er interdisciplinær; og at spiluddannelse trækker på flere forskellige faglige definitioner, der yderligere hver især kan trække på specifikke tilgange og forståelsesmodeller, så bliver det ved grænse-objektiviseringen muligt at håndtere det som et samlet fænomen.[3]

[3] En analogi fra biologiens verden, kunne være en dyrecelle: Selve cellen kan behandles som en samlet helhed, på trods af at den består af myriader af komplicerede og mikroskopiske biokemiske processer. Komplekset reduceres i kompleksitet, og bliver muligt at undersøge i en ufuldstændighed.

Ved en sådan objektivisering må vi dog være opmærksom på, at objektet bliver "uklart" jo nærmere i detaljer man går, og omvendt virker til at have en samlet konsistens set overordnet. Som forståelsesmodel er det altså ikke anvendeligt til detaljer; men til overblik (og bevidst abstraktion). Så - Ved at behandle spiluddannelses begrebets denotation som et boundary object, kan uddannelserne sammenholdes i den tidligere bemærkede definition.

I 2019 havde vi mulighed for at interviewe den danske medforfatter af brancheundersøgelsen af dansk spiluddannelse, og indhentede kildematerialet der dannede grundlag for undersøgelsen. Her blev det tydeligt at grænserne blev trukket ud fra en famlende tilgang, hvor det var forsøgt at skelne, men vanskeligt at beskrive præcist hvorfor. Herunder ses et udklip af arbejdsdokumentet, hvor det ses tydeligt hvordan forfatteren har en klar fornemmelse af hvad spiluddannelse er – men har svært ved at opsætte objektive kriterier for det, men nærmere en skelnen mellem lyd, grafik, produktion, programmering og spildesign:

Audio Programming Graphics Production Game Design

Ikke-kategoriseret uddannelser:

- http://www.eucroma.com/ (Ved ikke om den skal inkluderes, og hvad den høre ind under)
- http://vallekilde.dk/foraar/game-academy/laes-mere-om-spiludvikling/ (Højskole) (Programming Graphics Production Game Design)
- http://truemax.dk/velkommen-til-truemax-academy/ (Truemax Academys 3-årige uddannelse 3D Digital Artist/3D Game Artist er en videregående uddannelse på niveau med andre mellemlange videregående uddannelser.) (Graphics Production)
- http://studies.ku.dk/masters/film-and-media-studies/ (Er nævnt under DADIU admission, men kan ikke finde frem til noget spil-relateret på deres hjemmeside)
- http://www.en.aau.dk/education/master/computer-science-it/ (Er nævnt under DADIU admission, men kan finde ikke frem til noget spil-relateret på deres hjemmeside)
- http://studies.ku.dk/masters/computer-science/ (Er nævnt under DADIU admission, men kan finde ikke frem til noget spil-relateret på deres hjemmeside)
- http://www.aau.dk/uddannelser/bachelor/medialogy/ (Aalborg, dog står der ikke noget om spil på deres side, skal evt ikke med)
- http://www.dadiu.dk/admission/ (ikke en uddannelse, men giver et overblik over uddannelser som kan blive optaget på DADIU)

Figur A3. Udklip fra arbejdsdokument fremsendt fra Wolff, 2019.

Her bemærker vi - ikke som en kritik af metoden, som Marklund bemærker som

”The only viable one to paint some sort of picture of scandinavian game education, and we invite other researchers to help complete the picture” citat (Marklund, 2018 s. 7)

men rettere som et eksempel på komplekset ved forskningsobjektet, og hvordan en boundary-object-orienteret tilgang kan legitimere den forståelse der alligevel opnås igennem overblikket, og som kan tegne et billede af feltet.

Det billede Marklund et al ser optegnet, er at dansk spiluddannelse potentielt er størst i norden, set ift. antal studerende der er indskrevet på uddannelser ift. antal indbyggere i hvert land; med videre at der er flere uddannelser som er vanskelige at indplacere – Og at en tydeligere skelnen mellem de ”kreative uddannelser” og ”kernefaglige” spiluddannelser er nødvendig.

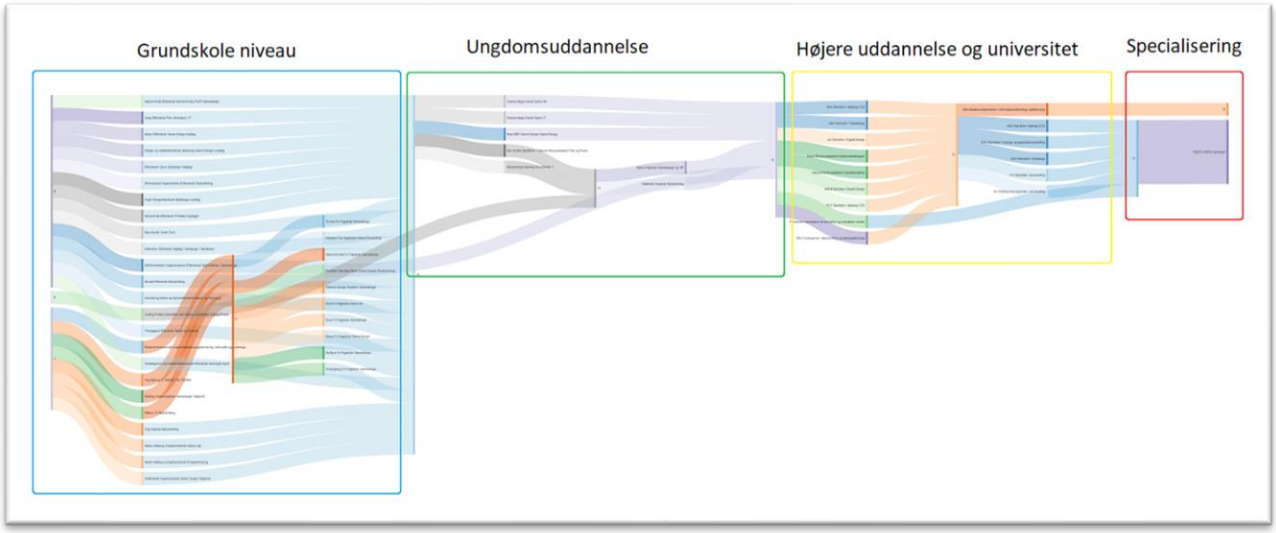
Andre perspektiver, der kan tegne objektet, er hvilke uddannelser der af forskellige forfattere og organisationer, på forskellige tidspunkter, er blevet regnet for at være spiluddannelse, og som derfor optræder på en liste over spiluddannelser. Således er her udarbejdet en oversigt over begge tidligere nævnte rapporters indregning, spiludvikling.dk hjemmesidens optegnelse, DIGRAs liste over danske spiluddannelser, og opgørelsen fra VIA University Colleges undersøgelse af talentudviklings liste over spiluddannelser (Isaksen, 2019):

	"Game Development, education and incubation rapport"	*"Higher video-game education in scandinavia"*	*Spiludvikling.dk liste over uddannelser*	*DIGRAs liste over danske spiluddannelser*	*Talentudviklings liste over spiluddannelser*
Skelner mellem spildesign og spiludvikling; og asset produktion	X		x		x
ITU - IT Universitetet - Media Technology and Games	x	x	x	x	
Medialogi - Aalborg Universitet i Ballerup	x	x	x	x	
Medialogi - Aalborg Universitet	x	x	x	x	
Den Danske Filmskole	x	x	x		
Animationsværkstedet i Viborg	x		x		
DAIMI - Department of Computer Science Århus Universitet	x	x	x		
Institut for datalogi - Aalborg Universitet	x	x	x	x	
DIKU - Datalogisk Institut Københavns Universitet	x	x	x		
DTU - Danmarks Tekniske Universitet	x	x	x		
Skelner mellem akademiske og professionsorienterede uddannelser			x		
Skelner mellem spildesign og spiludvikling					
DADIU - Dansk akademi for interaktiv underholdning			x	x	
Game og Production design på Kunstakademiets Designskole			x		
Danmarks Designskole			x		
Designskolen Kolding			x		
Truemax			x		
AspIT (For unge med Aspergers Syndrom)			x		
GameIT College (HTX)			x		
Dania Games - Spildatamatiker			x		
3DCollege Denmark			x		
Aarhus Universitet - Audiodesign			x		
Den fynske spilfabrik			x		x
Digital Media ved SDC College/SydjanskErhvervsskole			x		
Limmerlands Ungdomsskole			x		
Datalogi - Syddansk Universitet			x		
KADK		x		x	
Roskilde universitet				x	
Station 10					x
Askov Højskole					x
Odder højskole					x
Odense designakademi					x
Sorø Fri fagskole					x
Vallekilde højskole					x

Figur A4. Oversigt over lister over danske spiluddannelser.[4]

I vores tidligere arbejde med udfordringen, var spiluddannelses forhold til andre danske uddannelsers klassetrin – Årsværk fra grundskolens 10 klassetrin - afslørende for objektets grænser. Ved at fiksere på det klassetrin niveau uddannelsen åbner for, og videreføre til, bliver det muligt at se dansk spiluddannelse illustreret i en progressionsmodel, der tjener som udmærket overblik – ikke kun ift. indplacering af spiluddannelser ift. dansk uddannelsestraditions niveautænkning, men også ift. hinanden; hvor en faglig progression antages at eksistere fra start til slut.

Progressionsmodellen er her revideret fra tidligere udgaver fra spiluddannelse.dk indekset (Kirkegaard 2019), og her med farvekodning for de større grupperinger der bliver tydelige:



Figur A2. Spiluddannelses progressionsmodel. Overblik over dansk spiluddannelse 2020. (Kirkegaard 2020 udarbejdet til formålet)

[4] Her må læseren være opmærksom på, at kilderne er udarbejdet på forskellige tidspunkter, hhv. de to rapporter med 5 års mellemrum, spiludvikling.dks liste originale forfattere er ukendte og bidragene er ikke daterede (crowdsourced), DIGRAs liste formodentligt for adskillige år siden og nu indhentet i 2020, og talentudviklingslisten i 2019 (Isaksen, 2019).

Med videre har de forskellige interessenter forskellige fokuspunkter. Særligt talentudviklingskortlægningen var med henblik på at finde talentudviklingsinitiativer udenfor formelle uddannelsesinstitutioner; og i den henseende giver den nuance til det samlede billede.

Modellen med fulde detaljer kan rekvireres fra spiluddannelse.dk forsiden, hvor den løbende bliver ajourført. Her ses den farvekodet med grundskoleuddannelserne, der starter ved ungdomsskole – Og som bevæger sig over i hhv. fagspecialiserede efterskoler med linjefag, primært designorienterede, og de frie fagskolers sammenslutning der arbejder med håndværksorienteret spiluddannelse. På ungdomsuddanelsesniveau ses relativt få tilbud: Det er særligt tekniske gymnasiale uddannelser, med en enkelt erhvervsuddannelse. Her synes det er blive tydeligt at den it-faglige orientering begynder at dominere fagligt.
Ved de højere uddannelser findes særligt de institutioner som samarbejder under DADIU, og uddannelser i Grenå, særligt spildatamatikeruddannelsen. Her findes både stærkt designfaglige og stærkt it-faglige uddannelser.

Det sidste felt længst til højre, med specialisering, er udtryk for DADIU semester-uddannelsen der antager kandidatniveau, såvel som videre uddannelse og specialisering indenfor datamatikerfaget. Her er DADIU udtryk for et interdiciplinært praksisfag, som skal efterligne spilbranchens virksomheder, og som samler alle fagligheder i en (ret unik) konstellation.

Modellen illustrerer således spiluddannelse som et helt samlet objekt, med de flows- og forgreninger og sammenkoblinger der knytter det sammen; og indplaceres i klasser af faglig progression.

Til udarbejdelsen af spiluddannelse.dk indekset som modellen baserer på, anvendes en erhvervsfaglig dekompositionsmodel, der tager afsæt i en erhvervsorienteret forståelsesmodel, hvor branchens formalisering af faglige roller spejles i faglige traditioner, (og derved anvendes som sorteringskriterier for danske spiluddannelsers erhvervsretning.)

I (Lewis, McGuire, & Fox, 2007), beskrives en model for udspaltning af spilproduktionsfaglighed i forskellige klasser; se figur A5.

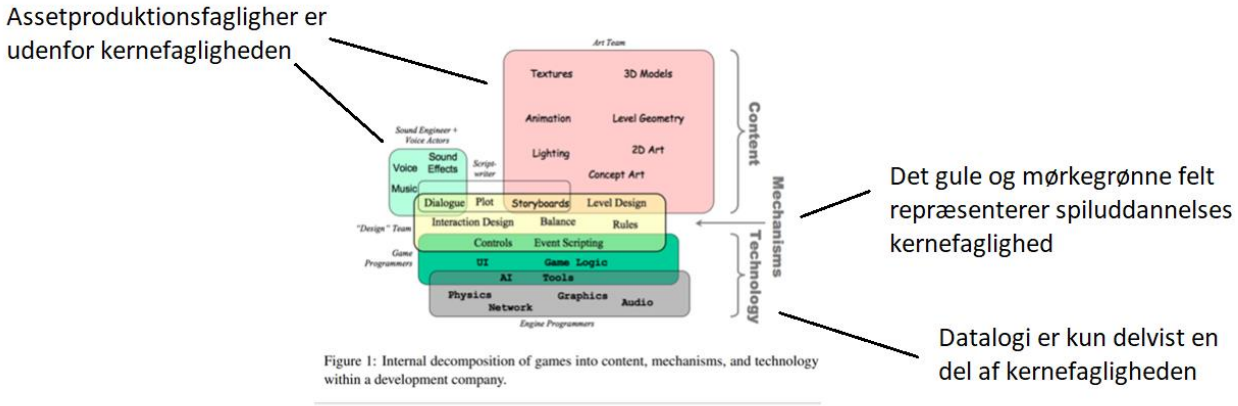


Figure 1: Internal decomposition of games into content, mechanisms, and technology within a development company.

Figur A5. Forandret fra (Lewis, McGuire, & Fox, 2007) Mapping the Mental Space of Game Genres.

I modellen ses en skelnen mellem ”content”, altså asset produktionsorienterede elementer; ”mechanisms”, altså mekanismer og de interaktionsdesignfaglige elementer, og sidst ”technology”; de datalogi orienterede underliggende computersystemer og software. Lige imellem ”Mechanism” og ”technology” ses et felt (grønt), der beskrives ”game programmers”, og ovenover ”design team” (gult). Denne kerne af design og spiludvikling, er centralt i spil-design og spil-udvikling:

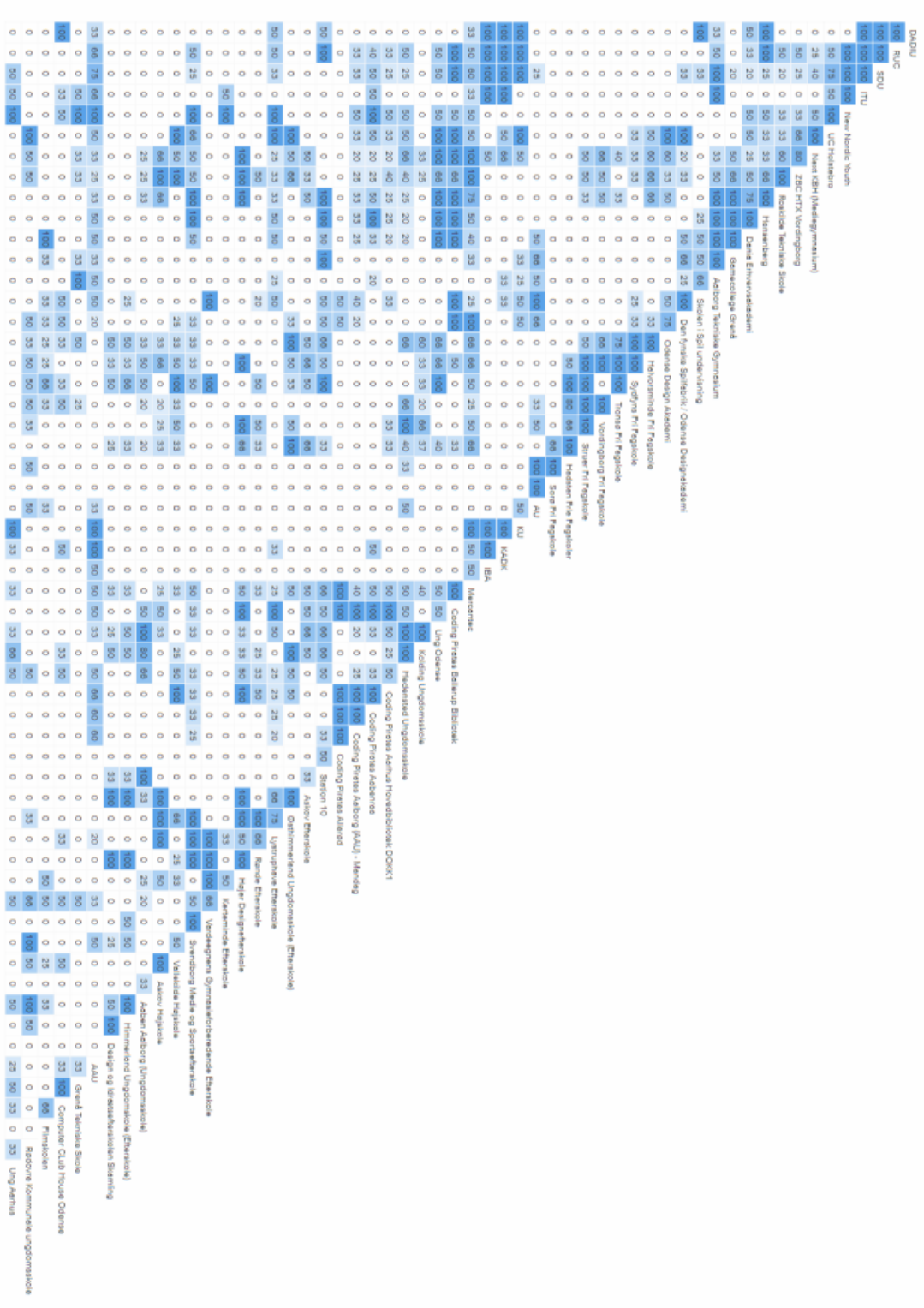
Det lyserøde content- og assetfelt er en faglighed der knytter sig til mange medie- og kunstneriske uddannelser - Ikke alene til spiluddannelser. Det er først når de kommer i spil med kombinationen af ”design team” og ”game programmers” at spilfagligheden opstår. Det grå felt af technology, er således datalogernes speciale; og efter udviklingen af spilmotorer, er disses spilfaglige rolle begrænset, medmindre de nærmer sig design-fagligheden, og bliver spiludviklere. De resterende felter, script-writer, og sound; står lige imellem art-teamet og design-teamet; og disses spilfaglighed må på samme vis som med contents faglighed siges ikke at være kernespiluddannelsesfagligt.

Med disse betragtninger og greb, sorteres uddannelser således efter om de

1. Beskæftiger sig med uddannelse indenfor spildesign (gult felt)
2. Beskræftiger sig med uddannelse indenfor spiludvikling (grønt felt)
3. Eller om de nærmere er content eller teknologi-rettede – Og kun kan kaldes spiluddannelser hvis de udøver samspil med flerfaglige spiludddannelser af 1 og 2.

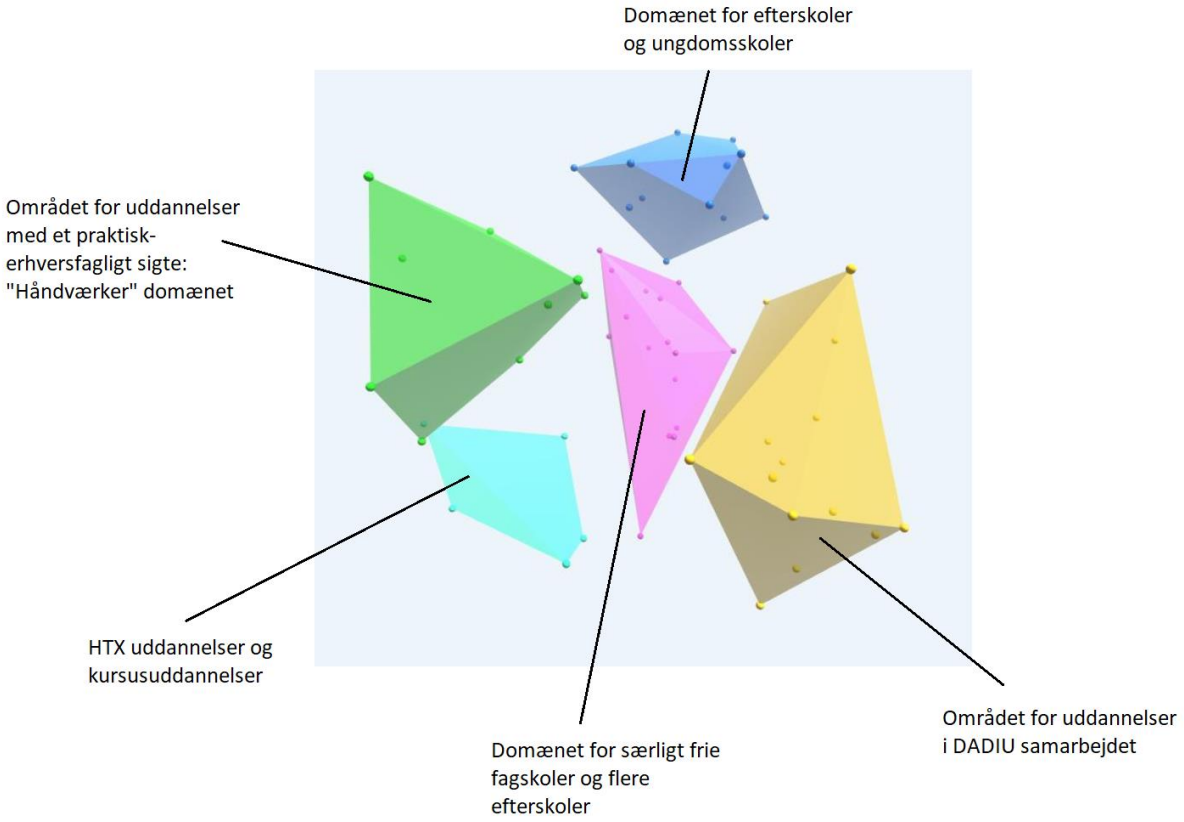
Metoden synes som nævnt delvist valideret, i efterbearbejdelse af indeksmaterialet: Her inviterede vi spildesign- og spiludviklingselever ved efterskoler, til at sortere og kategorisere indeksets data, ved hjælp af kortsortering. Efterfølgende blev den data anvendt til at generere mentale modeller over indeksets

data – Og dette tegner også et interessant billede af objektet. Her ses det hvilke uddannelser som deltagerne vurderede som have et sammenhæng, og hvilke der afvigende fra hinanden:



Figur A6, kortsortering resultater (Kirkegaard 2019).

Her blev det tydeligt, at deltagerne netop ikke identificerede ikke-spiluddannelser som kategori; med videre ikke lavede nogen kategori for f.eks.. ”kreative uddannelser”, ”uddannelser der arbejder med animation”, osv. Omvendt tegnede der sig en interessant spaltning i uddannelser der blev vurderet som sidestillet, særligt universitetsuddannelser i DADIU netværket; og omvendt uddannelser der stod i en form for modsætning; særligt uddannelser ved Grenå. Her illustreret med en cluster-model:



Figur A7. Clustermodel over kortsorteringsresultater, ved 5 superkategorier.

Deltagernes mentale modellering tjener som et fint overblik over, hvordan uddannelserne kommunikerer til deres potentielle kommende studerende. Illustrationen tjener som endnu et overblik på objektet, og afslører måske en antydning af flere retninger og hybridformer for spiluddannelse, der er mere eller mindre fokuseret på forskellige faglige traditioner. Dog må resultatet også fortolkes kritisk: Andre respondenter kan give andre mentale modeller, og med videre er resultatet delvist en bekræftelse på implicit bias.

Objektet som der her optegnes, med både visuelle grafer, og via spiluddannelse.dk indeksets dekomposition, tjener til en overordnet forståelse af feltet[5], og giver et billede på hvor grænserne for objektet går.

2.3. Dansk spiluddannelsesudviklingshistorik

En anden indfaldsvinkel for at forstå hvordan dansk spiluddannelse er blevet til det samtidige, er at følge dens udvikling kronologisk[6]. Denne udviklingshistorik er ikke dokumenteret før – Særligt fordi dansk spiluddannelse er et relativt nyt fænomen; Måske ikke mere end 25 år gammel. Mange af de tidlige pionerer i feltet er stadig aktive, og det giver således en særlig god mulighed for at undersøge i hvert fald dele af disses perspektiver for, hvilke særlige komplekser, der har udspillet sig før og nu.[7]

Kronologisk starter dansk spiluddannelse i 90'erne. En af de første pionerer på området findes overraskende nok i Grenå – Her begynder Grenå Tekniske Skole i 1992 en langsigtet specialisering, der igennem årene og flere fusioner med bla. handelsskole, bliver til en klynge af institutioner, bla det nuværende VidenDjurs, GameIT College og endeligt flere uddannelser ved Dania Games. At nogle af landets nu førende spiluddannelser således udvikler sig og etablerer sig i Grenå, en times kørsel fra nærmeste større by Aarhus, frakoblet det universitetsnetværk der senere etableres, skyldes tilsyneladende en first-mover fordel:

> *"Og Drømme havde man haft på Viden Djurs i mange år, ja faktisk gik ideen om, at Teknisk Skole i Grenå skulle satse specielt på it-udviklingen år tilbage - helt tilbage til dengang i 1990erne, da kun de udvalgte få endnu havde fantasi til at forestille sig, hvad it-udviklingen ville kunne bringe med sig. Men tanker herom havde man gjort sig*

[5] - og afslører således også vores forudindgåede demarkation og nu ekspliciterede bias.

[6] Det må dog bemærkes, at vi ikke hermed laver en dybdegående historisk undersøgelse og analyse – Forfatteren er ikke historiker, og en historisk undersøgelse vil være mere omfattende end dette speciale: Men rettere vil det være muligt at tegne et overblik over væsentlige bevægelser i dansk spiluddannelses udvikling, som kan tydeliggøre særlige opmærksomhedsfelter, kontekster og kvalificere udvælgelsen af cases. Siden dette overblik ikke er blevet lavet før, må det nødvendigvis opbygges, før det kan anvendes.

[7] Hvilke didaktiske og pædagogiske grundforestillinger blev indtænkt i uddannelserne? Hvilke tråde trak uddannelserne ud til andre uddannelser? – Og hvilke erfaringer gjorde man sig, hen mod det uddannelserne er blevet i dag?

i Grenå - nærmere bestemt på den lille metalskole på Århusvej, en af landets absolut mindste tekniske skoler." (Nordbek, 2017, s. 98)

Selve tilblivelsesprocessen af de forskellige uddannelser i Grenå er ikke veldokumenteret, og det har været vanskeligt at identificere præcis hvornår det spilfaglige indhold begyndte af fylde og overtage det bredere IT-orienterede i uddannelserne. Alligevel må det rimeligvis formodes at netop den nuværende veletablerede faglighed og særlige status som Grenå har som spiluddannelses klynge, må skyldes at man, i hvert fald i uddannelsens selvforståelse, var tidlige på at specialisere sig i en spilfaglig niche. Dette kan bla. ses i Grenå klyngens udvidelse af datamatiker- og multimediedesigner faget til at rumme spiluddannelsesfaglige elementer- og det er bemærkelsesværdigt, at roden til denne findes i en erhvervsskole, senere et erhvervsakademi. Det taler således for en håndværksmæssig grundtradition, udfordret af udviklingen af IT-uddannelser og senere specialiseret indenfor spiluddannelsesfeltet.

Det næste store ryk i dansk spiluddannelse, synes at ske omkring år 2000. I 1999 afleverer Jesper Juul sit speciale om computerspil og interaktiv fiktion ved danskstudiet ved institut for nordisk filologi ved KU (Juul, En Kamp Mellem Spil og Fortælling, 1999). Kandidatstudiet i dansk ved KU er dog en litteratur-orienteret uddannelse, der så alligevel måtte rumme det nybrud som Juul repræsenterer, og som bliver en af grundstenene for flere af de danske spiluddannelser, bla. ved ITU, DADIU og KADK. Man kan i indledningen til specialet se problemstillingen eksplicit, at spil har en anden faglighed end den litterære (Juul, 1999, s. 6). Kun to år senere, i 2001 er Jesper Juul som ansat ved det nyoprettede ITU (Oprettet 1999), og i gang med en af de første dokumenterede spiluddannelser. I udveksling med os bemærker denne:

"Jeg kan se, at jeg afholdt det første kursus i computerspildesign på ITU i 2001. Det var også året, hvor vi (Lisbeth Klastrup og jeg) arrangerede den første konference (i Danmark i hvert fald) om computerspil." citat (bilag kapitel 10. korrespondance med JJ).

Denne bemærker selv, at grundlaget for hans baggrund som underviser egentlig er at han selv har en baggrund som spiludvikler:

"Det vigtigste i min baggrund var nok at jeg havde lavet spil, samt at jeg var vant til at tale om spil fra en kulturel vinkel." citat (Bilag kapitel 10. korrespondance med JJ)

Juul er inspireret af den amerikanske spiludviklingstradition, som er ved at spire op omkring blandt andet GDC – Game Developers Conference, og brancheforeningen IGDA. (IGDA udbyder de første scholarship til GDC konferencen i 2001 (Hong, 2000). Juul bemærker selv om perioden:

> *"(…) jeg (læste) gamasutra og folk som Eric Zimmerman, Frank Lantz, og Celia Pearce, og ideen om hands-on skabelse af spil, bl.a. via prototyper påvirkede mig meget.".*

Samtidig med etableringen af de første kurser i spiluddannelse, erklærer den nordiske spilforsker Espen Aarseths at spilforskningen starter i år 2001, med indstiftelsen af den akademiske journal GameStudies (Aarseth, 2001).

I 2002 dannes forskernetværket spilforskning.dk, hvor 2003 bla. Jesper Juul, mfl. (se Bilag Screencapture fra Spilforskning.dk) drøfter muligheden for udviklingen af en interdisciplinær universitetsuddannelse, der kan krydse flere fagligheder i en samlet spiluddannelse. Det leder til samarbejdet der får navnet DADIU – (Det) Danske Akademi for Digital Interaktiv Underholdning -, og bliver erklæret officielt i en pressemeddelelse (Se bilag "gendannet pressemeddelelse…"), med første produktionsforløb i maj 2005.

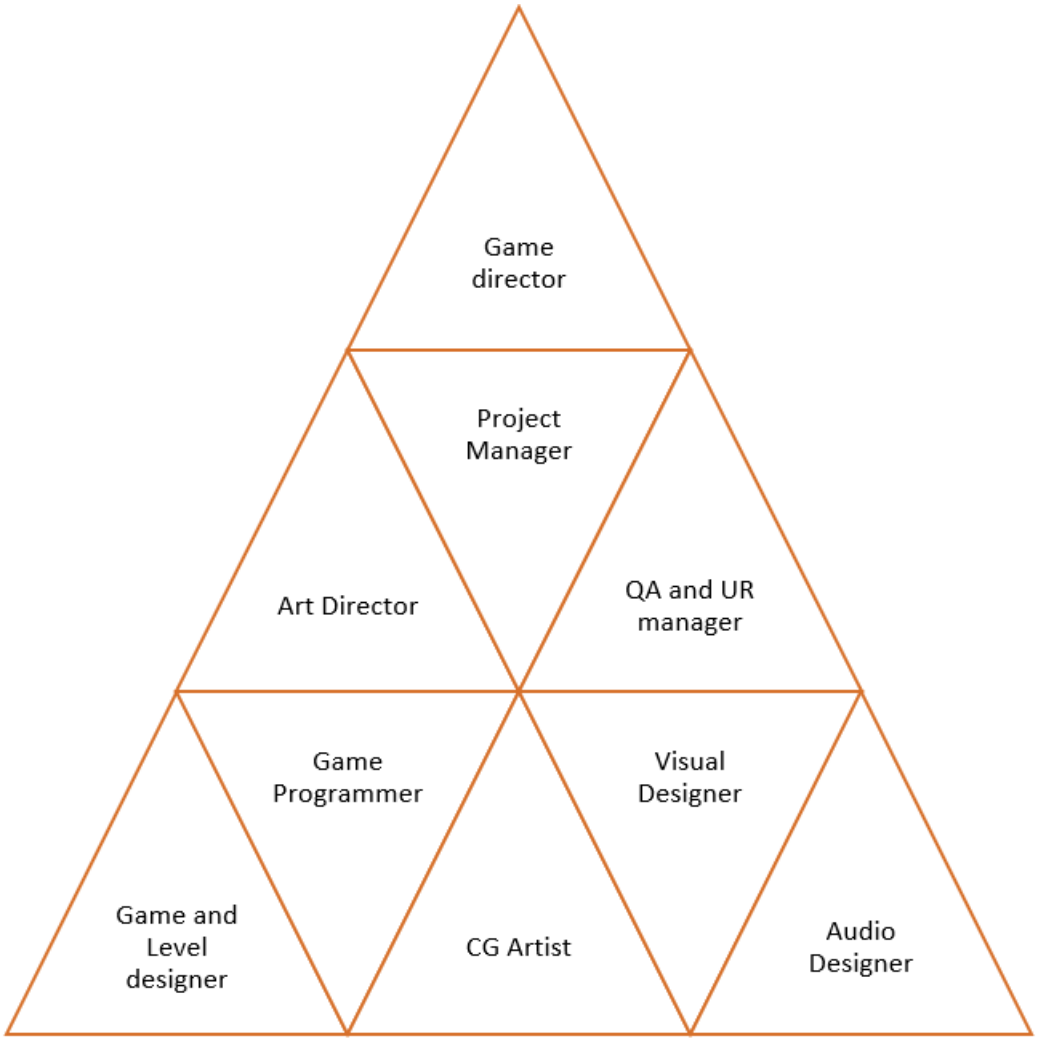
DADIU var et forsøg på at forene flere fagligheder i universitetsregi, med henblik på at lave spiluddannelse på det højest mulige niveau. Spiluddannelsen som akademiet udbød findes stadig, og har nyligt fået endnu en partner, så akademiets partnere a 2020 nu omfatter: KADK, Filmskolen, DTU, DIKU, ITU, TRUEMAX Academy, Interactive Digital Media AAU, Mediaology AAU, Mediaology AAU Copenhagen, Computer Science AAU, Audio Design AU, Digital Design AU og SDU.

Etableringen af akademiet gør det vanskeligere at følge udviklingshistorikken for de respektive partneres spiluddannelser; en del af udviklingsprocessen er nu faciliteret ved akademiet.

I 2011 er akademiet så veletableret, at DADIU spiluddannelsesmodellen med interinstitutionel samarbejde, forsøges på europæisk plan med sammenslutningen EUCROMA – The European Cross Media Academy, der bla. tæller Cologne Game Lab, Holy-Nagy University of Art and Design, University of Abertay Dundee og såvel de danske partnere, Filmskolen og DADIU. EUCROMA opløses dog igen i 2016 bla. pga. manglende finansiering.

Akademiets etablering, og den skole som akademiet danner, oplever vi så interessant og vigtig, at vi interviewede dets første leder igennem årene 2005-2016, der også ledte EUCROMA samarbejdet – med henblik på at forstå hvordan selve processen blev til, og hvilke didaktiske og pædagogiske tanker der havde lagt til grund for samarbejdet.

Hele case 2 subjekt Y session 1 er interessant for at forstå tilblivelsesprocessen af DADIU-samarbejdet, men i et kort resumé kan det bemærkes at programmet indstiftes med instruktøruddannelsen på filmskolen som ideal. I den henseende opfindes ”spilinstruktør” rollen, som har en overordnet vision for den kunstneriske produktion; og herunder er diverse lag af ledelse der skal sikre at visionen tilvejebringes. Således kan hierarkiseringen illustreres:

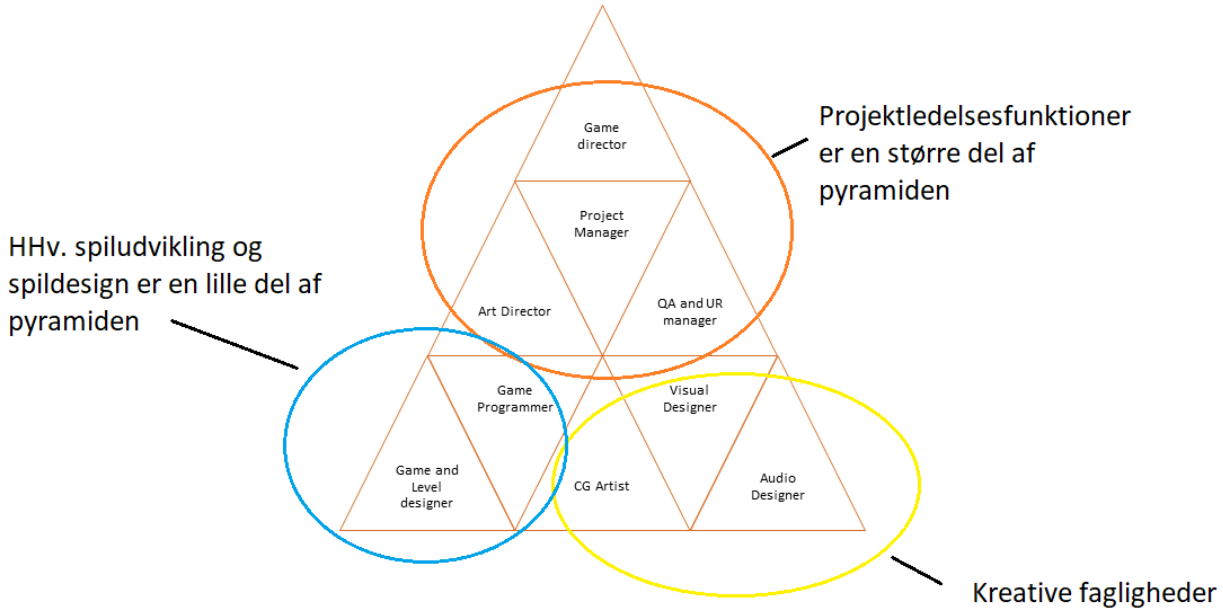


Figur A11. Pyramidestruktur af de faglige roller som DADIU opererer med.

Således blev DADIU opstartet med henblik på at knytte kunstneriske- og design- og it-fagligheder sammen, på tværs af institutionerne. Målet var særligt at højt-specialiserede studerende således fik muligheden for at samarbejde, og den høje specialisering var en forudsætning. Mindre højt-specialiserede uddannelser, netop som der blev udbudt i Grenå-klyngen, multimediedesigneruddannelsen osv., blev ikke regnet for at have det fornødne niveau, for at ambitionerne for spilproduktioner kunne realiseres.

Dette er interessant, fordi det viser en ekstrem holdning til spiluddannelse: At spilproduktioners kvalitet er knyttet til høj specialisering på universitetsniveau, hvor flere af specialiseringerne ligger udenfor det den studerende i dette projekt regner for at være spiluddannelsesfaglighed. Den modsatte ekstrem, vil således være at spiluddannelse anses for at være en generalist-uddannelse, hvor opøvelse i at lave spil, indgår som grundstenen i et uddannelsesforløb, der ikke nødvendigvis knytter an til specifikke roller. Perspektivet er interessant og udfordrende.

Den originale spiluddannelsesdefinition peger på et forholdsvist lille område af pyramiden (Herunder, den blå del), og det udfordrer forestillingen om spiluddannelsesdefinitionen.



[8]

Figur A12. variation af figur A11, med markering af generelle funktioner og fagligheder.

[8] Det kan med videre overvejes om den iterative spiluddannelsesmodus ikke udfordres af et hierakisk produktionsforløb. Potentielt spejler DADIU modellen spilbranchens modeller for produktion, men udfordrer det omvendt så ikke spiluddannelsernes formål – Om hvorvidt målet er opøvelse i en særlig spiludannelsesmæssig faglighed, eller om det nærmere er målet at være en erhversrettet uddannelse?

Man kan også overveje, om erhvervsretningen ikke også er særlig paradoksal, når der netop findes erhvervsuddannelser der arbejder med spiluddannelse – Men disse er netop ikke en del af DADIU samarbejdet. Dette forhold synes relevant at undersøge nærmere, og til det er det nødvendigt at få identificeret hvad spiluddannelsesfaglighed består af, og senere undersøge hvordan uddannelser fra Hhv. DADIU samarbejdet og erhvervsrettede uddannelser udenfor DADIU samarbejdet fungerer.

Årtierne indtil videre, opsummeres af Juul med tre faser:

> *"1995-2001: Avant-garde ency! (Break the rules that we don't teach anyway.)*
>
> *2002-2007: AAA envy! (Your game will be terrible)*
>
> *2008-: Indie and innovative! (Hint: We want a pixelated platformer)" citat (Juul, The Tyranny of Pixelated Platformers, 2012)*

Disse faser tematiseres ud fra en forestilling om hvilke spilproduktioner studerende forventes at måle sig med[9]; hhv. en oprørsfase hvor konventioner skal brydes, en kommerciel fase hvor storproduktioner og profitable produktioner er målestokken, samt en innovationsfase der orienterer sig mod mindre spilproduktioner.

I 2010'erne oplever vi en yderligere bevægelse – særligt mindre spiluddannelser der retter sig mod yngre studerende, som etableres særligt på efterskoler, frie fagskoler og ungdomsskoler.[10] Ungdomsskole-tilbuddene er dog yderst vanskelige at følge, da disse ofte er aftenskole kurser til unge båret af en enkelt underviser, og uden en særlig forankring til andet end den lokale kommunes ungdomsskole. De opstår og forsvinder således, og det er småt med dokumentationen.

Dette ændrer sig dog fra 2013, hvor foreningen Coding Pirates begynder at facilitere ugentlige møder for unge i alderen 8-16, med voksne frivillige undervisere. – Et tilbud der i bred forstand overtager ungdomsskolernes plads i dansk spiluddannelse.[11]

---

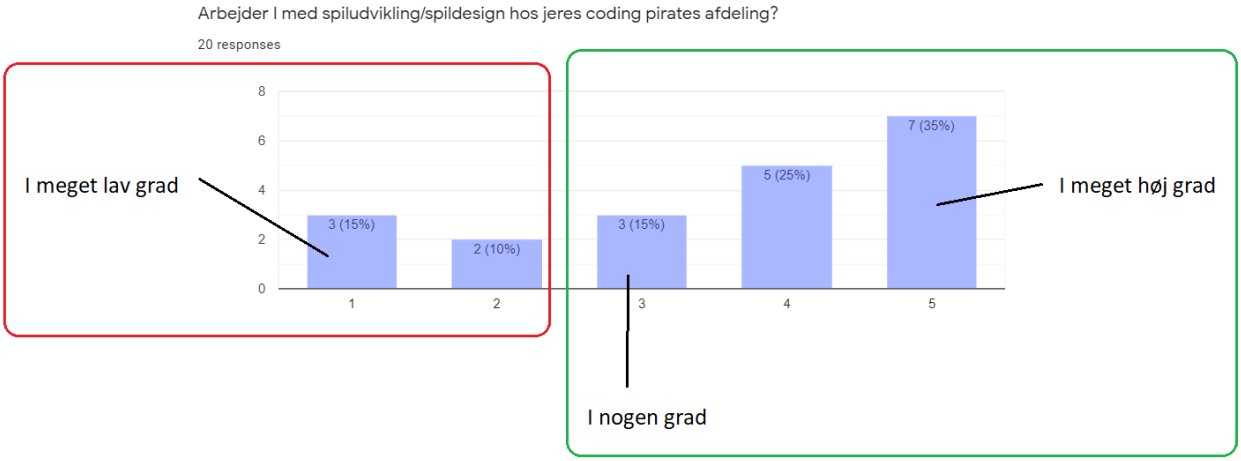
[9] I sig selv en interessant metode: Det kunne være værd at undersøge selve de spilproduktioner som de studerende ved de respektive uddannelser producerer igennem hvert år.

[10] Om netop den rykkede målestok, og fokusset på mindre ambitiøse "indie" produktioner som Juul bemærker gør spiluddannelse muligt for mindre institutioner og yngre deltagere, er en interessant tanke.

[11] En egentlig spiluddannelse er der dog måske ikke tale om – Det er mere et tilbud om undervisning i en bred it-faglighed, do-it-yourself kultur og designfaglighed, hvor spiluddannelsesfaglighed KAN indgå, alt afhængig af hvilke voksne der underviser og deltager. I 2020 er foreningen dog vokset til 87 afdelinger, landet over – og man kan ved adskillige af disse netop finde både implicit og eksplicit spilfaglighed.

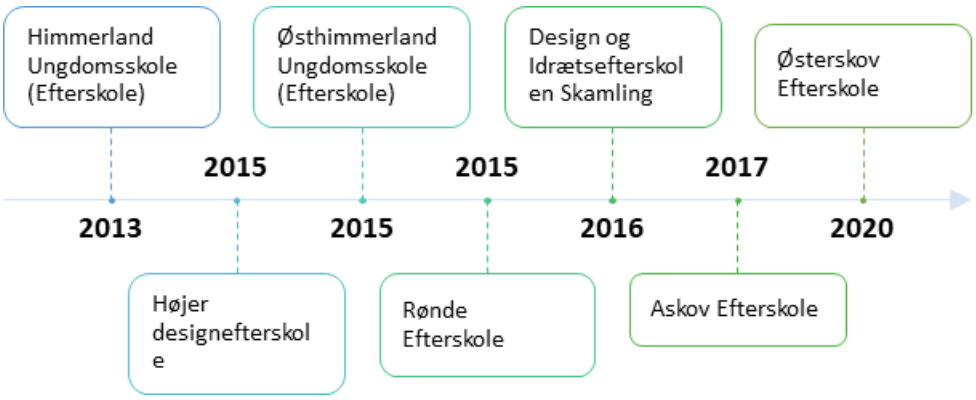
Dette har vi undersøgt ved at udsende spørgeskema til alle afdelingsledere, hvor responsen viser at der er en selvrapporteret spilfaglighed i mindst nogen grad hos 15 af respondenterne:

Ved efterskolerne oplever vi også i 10'erne en stigende interesse for at udbyde spiluddannelser til grundskole-elever fra klassetrin 8-10. Særligt begrebet "gamedesign" bliver anvendt i beskrivelserne, og uddannelserne udbydes som profilfag der kan tone den almindelige grundskole, så den får et spiluddannelsesfagligt sigte. Efterskolerne er i indbyrdes konkurrence med hinanden, og opererer således også uafhængigt af hinanden – Trenden om oprettelse af spiluddannelser kan vise satsninger om at tiltrække elever, og der er ikke en koordineret indsats mhb. på at formalisere læreplaner og metoder. En oversigt over oprettelsen af skolerne kan illustreres således:



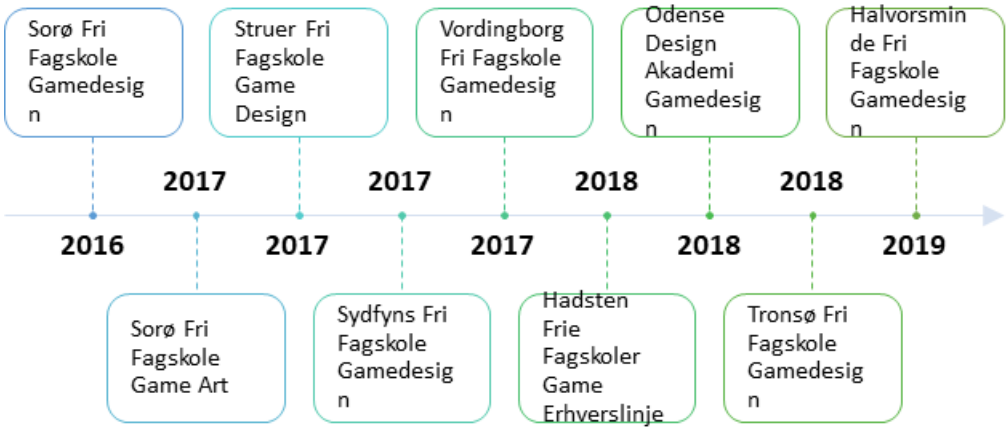
Figur A8, rød indrammer CP tilbud som ikke selvrapporterer spiluddannelsesfaglighed. Grøn indrammer CP tilbud der i mindst nogen grad selvrapporterer spiluddannelsesfaglighed.

I foreningen arrangeres der med videre et årligt gamejam, hvor alle foreningens medlemmer har mulighed for at deltage. Her svarer 30% af respondenterne at de har planer om at deltage – Et tal der igen forstærker ideen om at Coding Pirates foreningens tilbud i hvert fald i nogen grad kan beskrives som spiluddannelse. Dog har foreningen endnu ikke lavet forsøg på at formalisere det spiluddannelsesmæssige elementer i feks. læreplaner og lignende – Men det er et felt hvor vi måske i fremtiden vil kunne se en udvikling.



Figur A9. Tidslinje over efterskolers oprettelse af spiluddannelsestilbud.

Tilsvarende sker der i 2015 et ryk i dansk spiluddannelse, hvor de frie fagskoler fastlægger en strategi om at udbyde spiluddannelser der har et praktisk-erhvervsrettet sigte. Dette er bemærkelsesværdigt, både fordi initiativet er nationalt koordineret, og gør brug af fælles læreplaner. Med videre samles alle "gamedesign" underviserne til fælles faglige møder, med henblik på at erfaringsudveksle metoder, og der etableres et kontinuerligt samarbejde på tværs af de enkelte fagskoler. Udrulningen sker gradvist fra 2016 og videre mod 2019, således:



Figur A10. Tidslinie over frie fagskolers udrulning af spiludannelse fra 2016-2019.

Både efterskoler og de frie fagskoler knytter an til gamecollege i Grenå, hvor der arrangeres både gæsteundervisning og lignende – Og i den henseende agerer begge som pipelines der fodrer ind i Grenå klyngens spiluddannelser. Samtidig findes der blandt Grenå klyngen flere undervisere der har haft deres gang i DADIU uddannelsen – Og på den måde er der både et overlap, og adskillige forbindelser, der knytter alle de danske spiluddannelser sammen i større eller mindre grad.

Alligevel kan vi også se konturerne til flere forskellige særkende der kan være gældende i spiluddannelse. Der er både indplaceringen i klassetrin, hvor at særligt grundskolens tilbud opstår efter at feks. DADIU netværket har eksisteret forud i adskillige år. Og der er tegnene på hhv. klynger, ved Grenå, og mere autonome og selvbårne uddannelser ved feks. efterskoler; og forenede og koordinerede tværinstitutionelle samarbejder som ved DADIU og de frie fagskoler.[12]

3. Teoretisk grundlag og state of the art i spilforskningens designepistemologi

Med forskningsobjektet defineret som de danske formaliserede spiluddannelser der fokuserer på læring om udvikling og design af digitale spil; disses indhold og curriculum og underdelen af dette, bla. selve den praksis og didaktik der ligger til grund herfor, disses epistemologiske grundpositioner - kan vi udfolde den forskning og state of the art der findes indenfor feltet.

Først vil vi opsummere hvordan forskning indenfor forskningsobjektet er begrænset, og hvordan der er adskillige områder der ikke er blevet undersøgt og klarlagt - De enkelte eksempler der findes på akademisk

[12] Etableringen af DADIU, og akademiets udbredelse til at omfatte stort set alle danske institutioner som udbyder spiluddannelser på universitetsniveau, og senere adskillige europæiske i EUCROMA samarbejdet, må opleves som en formativ og skelsættende begivenhed for dansk spiluddannelse. Processen er dog bemærkelsesværdigt udokumenteret i forskningslitteraturen. Kun i det brancheorientede værk (Lodahl & Kristiansen, #DKGAME historier fra den danske spilbranche, 2019), og forudgivelsen "Store drømme, små mirakler" af Jesper Krogh Kristiansen 2014, findes der passager om tilblivelsen, hvor det beskrives hvordan producenter, spiludviklere og lignende dannede et fællesskab, der skulle give retning til det der blev DADIU projektet.

> *"DADIU (…) blev etableret i 2005. (…) Den blev oprindeligt udtænkt af Gunnar Wille fra Filmskolens animationsuddannelse i samarbejde med Janos Flösser fra IO Interactive og Chris Mottes fra Deadline Games" citat (Lodahl & Kristiansen, 2019, s. 85)*

Vi oplever dog at tilblivelsesprocessen er mere kompliceret. Forud for oprettelsen af DADIU, afholdes der i 2004 feks. et seminar i Aarhus, hvor den svenske privatuddannelse "Playground Squad" medvirker i et oplæg. Det bemærkes i invitationen at:

> *"Den nationale koordinering af uddannelser i relation til computerspilsindustrien har åbnet øjnene for et behov for at koordinere viden om computerspilsområdet." citat (Se bilag "Invitation til seminar…")*

Således har den svenske spiluddannelsestradition også været en inspiration for den danske udvikling af DADIU, og udviklingen af uddannelsen kompliceret og forgrenet, med adskillige forskellige påvirkninger.

arbejde med spiluddannelesudvikling henføres til næste kapitel (4). Dernæst vil vi introducere det begrebsapparat og rammeværk der er state of the art indenfor spilforskningen med fokus på spiludviklingspraksis, og som kan bruges til at danne bro til og forstå forskningsobjektet.

3.1. Fraværet af spilforskning i spiluddannelse, og gabet til spiluddannelsesudvikling

I vores gennemgang af spilforskningens undersøgelser af feltet, konstateres det at den journal som tematiserer koblingen mellem uddannelsesforskning og spilforskning; Journal of Game Design And Development Education, har været uden bidrag siden 2011. (Rochester Institute of Technology JDDE, 2020). Dette eksemplificerer udmærket, det fravær af undersøgelser der findes indenfor området spiluddannelse helt generelt. Hvor der findes en stor mængde undersøgelser af spil som et værktøj til undervisning i andre fag, er undervisning i spildesign og spiludvikling tilsyneladende ikke i spilforskningens fokus. En af de få forskere, der beskæftiger sig med feltet, bemærker:

> *"academic publications on game curriculum design are scarce" (Mochocki, 2015, s. 123).*

Men det er ikke kun viden og undersøgelser om curriculum design, altså læreplans- og indholdsplaner for spiluddannelserne, der er fraværende: Det gælder også i høj grad et fokus på

- Spiluddannelse didaktisk praksis
- Spiluddannelse pædagogisk praksis
- Spiluddannelse undervisningsmaterialer og værktøjer
- Spiluddannelse læreplaner
- Spiluddannelse strukturer
- Spiluddannelse faglige mål
- Spiluddannelses faglige tradition
- Spiluddannelses epistemologiske grundposition

En forklaring på fraværet af akademiske undersøgelser kan delvis skyldes den epistemologiske konflikt, der kan eksistere i interdisciplinære felter. Netop fordi spiluddannelses objektet er så forgrenet og potentielt flertraditionelt, bliver beskrivelsesopgaven vanskeligere, og oplagte metoder bliver utydelige. En anden oplagt forklaring kunne også være, at der i uddannelsesforskningen er et større fokus på

udviklingsarbejde, og at dette udviklingsarbejde pga. en tæt forbindelse med praksisfeltet forplanter sig til praksisudvikling i stedet for forskning.

En indikation på sidstnævnte findes feks. ved spiludviklernes branchekonference, Game Developers Conference (GDC) konferencen i San Francisco i USA, særligt del-konferencen GDC Educators Summit, hvor størstedelen af det materiale, der findes ift. dokumentation af spiluddannelsesudviklingsarbejde findes:

I 2019 indhenter konferencen også pitches og talks der særligt tematiserer (Her uklippet):

> *"Inspired approaches to teaching any aspect of game development or game studies" (…) Proven best practises for succesful programs, courses and research structures." (…) Course case studies – Short presentations (…) on the design of a specific course with strong proven results"*
>
> *(…) In this way we can build up our collective understanding of the theory and practice of game education" (GDC, 2018)*

Konferencen – der desværre blev aflyst pga. Covid-19 - tematiserer således netop objektet, og vi kan erfare en stigning i interessen for forskningsobjektet: Men altså udenfor den arena man almindeligvis vil regne for spilforskning.

En stor del af disse konference-oplæg findes under GDC Education Summit kategorien ved GDCvault.com; Dog i lydoptagelser, og i mindre grad videooptagelser, og ikke transskriberet – og derfor vanskelige at sortere og danne overblik over.

Vældet af materiale der findes i GDCVault om objektet, og omvendt fraværet af materiale i diverse journals, kunne således pege på et gab som i fremtiden kan indsnævres, efterhånden som koblingen mellem akademiske undersøgelser og uddannelsesudviklingsarbejdet styrkes.

Fra GDCVault materialet kan iøvrigt særligt fremhæves Blair MacIntyre, fra Georgia Tech, og hans oplæg "Teaching a stand-alone CS Game programming class" fra 2013, der har stillet sin undervisningsplan til rådighed via platformen Github, og demonstrerer en meget stringent og iterativ tilgang til undervisningsdesign. Tilsvarende kan Tracy Fullerton og Brenda Luarel, Jesper Juul og lignende både forskere og underviseres perspektiver på egen praksis findes, og formidling af forskellige (særligt amerikanske) spiluddannelsers praksis. Det må dog bemærkes at der ved konferencen er en uformel tone, og ofte er der bifald, latter og tilråb – En form der endda tilskyndes af arrangørerne, gennem bla. "battles"

og lignende debatformer. Det er således både ift. form og indhold ikke nødvendigvis egnet til dette projekt.

Omvendt er den nævnte forsker Mochocki, der i sin forskning oplever fraværet af akademisk litteratur, en af de få der arbejder direkte med forskningsobjektets indholdsmæssige aspekt. Denne forsker leder i skrivende stund GAMEHIGH EDU, et EU støttet forsknings- og uddannelsesudviklingsprojekt, og har i sit virke gjort sit udviklingsarbejde med at opbygge spiluddannelser tilgængelig igennem flere artikler. En gennemgang af disse resultater findes i kapitel 4, men det må bemærkes at disse artikler er udarbejdet fra forskerens eget praksisbehov for at kunne opbygge spiluddannelser: Således er der ikke tale om dybdegående eksterne undersøgelser af eksisterende spiluddannelser - og således er generaliserbarheden formodentligt begrænset.

Mochocki inddrager bla. på det udviklingsarbejde som IGDA har tilgængeliggjort igennem IGDAs Game Education Special Interest Group, hvorfor en gennemgang af dette vil blive indeholdt i samme kapitel som Mochockis undersøgelser.

De danske spiluddannelsernes udviklingsarbejde er ligeledes enten ikke beskrevet, eller udforsket udenfor de respektive institutioner, med en enkelt undtagelse: I Grenå-klyngen findes der i 2019 udbredelse af en pædagogisk-didaktisk model i form af Mikkel Lodahls HAGI-model. Denne beskriver en ramme for at undervise i spiluddannelse, som bla. er indarbejdet i EVAs inspirationskatalog, og som er udlagt i bla. foredrag (Lodahl, Mikkel Lodahl "Game Development Education and Entrepreneurship", 2018). Dette arbejde udfoldes ligeledes i kapitel 4.

At DADIU modellen, trods udbredelse i det tidligere omtalte EUCROMA samarbejde, og netop udbredt i et ret omfattende dansk universitetssamarbejde, ikke findes yderligere dokumenteret og bearbejdet indenfor spilforskningen, oplever vi som bemærkelsesværdigt. Forklaringen kan måske skyldes, at akademiets uddannelse netop er praksisorienteret og udviklet med et innovativt sigte, hvorfor dokumentation af dens udvikling og teoretiske fundering har været overset. Samtidig har det tvær-institutionelle samarbejde potentielt gjort det mindre meningsfyldt af undersøge de-i-samarbejdet-deltagende institutioner; når vidensdelingen alligevel var i frit flow, har der ikke været motivation for at lave ”eksterne” undersøgelser, der kan skabe vidensdeling på tværs af institutionerne. Tilsvarende har DADIU samarbejdet været så unikt, at der i international sammenhæng ikke har været motivation til at kopiere eller dokumentere akademiets udviklingsarbejde; og hvis der har været det, blev muligheden i stedet grebet til netop EUCROMA projektet, der som nævnt ikke vandt større udbredelse. Det må dog

retmæssigt bemærkes at DADIU modellen er bearbejdet indirekte, bla. igennem interviewmateriale af (Simonsen, 2007, s. 75) hvor særligt hierarkiet i uddannelsen kommenteres, og adskillige dimittender fra programmet har fokuseret på deres spilproduktioner fra programmet i deres specialer.

Med henføringen af de få akademiske – og potentielt perifere - undersøgelser til kapitel 4, vil vi udfolde nyeste best practice spilforskning, der har fokuseret på selve praksis i spiludvikling, med henblik på at kunne introducere de forståelsesmodeller vi kan anvende til at bearbejde og lave undersøgelser af forskningsobjektets vidensformer.

3.2. Gabet mellem forskning og praksis: Designepistemologi for spiludvikling? (Khaled, Lessard & Barr)

Hvorfor findes det føromtalte gab mellem spilforskningen og spiluddannelsesudvikling? Det spørgsmål forfølger Khaled et Al ad omveje med en lignende erkendelse og ærgrelse over at der i spilindustrien tilsyneladende findes spildesignere der kan udfolde en praksis som ellers er abstraktionsmæssigt afgrænset for spilforskningen:

> *"(…) we found ourselves asking: why is it that game designers in the "real world" can make assertions about game design that we within academia we feel uneasy about making, unable to justify, and/or hard to get published? Less colloquially, what is lacking in our methodological toolkit for researching game design that means we cannot ask and answer the same questions that our non-academic practitioner peers can?" (Khaled, Lessard, & Barr, 2018, s. 3) (…)*
>
> *"How can the prototyping and game-making going on in many game-design related research practices be made more self-aware, exposing research findings about design itself rather than black-boxing the creative process?" citat (Khaled, Lessard, & Barr, 2018, s. 1)*

I disse rammende beskrivelser, illustrerer Khaled et Al hvordan spilforskeren må opleve en magtesløshed, i mødet med indholdet på netop GDC konferencerne: Her udfolder praktikere sig om forhold, der ellers ikke er mulige at bearbejde af spilforskningen. Denne oplevelse af magtesløshed, har ifølge Khaled et Al sit ophav i spilforskningens uafklarede forhold til epistemologi:

> *"We believe that game design research has suffered as a result of being caught between epistemologies and disciplines that form only a partial fit to the concerns of design itself. Game design research shows no signs of slowing down but does not yet have deep foundations to rest on because it is unsure of what it is." Citat (Khaled, Lessard, & Barr, 2018, s. 2)*

Khaled et Al beskriver således at problemet er at spilforskningens designepistemologi baserer på et paradigme indenfor HCI, hvor rationalistisk og rigid forskning kræver kontrollerede eksperimenter og modeller for regler og rammer (Khaled, Lessard, & Barr, 2018, s. 2), og at dette designparadigme hæmmer blikket for kontekst og selve vidensdannelsen i spilforskningens forståelse af spildesign. Som et alternativ foreslår Khaled Et Al et nyt designepistemologisk paradigme for spilforskningens designstudier, hvor design vidensformen kan beskrives som en "sublimation"[13] af en proces der findes i hhv. selve det eksekverede spildesign i praksis[14] og så det endelige (spil) medie som resulterer i processen. (Khaled, Lessard, & Barr, 2018, s. 2).

Khaled et Al beskriver dog ikke selv sublimationen, men koncentrerer sig om forestillingen om en bueform (trajectory), der går igennem et forestillet rum af muligheder, og fremfører at selve bueformen repræsenterer designet og derved forskningen: Eller måske rettere viden, i en form som spilforskningen ikke indtil nu har været i stand til at håndtere:

> *"Whenever a game (or game prototype) is created(…) a trajectory is being chosen through a space of design possibilities. Our claim is that this process is research in itself" citat (Khaled, Lessard, & Barr, 2018, s. 1) (…)*
>
> *"And, indeed, iteration and prototyping are highlighted as essential components of "best practice game design" in most writing on the subject [34, 57]. Crucially, however, there is important processual and designerly knowledge embedded not just in the*

[13] Vores anvendelse af "sublimation" begrebet, altså faseovergang som lånt fra fysikken, er ikke Khaled et Als egne ord, men beskriver udmærket det punkt hvor spildesign processen i sin praksis resulterer i et produkt; det er dér, i det punkt imellem eksperimenterne og så bibringelsen af designet, at designet bliver manifest og viden dannes. I denne forestilling er både processen og det endelige design en form for viden (Khaled, Lessard, & Barr, 2018, s. 3).

prototypes that precede the end product, but in the decision-making process linking the first prototype to the final release" citat (Khaled, Lessard, & Barr, 2018, s. 4)

Således noterer vi at der med Khaled et Als optik indlejret i den implicitte best praksis med iterativ metode, findes en vidensform, og at det er nødvendigt at formulere en epistemologi der kan anerkende denne vidensform. Med Khaled et Als designepistemologi er det både selve processen og produktet der tilsammen repræsenterer viden; derfor at den viden ikke nødvendigvis kan leve op til en standard for epistemologi for rationalistisk videnskab hvor rigid undersøgelse og kontrollerede eksperimenter er det metodiske grundlag, uden at selve denne bueform, den "røde tråd" der binder designet til processen og til produktet, tabes af syne.

Denne vidensform, der kan eksistere i proces og produkt, og som kan være vanskelig at beskrive og formulere uden metaforer om bueformer i designmetaforiske rum, er interessant af flere årsager: Først og fremmest fordi, at der i Khaled et Als beskrivelse af spilforskningen findes en ringe defineret epistemologi for spilforskningens designforståelse, og denne har måske et potentiale for at hæmme spiluddannelsespraksis hvis et tydeligt epistemologisk grundlag for en 'anvendt forskning' ikke formuleres. I den henseende vil kløften mellem en teoretisk orienteret spilforskning være i fare for at afvige så meget fra praksisperspektivet, at anvendelsen af forskningen ikke længere har praksiskobling. Men også fordi i Khaled et Als forestilling om et nyt epistemologisk paradigme findes beskrivelsen af designprocessen som en refleksiv praksis spejler idealet for praksisepistemologi:

3.3. Praksisepistemologi og pragmatisme (Schön, Chiapello)

Praksisepistemologi er et begreb som særligt Donald Schön udlægger i (Schön, Uddannelse af den reflekterende praktiker - tiltag til en ny udformning af undervisning og læring for professionelle, 2013). I værkets forløber (Schön, Den reflekterende praktiker - Hvordan professionelle tænker, når de arbejder, 2001, s. 9) indledes der med Schöns grundlæggende antagelse, som vi kan opleve som et ekko af foregående afsnit:

"Jeg er blevet overbevist om, at universiteter ikke er beregnet til at producere eller fordele fundamental viden i al almindelighed. De er institutioner, der for det meste er forpligtede på en bestemt epistemologi, et syn på viden, som afføder en selektiv uagtsomhed over for praktiske kompetencer og professionel kunstfærdighed." (Schön, 2001, s. 9)

I denne antagelse og i Schöns oplevelse, er der epistemologiske kløfter mellem praksis (udenfor universitetet) og teori (indenfor universitetet), som netop Khaled et Al observerer. Som et led i at illustrere kløften beskriver Schön ”professionernes indtog på universiteterne” (Schön, 2001, s. 41), og beskriver, hvordan at der på universiteterne i starten af sidste århundrede var en indbygget modstand mod at lade praksiserfaring arbejde sig op fra en ”lavere professionel skole”, op til universiteterne. Universiteterne producerede generaliseret og systematisk viden, som af de lavere skoler skulle forplantes nedad med henblik på at uddanne i professionel praksis. Dette er således en af de store grundlag for den forestillingsmæssige kløft mellem ”teori” og ”praksis”, hvor praksis er underordnet teori.

Som et modsvar til denne rangordning, definerer Schön praksisepistemologien og en vidensform der kan fremføres i såkaldt relfektion-i-handling og viden-i-handling:

> *”Enhver kompetent praktiserende kan genkende fænomener (…) som han ikke kan give en nogenlunde præcis og endegyldig forklaring på.” s. 51 (Schön, 2001, s. 51) ”Når nogen reflekterer-i-handling[15], bliver vedkommende en forsker i en praksissammenhæng. Han eller hun er ikke længere afhængig af den etablerede teoris og tekniks kategorier, men konstruerer en ny teori til det unikke tilfælde.” (Schön, 2001, s. 67)”*

Schöns tilgang og forståelsesmodel for et epistemologisk ideal for reflekteren-i-handling og praksisepistemologi som et svar på det problem som Khaled et Al observerede, er blevet koblet til spilforskningen af Chiapello:

> *“Schön’s epistemology of practice seems promising, and is wildly recognized in design research, but still needs to be more deeply adapted and questioned (Beck and Chiapello, 2016), especially for game design research. The latter is a project I am currently pursuing.” Citat (Chiapello L. , 2017, s. 13)*

Dette projekt er udlagt i hendes nylige phd.afhandling, med følgende objektiv:

[15] Schön opererer også med ideen om ”virtuelle verdner” – et felt der er særligt interessant for feltet spilforskning i almindelighed; men I denne kontekst er virtuelle verdner udtryk for ”repræsentative praksisverdener i en dobbelt betydning af ordet praksis” (s. 143): (Schön, 2001)

"How to approach and structure educational practices that underpin the training of professional practitioners in the design of videogames?"

This research is motivated by the need to find a form of "method of game design", to describe the creative processes of game designers in the hope to be able to teach it, to train the game designers of tomorrow" (Chiapello L. , 2019, s. 7), (egen tilrettede maskinoversættelse)

"You could say that I am looking for a "method", a vision of the "process of design" which is "teachable". "Teachable" here refers to validity and relevance of the model that will be taught, but also the methods of teaching." citat (Chiapello L. , 2019, s. 6), (egen tilrettede maskinoversættelse)

I denne afhandling anvender Chiapello Shcöns praksisepistemologi som et ideal for spildesign, og pragmatikken som et grundlag for at praktisere denne i såvel spilforskning og spiluddannelse[16]:

"This immersion in pragmatism has revealed the depth of this philosophy long shunned by Europeans. The "new method" proposed by pragmatism, inquiry, applies to both scientific and common sense, theoretical and practical, and it thus seems to be able to explain both aspects of research in game design and the design process and creativity" citat (Chiapello L. , 2019, s. 203), (egen tilrettede maskinoversættelse)

Afhandlingen er dog endnu kun udgivet på originalsproget fransk, et sprog vi kun ad omveje kan tilgå – Hvorfor citater herfra er vores egen oversættelse af ringe kvalitet; Men dele af den forskning der ligger til grund herfor findes dog på engelsk, bla. (Chiapello L. , 2015), og særligt (Chiapello L. , Epistemological Underpinnings in Game Design Research, 2017) er yderst relevant for dette projekt, og må blive udfoldet følgelig. I denne skelner Chiapello mellem fire designparadigmer, som kendetegner spilforskningens designforståelse.

Disse er

1. "Design som anvendt kunstnerisme" (Design as an applied art)
2. "Design som anvendt æstetik" (Design as an applied aesthetic)
3. "Design som anvendt videnskab" (Design as an applied science)

[16] Et perspektiv som Chiapello deler med Goldkuhl, at det pragmatiske paradigme er ideelt til designprocesser indenfor IT: (Goldkuhl, 2012)

4. “Design som refleksiv praksis” (Design as a reflective practice)

(Chiapello L. , 2017)

Chaipello beskriver hvordan spilforskningens designepistemologi har udviklet sig, fra (1) at basere på en opfattelse af spildesign som en mystisk og ”magisk” proces, der ikke kan afkodes tydeligt, (2) til at basere på en opfattelse af spildesign som en kunsthåndværksmæssig proces, (3) til at basere på en opfattelse af spildesign som en positivistisk videnskab, der kan og bør forklares analytisk og rationalistisk; til afslutningsvis at nærme sig idealet (4) for refleksiv praksis, i en Schönsk forståelse af praksisepistemologi:

> *“In conclusion, professional knowledge could be a key for understanding game design better. (…)Therefore, academics should adapt and stay open to this kind of epistemological perspective.” citat (Chiapello L. , 2017, s. 12)*

Det må dog bemærkes at Chiapellos fokus begrænser sig til designprocessen, og mindre til forholdet mellem institutioner og læring, og spilforskningens praksis; og det er særlig relevant i forhold til vores undersøgelse af spiluddannelser. I Schöns beskrivelse af komplekset mellem teori og praksisvidensformer, udfoldes feks. et paradoks, hvor professionalisering af praktikeres felt igennem ”akademisering” kan opleves: Schön går så vidt som at beskrive, hvordan det giver tilstande af uddannelser der ikke kan uddanne til praksissen, men som bliver selvopslugte (s. 23): her opsummeret i parafrasen

> *”Nichen passer ikke længere til uddannelsen, eller også passer uddannelsen ikke længere til nichen.” citat (Schön, 2001, s. 23)*

Schön beskriver også hvordan at teknologisk udvikling og teknologisk forandring fremmer en ”ustabil praksissituation”, og kræver en ”professionel tilpasningsvillighed” (Schön, 2001, s. 24). Der er således en afstand imellem hhv. den vidensudvikling der findes, og de (i kompleksitet stigende grad) komplekser praktikeren skal navigere i og løse. Schön bemærker med videre at professionelle tenderer at opleve et misforhold mellem et ”traditionelt praksismønster”, og så deres viden om træk ved praksissituationen – kompleksitet og ”enestående” (Schön, 2001, s. 26). Men i den henseende at spiluddannelse er et nyt fænomen, og praksismønstret ikke nødvendigvis synes at være defineret; og praksissituationen til gengæld er ligetil at begribe; I den henseende at hvert spilprojekt netop repræsenterer en innovativ handling – synes dette misforhold for spiluddannelse at være anderledes. Her vil det være relevant at spørge, om Schöns beskrivelse af en potentiel syntese mellem ”de babyloniske stemmer”, er realiseret

indenfor den niche, som spiluddannelse udgør, i den henseende at praksissen, uddannelsen og refleksionen er forenet i en tilpas meningsfuld vekselvirkning.

Eller omvendt, hvis den tilpasse vekselvirkning ikke er realiseret:

> *" Hvis lærerne forsøgte at blive reflekterende praktiserende, ville de føle sig bundet af og søge at omstøde skolens regelstyrede system, og ved at gøre det ville de også støde mod den vidensteori, der ligger bag skolen." s. 277 (Schön, 2001)*

Vi bemærker dog også, at spændfeltet mellem praksis og teori i en uddannelsesmæssig kontekst, også finder en interessant kobling i det som Schön kalder "ingeniørkunst" som en forbindelsesform mellem en praksis problemløsningsorientering og idealet for en praksisorienteret epistemologi:

> *"Ingeniørkunst er et interessant område, hvis man vil overveje forbindelsen mellem problemløsning og refleksion-i-handling, for på dette område har vi siden 2. verdenskrig været vidne til såvel et forsøg på at redefinere ingeniørkunst som en anvendt videnskab og en efterfølgende opdagelse af begrænsningerne med hensyn til en sådan redefinering." (Schön, 2001, s. 149)*

Hvis ingeniørkunst-orienterede uddannelser kan indeholde en vidensteori der kan omgå problematikken med rationalistisk-videnskab kontra designtænkning, er denne bagvedliggende vidensteori værd at udfolde yderligere. Dette vil vi gøre i punkt 3.6.

Yderligere må vi bemærke det paradoksale i Chiapellos beskrivelse af praksisepistemologis som et oprør mod rationalisme, og tilsvarende beskrivelsen af kunstnerisme; Jo længere væk fra rationalisme man bevæger sig, jo tættere ligner netop punkt 1 og punkt 4 hinanden, i den henseende at processerne bliver vanskeligere at beskrive. – Og tilsvarende vanskeligere at formulere i en uddannelsesmæssig kontekst. Vi vil således udfordre perspektivet i afsnit 3.5, hvor den rationalistiske designmetode tages for pålydende og undersøges nærmere. Men først fortsætter vi i praksis-sporet, og forfølger epistemologiens spor ind i praksis, med Kultimas prakseologi:

3.4. Spil Prakseologi (Kultima)

Annakaisa Kultima har i 2018 udgivet hendes ph.d.-afhandling, der baserer på 10 års studier af spiludvikleres kreative praksis. I hendes tilgang kritiserer hun spilforskningen for at være ontologisk smal

- I tidligere forskning beskriver Kultima at praksis og teori har afvigende epistemologiske ”behov” (Needs) (Kultima, 2015). -, og beskriver at den skabelsesproces som findes for spiludvikling og spildesign i spilbranchen er overset. (Kultima, 2018, s. forord).

> *“game design practices have gained surprisingly little attention within the study of games.” citat (Kultima, 2018, s. 10).*

Kultima beskriver yderligere i sit værk hvordan hun i stedet for at fokusere på akademiske spilforskningskonferencer, begyndte at prioritere udviklerkonferencer i stedet. Hendes fokus skiftede fra en akademisk vinkel på designprocessen, og orienterede sig i stedet mod praksis. Iboende I den prioritering, var også et vist oprør mod en forståelseshorisont i spilforskningen som hun oplevede som begrænset:

> *”The academic books and articles I had read so far and the research presentations I had listened to in the field of game studies and creativity research did not provide an exact fit for my enquiry. That research was indeed “shit” to some degree. It was impotent in explaining the thoughts and ideas that arise from the discussions with the practitioners and the questions that I was personally interested in.” Citat (Kultima, 2018, s. 2)*

Som et modsvar mod denne oplevede “impotente” forskning, begynder Kultima i stedet at indlejre sig i spilbranchens praksisfælleskaber, med henblik på igennem etnografisk at erfare ”game development as experienced”. (Kultima, 2018, s. 4).

Kultimas metode beskriver hun som etnografisk, og baserer sin afhandling på 19 delstudier hun har været med til at udgive fra 2006 til 2016. Ifølge hendes egen opsummering kan hendes opdagelser og iagttagelser samlet opsættes i 5 antagelser:

1. Spil design er tidbunden (timely) og partikulær (particular)
2. Spil design er værdimæssigt flertydig (value pluralistic)
3. Spil design processen er opportunistisk
4. Spil design processen er en masse (plethora) ideer
5. Spil design er næret og præget af dets rammer (surrounding ecosystem) (Kultima, 2018, s. 17).

Disse antagelser knytter Kultima sammen i hendes beskrivelse af en spildesign prakseologi, en praksisforståelse af spils tilblivelsesprocess, fokuseret på udviklerne og disses processer. Denne beskrevne

prakseologi er således et udtryk for ”the game developers own sensemaking of their work” (Kultima, 2018, s. 21). For at validere hendes prakseologi, afslutter Kultima sit studie med 6 refleksions-sessioner med ”trusted informants” håndudvalgt fra spilbranchen for at være ”honest and straightforward”; i samtale-sessioner der varer fra 1-4 timer. (Kultima, 2018, s. 39). Således ses opgøret med spilforskningen endnu tydeligere, i at valideringen af forskningsprojektet må realiseres udenfor spilforskningen.

Kultima beskriver en udvikling, hvor spilforskningen må bevæge sig fra designforskning til en designpraksis; og hvordan at der findes epistemologiske udfordringer ift. det interdiciplinære felt som designforskning repræsenterer (Kultima, 2018, s. 16). I Kultimas definition, bemærker hun yderligere at ”spildesigner” (game designer) og ”spiludvikler” (game developer) begreberne referer til den samme "designer" som er med i skabelsesprocessen. Hun baserer blandt andet dette på en oplevelse af praksis, hvor særligt mindre virksomhedere opererer med flydende rollefordelinger: ”Everyone does everything” (Kultima, 2018, s. 15). Kultima foreslår også begrebet ”spilskaber” (game creator) som et samlende begreb, der kan løsrives fra forestillingen om professionelle roller.

Særligt Kultimas 3. antagelse er interessant: Med opportunistisk mener Kultima at den iterative tradition for spiludvikling er en type design work der kendetegner spiludviklingens praksis: Det er både agilt, software-development orienteret, og iterativt orienteret i en bred forstand:

> *”In our studies, iteration seems to be tied to the many levels of making the game: it is connected to the quality of the product, the experience and management of design work, attitudes of the various developers, and the limitations of the resources. (…). It is a way of thinking within the developmental cultures of game making and also part of the innovation processes.” Citat (Kultima, 2018, s. 91)*

Her påpeger Kultima en iterativ forståelse tematiseret med begrebet ”opportunistisk”; Det er en iterativ omstillingsparathed, både ift. features og fravær af features; men også som en tilpasningsmodus for rammer og vilkår for spiludvikleren. Tilpasningen anvendes dog ikke nødvendigvis ift. at udvikle en bestående best praksis for spilkomponenter: Her bemærker Kultima at idealet om at kunne genbruge design patterns ikke udnyttes i praksis:

> *“Precedent is closely related to the term design patterns, which is also used in the game design literature (see Björk & Holopainen 2004). However, I have rarely heard any game developers actually using pattern libraries in their work. Some might have even*

tried to utilize this approach but cannot seem to be able to find it useful enough in their daily practices." (Kultima, 2018, s. 101)

I den henseende flugter Kultima og Chiapellos forståelser, i en kritik af hhv. "design som anvendt videnskab" og "spil design som partikulær": Den viden som findes i spildesignprocessen, er partikulær, og indeholder en tid og stedbunden partikularitet, som forsøg på at beskrive i rationalistiske overordnede systemer ikke kan behandle. Med videre, at forsøg på danne en tradition for bla. design patterns forekommer som naivt, når netop designprocessen er så partikulær – og opportunistisk.

At Chiapello og Kultima begge kan kritisere spilforskningen designforståelses "anvendte videnskabelighed" og design-pattern paradigmet som uanvendelig for praksis, er fordi der netop også findes en bevægelse i spilforskningen der arbejder med at danne skole for at anvende spilforskningens analytiske tradition som et grundlag for designtænkning. Denne skole har nyligt fået et nyt bidrag i form af Defus nyligt udgivne ph.d.-afhandling om ontologi for spil – denne udfoldes således:

3.5. En ontologi for spil og designpattern idealet (Aarseth, Elverdam, Defus og Björk)

I en artikel fra DIGRA-konferencen i 2005, opsummerer Nicolas Esposito hvad definitonen på spil er. I hans afsluttende konklusion på sit ræsonnement og definition, findes en central bemærkning, her markeret:

" To conclude, we can add that knowing what a videogame is, is obviously very useful to know what a good videogame is. This could be the next step and it could be verified thanks to the videogame heritage. Then, it could give us criteria to analyse videogames and ideas to improve videogames. ***Finally, we could build a new design method that would be based on this work****." citat (Esposito, 2005, s. 5)*

Det er den sidste bemærkning vi hæfter os ved, og som på elegant vis demonstrerer en udbredt og tidlig forestilling i spilforskningen, at identifikationen af spilmediet kan give en større viden om hvordan man analyserer spil; og fra den viden kan der konstrueres nye designmetoder. Til forskel fra de praksis-orienterede tilgange og forståelsesmodeller, er dette en tradition der kan beskrives som positivistisk videnskabeligt orienteret, og indeholder en forestilling om videnskabelig rigiditet: Hvis bare man kan forstå hvad der udgør et spil, må man kunne udlede en art opskrift på det. I Danmark er særlig Espen Aarseth en af fortalerne for det paradigme, og beskriver med Elverdam at Björk og Holopains analogi om et "grammatisk system" for spilforskningen og spiludvikling:

> *”One of the most basic “design tools” is an internal understanding of the problems or possibilities at hand. Björk and Holopainen (2004) used the analogy of Game Design Patterns being a language. In that sense, the likeness and difference with regards to the typology can be described by saying that the typology is the grammar of the language of games— and thus the grammar in the language of Game Design Patterns.” (Elverdam & Aarseth, 2007, s. 20)*

Denne tilgang og jagt på spils bestanddele er således videreført i forestillingen om game patterns, og findes i sin mest ekstreme version i Defus nylige (2020) forsøg på at danne en ontologi for spil – En analogi for spilforskningens ”periodiske system”. Det er et spændende spor, og udfordrer særligt de praksisorienterede forståelsesmodeller vi har behandlet: Særligt Chiapello er skeptisk overfor grundlaget for, og bemærker i et ekko af Jesse Schell:

> *”the Mendeleev of game design might never come, and rationality will likely never prevail” citat (Chiapello L. , 2017, s. 9)*

Chiapello står således tvivlende ift. om en rationalistisk og positivtistisk tilgang overhovedet er muligt for spildesign, og om spilforskeren, ”The Mendeelev of game design”, således kan udvikle et meningsfyldt ”periodisk system” for det. Denne kontrast er interessant og vi vil således udfolde spildesign mønstre og afslutningsvist Defus ontologi i et forsøg på at tydeliggøre om den rationalistiske gren af spildesignforskningen er kommet i mål med projektet.

En af de tidlige og førende forskere indenfor spildesign mønstre er svenske Staffan Björk, som Aarseth også nævner tidligere i dette afsnit. Denne har i tidlig spilforskning i 2003 udfoldet en metode for at indsamle og systematisere spilmønstre på et spilmekanisk niveau. Motivationen for projektet er tilsyneladende tvetydig; på den ene side beskrives motivationen for projektet at opbygge en design-disciplin indenfor spilforskningen baseret på ”design pattern” idealet (fra arkitekturens verden).

> *“there is an explicit concern among professional game designers that a developed design discipline for digital games is lacking” (Björk, Lundgren, & Holopainen, Game Design patterns, 2003, s. 1)*

Men omvendt bemærkes det også at netop design pattern designtænkning er problemorienteret og praksisorienteret, og Björk et Als projekt synes at være mere analytisk orienteret:

> *"However, design patterns are not ideally suited as analytical tools due to their initial introduction as a problem-solving tool (…) So while design patterns seem to be applicable for our use, we argue that not all aspects of design can or should be seen as solving problems, especially in a creative activity such as game design which requires not only engineering skills but also art and design competences." (Björk, Lundgren, & Holopainen, 2003, s. 4)*

Af samme grund vurderer Björk et Al også at tidligere forsøg på at danne "regler" og "design pattern" lignende instrumentaliserede designværktøjer indenfor spilforskningen er praksisorienteret, og derfor ikke et arbejde der kan bygges videre på (Björk, Lundgren, & Holopainen, 2003, s. 8). Som eksempel nævnes Barwood & Falsteins "The 400 Project", hvis tilblivelse præsenteres på den tidligere omtalte konference for praksis, GDC:

> *"In 2001 at GDC I proposed the idea that game design can make good use of informal rules of thumb and discussed a few to illustrate." (Barwood & Falstein, 2020)*

Umiddelbart efter konferencen lancerede Barwood og Falstein projektet mhb. på at indsamle og formalisere spildesign "regler" og mønstre. Indtil nu[17] har projektet opridset 112 "imperative statements", der bla tæller:

[17] Dateringen på databasen skriver 2006, men det er utydeligt om den er blevet opdateret siden.

	A	B	C	D	E
1	THE 400 PROJECT RULE LIST				
2	© 2006 Hal Barwood & Noah Falstein All Rights Reserved version GDC06 032306				
3	ID	Imperative Statement	Explanation in 250 words or less	Domain	Contributors
52	49	Provide Indirect Competition	Many girls prefer to compete indirectly instead of head to head. Providing for gameplay mechanisms that allow competition without a pure winner/loser split can increase the appeal to women.	Games for Girls	Sheri Graner Ray
53	50	Simple as Possible	"Everything should be as simple as possible, but no simpler" - find ways to simplify any game element or system of game elements, but only to the point where further simplification takes away more interest than it compensates for with clarity. The master simplicity rule	Simplicity	Albert Einstein
54	51	Make the Interface "Desperately Simple"	When trying to reach a wide audience, the simpler the interface the better. (Juan Gril's related rule for casual games is even more strict — only require one input for any given action)	Games for Non-Gamers, Casual Games, Simplicity	Brian Moriarty
55	52	Make Your Game Familiar, Yet Different	Another "Make it Fun" specific rule. All successful games have a mix of some familiar elements and some fresh or unique variations. Often the big hits use familiar gameplay but vary the story/theme, or vice versa - doing both at once tends to lose audience share.	Basic, Variety	Noah Falstein
56	53	Use Negative Feedback to Balance Game Difficulty and Player Skill	Employ multiple mechansims of diminishing returns in a game to limit geometric growth of player power and success (strongly trumped by "Make the Game Appear Fair to the Player")	Meta, Balance	Noah Falstein
57	54	Make Rewards Proportional to the Difficulty of the Task Required to Earn Them	(Another Flow Channel rule, trumped mildly by the Vary Rate of Difficulty Increase)	Meta, Balance	Noah Falstein, Raph Koster

Graf dannet fra 400 project listen (Barwood & Falstein, 2020).

Disse praksisrefleksioner og patterns vurderer Björk et Al som praksisorienteret, og ikke anvendelig til analytik, i den henseende at disse er praksis og problemløsningsorienteret:

> *"the rules are aimed at practical game design and are less suitable for analytic studie"*
> *(Björk, Lundgren, & Holopainen, 2003, s. 3)*

Denne sondring vurderer vi til at være skelsættende for forskningen indenfor hhv. analytisk orienteret spildesignmønstre og praksis og problemorienterede spildesignmønste. Hvor Björk et Al siden koncentrerer sig om at udvikle analytiske designpatterns der skal kunne bruges til at forstå spil, er praksisdimensionen delvist overset. Dette vil vi vende tilbage til, efter vi har udlagt Björks nyeste forskning.

Siden de første grundlag for analytisk orienterede spildesignpatterns i spilforskningen i 2003, har Björk bla. kurateret en omfattende database for analytiske mønstre. Databasen indeholder i skrivende stund 600+ design patterns (Björk, Category:Patterns, 2020), og er formuleret ud fra følgende 3 grundantagelser:

- Det er muligt at navngive "genbrugbare" (re-usable) gameplay design concepts
- Man kan finde relationer mellem gameplay design concepts

- Spil kan beskrives som et “Activity-based framework of game components” (Björk, Underlying Assumptions and Concepts, 2020)

Disse antagelser er således grundlaget for game design patterns forståelsen som den former sig i spilforskningen i 2020. Ingen af de nævnte antagelser strider mod en praksisbrug, men som Kultima bemærker, er tilgangen ikke udbredt i spilskabelsespraksis.

Der har dog været forsøg på at bruge analytisk orienterede designpatterns til at forbinde spilforskningen med spiluddannelse: Forbindelsen mellem design-patterns såvel som spil-ontologiske ”grund elementer” og spiluddannelse er forsøgt I 2007, hvor spildesignstuderende blev instrueret i at bruge og vekselvirke Game Ontology Project (GOP) wikien – En design-pattern orienteret samling af artikler, der minder om Björks, som de studerende således skulle lade sig informere af, og bidrage til. Det konkluderedes dog, at det var en hindring de studerende oplevede wikien som statisk og autoritær; og at der var langt fra det ontologiske projekt til praksis. Men det bemærkedes alligevel at der var en mulig forbindelse:

> *”Finally, some students felt it was helpful to them in the context of their game design projects. Joe felt that “when you're making a game there a lot of choices you have to make and knowing your options made your choices clearer.” (Zagal J. , 2008, s. 5)*
>
> *“we are confident in stating that the students’ contribution to the ontology was not only useful to them, pedagogically speaking, but can also be fairly characterized as a legitimate contribution, both direct and indirect, to a body of knowledge that is part of the academic field of games studies” .” (Zagal J. , 2008, s. 7)*

Det må dog bemærkes, at netop Game Ontology Project er stiftet og styret af netop Zagal selv – og vores analyse af datering, viser at denne ikke vedligeholdt eller ændret siden 2015 (Gameontology, 2020). I den henseende må projektet som levende wiki være opgivet, og et vidne om at projektet ikke kunne finde fast forankring i spiluddannelsesregi.

Yderligere som en interessant kontekst til forsøget, må Zagal og Bruckmans undersøgelse fra samme tid fremhæves. I undersøgelsen, vil Zagal og Bruckman pointere at det er nødvendigt at studere spil som spilforskning, fra et analytisk perspektiv. Selve design- og undervisningen i spiludvikling synes mindre vigtigt, og forfatterne beskriver hvordan kløften mellem undervisere og studerende nærmest er uretfærdig: *Her har de studerende adgang til topforskning i spilstudier, og så er de utaknemmelige og vil hellere gå direkte til sagen og praktisere*: I Zagal og Bruckmans undersøgelse af udfordringerne ved at

undervise i feltet, beskriver en underviser hvordan denne oplever at studerende forventer undervisning i en praksis, og ikke i undersøgelse af spil som studieobjekt:

> *" Many students also register for these classes because they aspire to work in the games industry. Lance describes how "they're here because when they come out [graduate], they want to work on games." " (…)*
>
> *"they think they already know how to make the best first person shooter or the best strategy game. So, their attitude is to demand that I just show them the 3D tools so they can start making them." (Zagal & Bruckman, 2008)*

Attituden opsummes af Zagal og Bruckman:

> *"Students also question their teachers' gaming credentials: Who are you to tell me this? What games did you design?" ." (Zagal & Bruckman, 2008)*

Her kan der således opleves et ret tydeligt og håndgribeligt skel mellem en spilforskning som i dets grundindstilling er analytisk orienteret, og som endda omformulerer praksisværktøjer som design patterns til analytiske redskaber; hvorved de studerende der forventer at få en praksisorienteret uddannelse, bliver skuffede.

Indenfor samtidig praksis, kan vi dog på trods af Kultimas bemærkning der orienterer sig mod den analytiske spildesign pattern metode, finde Barwood og Falsteins problemorienterede design værktøjer bevaret af Jesse Schell, særligt i The Art of Game Design: A Book of Lenses værkets tilhørende kortmateriale: "A deck of lenses", der også findes i digitalt format.

I dette sæt findes 113 "lens cards", bemærkelsesværdigt næsten det samme antal som Barwood og Falstein identificerede, som orienterer sig som et redskab til at stimulere en kreativ udviklingsproces hos

spilskabere.

Kilde: (Schell Games, 2020). Bemærk ”linserne” som egentlig er design-patterns i Barwood og Falsteins originale forestilling om designpatterns for spiludvikling.

Kort-dæk metoden som en inspirationsmodel er også undersøgt af Kultima, hvor denne dog anvender kort-dæk baseret på enkelte begreber, og altså ikke som her, sætninger og instrukser direkte relateret til spildesign.

Det er vores overvejelse, om man i netop ”A deck of lenses” kan opleve Schön og Chiapellos ideal for refleksion-i-praksis og viden-i-praksis, i den henseende at ”linserne” her er et værktøj til refleksion over egen praksis; tilsvarende en refleksion over det metaforiske design-rum, som Khaled et Al beskriver. Skellet mellem game design patterns som analytiske værktøjer, eller som praksisværktøjer, er således fundamental i spilforskningen, hvor at det synes at sejren for det analytiske perspektiv i spilforskningen cementerer skellet mellem spiludviklingspraksis og spilforskning. Dette perspektiv er vi nødt til at viderebringe i undersøgelsen af spiluddannelser, i den henseende at skellet potentielt forplanter sig fra spilforskningen til spiluddannelser. Med en parafrase over Schön, kan der opleves komplekser som der ikke kan findes en ”præcis og endegyldig forklaring på”, hvis man opererer indenfor en praksisepistemologi; og omvendt vil der være en praksis-hæmmende analytik der kan give gode forklaringer, men som ikke udvikler praksiskompetencer.

Den nyeste fortsættelse på den analytiske spilmønsterforskning findes i en nylig dansk phd-afhandling, hvor Debus forsøger at opbygge en ”unified game ontology”, under vejledning af Aarseth. Denne bemærker:

> “The Unifying Game Ontology is the first classification scheme of its scope that describes game elements on the lowest level of complexity and the highest formal level. It is, to my knowledge, also the first meta-study regarding game classifications, their types, aims, methods, and shortcomings by utilizing existing classification concepts” *(Debus, 2020, s. 309)*

Således er projektet både et effektivt meta-studie (Aarseth & Grabarczyk, An ontological meta-model for game research, 2018) af de foregående undersøgelser og udbredelser af designpatterns, og et nybud på ”det periodiske system” for spildesign. Konklusionen og oversigten over de væsentligste parametre, findes opsummeret i følgende graf:

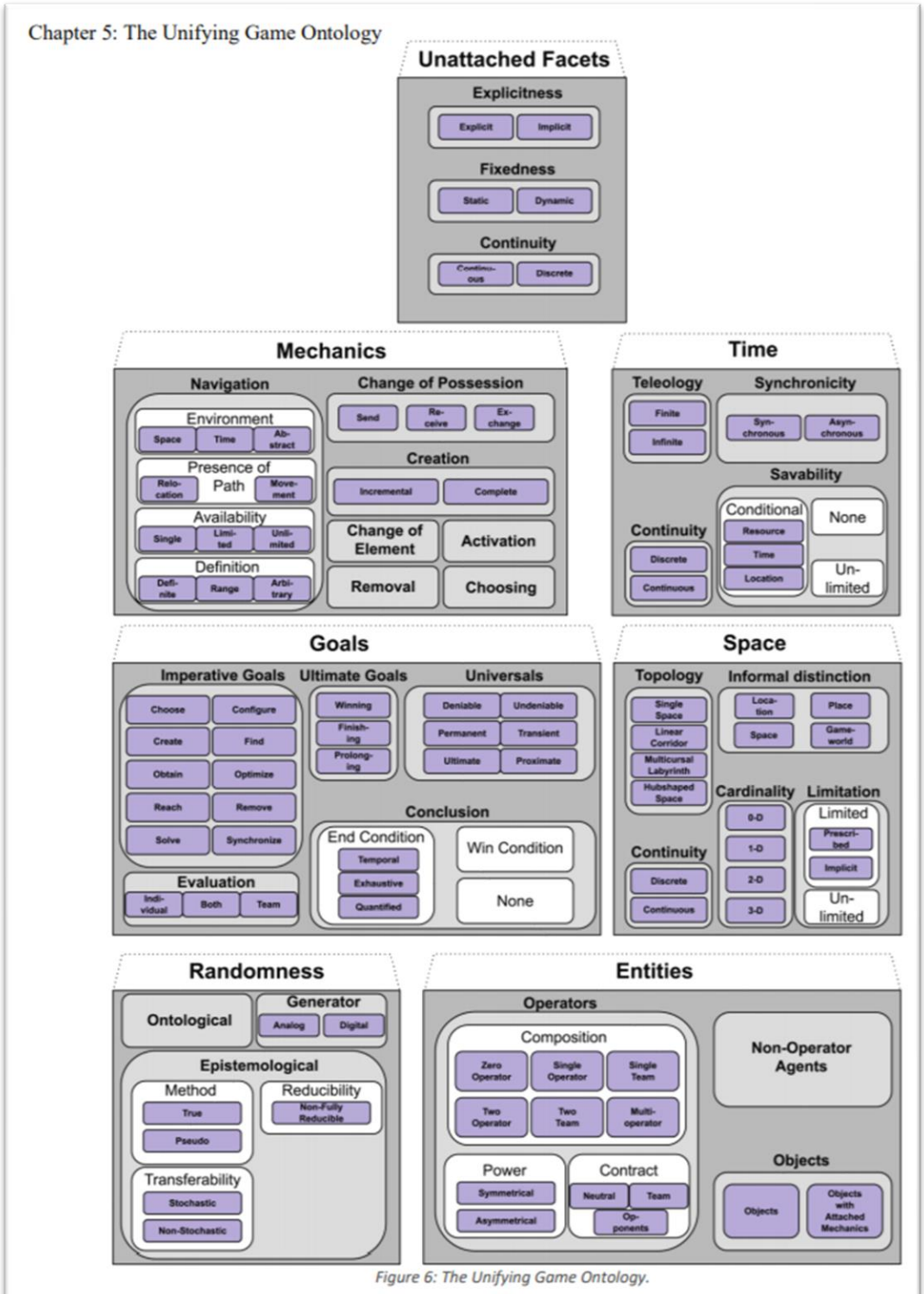


Figure 6: The Unifying Game Ontology.

(Debus, 2020, s. 292)

I dette skema ses grupperinger af spils ”ontologiske facetter”; fra feks. spilmekanik til rum-, tid og målsætningsfacetter. Dette klassificerings-skema, står således i kontrast til det tidligere omtalte Schells ”kort-dæk”; linserne fra Schell er praksisorienterede, hvorimod dette er et forsøg på et catch-all analytisk system. Her findes den analytiske spilpattern en form, som vitterligt ligner et periodisk system, og som potentielt er en fuldendelse af den ambition Aarseth og Elverdam havde.

Om det periodiske system således kan være den fuldstændige model for forståelse af spil, tvivler Debus dog selv på:

> *”På baggrund af denne klassificering observerer jeg, at anvendelsen af klassificerings-skemaer holistisk på spil er en umulighed, idet især moderne digitale spil indeholder mange forskellige bestanddele. I stedet bør klassificeringer kun tage individuelle bestanddele i betragtning.” (Debus, 2020, s. 2)*

Denne observation af umuligheden af en absolut forståelsesmodel for spil, udfordrer tilgangen; og Chiapello et Als oplevelse af svagheden ved en typologisering bliver bekræftet. I den henseende at Chiapello, Khaled et Al og Kultimas fokus er på en praksis, synes denne gren af spilforskningen at have udviklet sig så langt fra praksis, at den ikke er brugbar til dette. Således oplever vi det som bemærkelsesværdigt, at den tvetydige ambition som Bjørk et Al havde for design-pattern adaptationen fra arkitekturen ind i spilforskningen, og dennes motivation for at dette kunne blive et system til spildesign i en praksisforståelse, i dette mest nylige forsøg på at fuldbyrde projektet, aldrig har været længere fra praksis.

3.6. En tredje vidensform: Ingeniørkunst (Vincenti, Layton, McConnell)

Som bemærket i afsnit 3.3 beskriver Schön at ingeniørkunst repræsenterer et interessant vidensforms-forhold. I perioden hvor vi arbejder på dette projekt, findes en skærpet opmærksomhed på AAUs ingeniørprofil og særlige undervisningsmodel (Wessel, 2018). Her fremhæves universitetet som en af europas fremmeste ingeniøruniversiteter; en profil der igennem AAUS ”Problem based learning” model forplanter sig til alle uddannelser på universitetet, vores inklusiv (AAU, 2020). I den henseende er vores perspektiv potentielt influeret af en ingeniørfaglig grundposition; og vores overvejelse om at koble ingeniørkunstforståelse med spiluddannelse, synes således oplagt. Koblingen er dog ikke ny; den relaterer til en diskussion der knytter sig til softwareudvikling og IT-faglige uddannelser generelt, og er således behandlet selv i den tidlige spilforskning. Feks. formulerer Steve McConnell på Gamasutra hjemmesiden:

”What is the best way to think of software development? Is it science? Is it art? Is it craft? Is it something else entirely?” (McConnell, 1999)

McConnells perspektiv, og svar på de spørgsmål, pointerer at datalogi (Computer science) videnskabsfeltet er udfordret af en ingeniørfaglig tilgang. Hvor datalogiens vidensform er teoretisk orienteret, er softwareudvikleren en praksisorienteret og designorienteret ingeniør, som prøver at forstå teori med henblik på at løse praktiske problemer. McConnell og den tids forskere og praktikere indenfor feltet, kan blandt andet støtte sig op ad datidens spilindustri, som netop opleves ingeniørorienteret og kendetegnet ved et behov for at udvikle en ingeniørfaglig praksis (Walton, 1998).

Vi må dog konstatere, at på trods af bevægelsen med at formulere ingeniørfaglige softwareudviklingsuddannelser som alternativ til datalogi, der oplagt kunne være videreført indenfor spilforskningen, så er perspektivet overset. Potentielt ikke mindst fordi ingeniørfaglighed indenfor softwareudvikling er et relativt nyt felt – og samtidig forankret et sted imellem praksis, humanistisk videnskab og naturfaglig videnskab. Således er den første uddannelse til civilingeniør i spiludvikling først oprettet i 2020. (SDU, 2020) – Hvor hovedparten af spiluddannelserne på universitetsniveau ellers er forankret udenfor ingeniørfeltet.

Vincenti har i sit værk (Vincenti, 1990) beskrevet ingeniørarbejde (engineering) som en vidensform (knowledge), der har en parallel med teknologihistoriske opfattelser af en ”tredje vidensform” (Layton, 1974, s. 32), der står selvstændigt på samme måde som humanistisk videnskab og naturvidenskab står som to potentielt selvstændige vidensformer.

I en spiluddannelsesmæssig kontekst, er det forhold særligt interessant, ift. hvordan at grundantagelserne der ligger implicit i design- og udviklingsbegreberne fra hhv. ”spildesign” og ”spiludvikling” dog ikke nødvendigvis har en eksplicit forbindelse til hverken humanistiske eller naturvidenskabelige vidensformer, men synes mere teknologisk, design og ingeniørfagligt orienteret. Dette perspektiv, hvor teknologi behandles som en selvstændig vidensform, og ingeniørarbejde en særlig praksis og videnskab indenfor denne, findes udfoldet som tradition i bla. tidskriftet Technology & Culture, såvel som International Journal of Technology and Design Education:

Dette perspektiv er bla forfulgt af (Frey, 1991), som argumenterer for at teknologi (technology) ikke er sidestillet med, eller underordnet naturvidenskab – Eller endda videnskab (science) som sådan: Det står som en selvstændig vidensform; og ”teknologen” (technologist) der bedriver denne form for ingeniørarbejde (engineering) har et fundamentalt anderledes ontologisk grundsyn på naturen: Fra det

teknologiske perspektiv er verden ikke neutral, den er værdiladet i en kontekst til den teknologiske udfordring:

> *”The technologist, (…) approaches nature in a fundamentally different way. Nature as a “thing for us” is not neutral because value is attached to it depending on the circumstances of use. (Frey, 1991, s. 3)”.*

Her også elegant formuleret af Layton:

> *“(…)the rules of technology refer to human artifice. The function of technological rules is to provide a rational basis for design, not to enable man to understand the universe” (Layton, 1974, s. 40)*

I dette perspektiv er ingeniøren (teknologen) en designer:

> *”Whatever the type of design, the use by engineers of ”ability to design” as a test of technological ability or creativity succeeds because so much technological work requires combining elements into a working whole in order to reach some preconceived end” (Layton, 1974, s. 39).*

Også Vincentis udlægning af den særegne teknologiske ingeniørvidensform er design- og processorienteret, design således defineret:

> *””design” of course, denotes both the content of a set of plans, (…) and the process by which those plans are produced. In the latter meaning, it typically involves tentative layering (…) of the arrangement and dimensions of the artifice, checking off the candidate device by mathematical analysis or experimental test to see if it does the required job, and modification when (…) it does not. Such procedure usually requires several iterations before finally dimensioned plans can be released for production” (Vincenti, 1990, s. 7).*

Her forstås den iterative designproces således som et udtryk for selve den vidensform og videnstilegnelse der kendetegner teknologi og ingeniørkunst. Dette forekommer os som bemærkelsesværdigt, i den henseende at netop iterativ praksis af feks. Kultimas praksiologi netop er en passende forståelsesform.

Vincenti bemærker også i sit hovedværk at han skelner mellem ”normal design” og ”radical design”: Mellem hhv. design der bygger på bekendte faktorer, og design der omvendt arbejder med ukendte

faktorer. Vincenti beskæftiger sig mestendels med ”normal design”, og ikke med de processorer der involverer ekstrem høj grad af *innovation eller opfindelse.* (Vincenti, 1990, s. 8). Opfindelsens natur, og innovationsprocessor er således udenfor fokus – Og i den henseende må det overvejes om hvordan spiluddannelsespraksis og spilskabelse indplaceres i denne skelnen: Kultimas praksiologi kunne antyde at der er nærmere radikal design end normal design, men omvendt kan Defus ontologi antyde det modsatte.

Vincentis model for en ingeniørkunstnerisk metodologi, som opsummeret i ”eksperimental parametervariation”, er en praksistilgang der gør det muligt for ingeniøren at omgå problemet med et manglende fuldstændigt teoretisk grundlag:

> *”To bypass the absence of a useful quantitative theory, that is, to get on with the engineering job when no accurate or convenient theoretical knowledge is available.” (Vincenti, 1990, s. 162)*

Denne forestilling synes også at passe på den ramme som både Kultima og Chiapello beskriver: Hvis ikke spilontologien er tilstrækkelig, så er det ikke et problem, så længe at der findes en designmetode der omgår dette ved at lade designeren, spilskaberen - eller ingeniøren – formulere et design alligevel. Tilsvarende som Defus bemærker, når klassificerings-skematiseringen af spil ”holistisk” er en ”umulighed”, så er dette kun problematisk indenfor en positivistisk videnskabelig ontologi; ikke indenfor en ingeniørfaglig ontologi.

Spilforskningen er ikke tidligere blevet udfordret med dette perspektiv om den tredje vidensform, som i nogen grad kan opløse problemet med ”incompatible epistemic systems, i den henseende at denne tredje vidensforms epistemologi netop er designorienteret, praksisorienteret og teknologisk orienteret; uden at disse epistemologier konflikter med bagvedliggende positivistisk videnskabsteori.

4. Uddannelsesudvikling og bedste praksis i spiluddannelses curriculum (Duschl et Al)

I uddannelse er særligt underviseres undervisningsmetoder og overvejelser (didaktik) og fags læseplaner og indholdsmål og moduler bestemmende for hhv. *hvad* undervisningen indeholder og *hvordan* den udføres. Jank & Meyer udfolder i værket ”didaktiske modeller (Jank & Meyer, 2012) hvordan dette forholder sig:

”Hvad-spørgsmålet er spørgsmålet om undervisningen hhv. læringens indhold. Den videnskabelige del-disciplin inden for pædagogikken, der beskæftiger sig med dette, er læseplans- eller curriculumteori.” Citat (Jank & Meyer, 2012, s. 20)

”Før undervisningen går i gang, er der allerede truffet mange beslutninger om udvælgelse og strukturering – ofte tilfældigt og uden eksplicitte kriterier. Her er det didaktikkens opgave at bestemme kriterierne, at reflektere dem og forholde dem til menneskers aktuelle behov og den samfundsmæssige udvikling. Citat (Jank & Meyer, 2012, s. 21)

Begge forhold indeholder udover en pædagogisk dimension, og særligt i læseplanstilfældet en tilgang til strukturering af undervisning, som i hvert fald for 30 år siden, blev oplevet som en af de eneste empirisk velbegrundede ”positive kendetegn for skolekvalitet”.

Positivt kendetegn for skolekvalitet x = betydende indflydelse o = ubetydelig indflydelse	Empirisk velbe-grundet	Empirisk grundlag tilstrækkeligt	Tvivlsomt empirisk grundlag	Hypo-tetisk
Struktureret undervisning	x			
Effektiv udnyttelse af undervisningstiden		x		
Tæt sammenhæng mellem det, der under-vises i, og det, der evalueres		x		
Høje forventninger/krav • til bedst mulige præstationer • til pædagogisk orienteret skoleledelse		x x		
Evne til evaluering i klassen og i skolen, anvendelse af test...			x	
Skoleklima (karaktergivning af grund-færdigheder, høje forventninger, hyppig karaktergivning ...)			x	
Valg af lærere, efter- og videreuddannelse af lærere				x
Organisatoriske/strukturelle betingelser (opdeling, fælles målsætninger, informa-tionspolitik ...)			x	
Materialer, skolebygninger, klasselokaler		o		
Baggrundsvariable: elevgruppens sociale sammensætning, skolens ry og beliggenhed			x	
Eksterne tilskyndelser til effektivisering/ forbedring af skolen				x
Forældres deltagelse		x		

Figur 4.2 Empiriske studiers udsagn om de vigtigste skole- hhv. undervisningsfaktorers relevans for effektivitet (Scheerens 1992, s. 84).

(Jank & Meyer, 2012) Figur 4,2. hentet fra Schreerens 1992 s. 84.

I nyere uddannelsesforskning beskriver Tahirsylaj et Al forholdet mellem curriculum (læseplansindhold og tilhørende instrumental praksis) og didaktik (autonom undervisningspraksis) som et skisme, og undersøger om traditionerne er ved at sammensmelte eller afvige yderligere:

> *"(…)as the trend identified here shows, Didaktik and curriculum are likely to evolve into more converging than diverging education spectrums.." Citat (Tahirsylaj, Niebert, & Duschl, 2015, s. 279)*

Således opleves en integrativ, eller hybridform, hvor sammensmeltningen mellem læseplaner og didaktisk praksis danner en syntese. I Duschls perspektiv er en best-case syntese af formen formuleret i et relativt nyt begreb i uddannelsesforskningen: "læringsprogression" (learning progression):

> *"Learning Progressions and developmental pathways are relatively new research domains. (…) There are numerous challenges and opportunities for researchers, curriculum planners, and teachers in the quest to design extended coherent sequences of teaching and learning." Citat (Duschl, 2019, s. 8)*

I læringsprogressionsforståelse findes en forestilling om at hvert fagligt domæne har en vidensform og en måde at generere viden på, som de studerende gradvis opøves i (Duschl, 2019, s. 3). Duschl kritiserer således en forståelse af "final form science", hvor fokus i stedet for at være på viden, bør være på tillæringen af viden. At man ikke lærer om videnskab, men i stedet lærer at praktisere videnskab (Duschl, 2008) Således indeholder nyere uddannelsesforskning med Duschl idealet om "videnskab som en praksis", anderledes end den tidligere i kapitel 3 beskrevne forestilling om positivistisk videnskab som distanceret fra en praksis:

> *"Taking a scientific reasoning and a 'science as practice' view applied to disciplinary and interdisciplinary contexts, and increasingly, to transdisciplinary contexts that merge natural sciences, social sciences, and the humanities, is becoming the new normal." (Duschl, 2019, s. 8)*

Integreret i forståelsen er også en kritik af læseplansforestillingens grundlag (Duschl, 2008, s. 8). I denne henseende er læseplaner – som man har forstået dem tidligere – størknede forestillinger om formaliseret viden, der defineres af forskere i deres forsøg på at etablere netop denne "final form science", og som således ikke er praksisorienteret; Løsningen skulle således være en strukturering af undervisning indeholdende en didaktisk praksis, med læringsprogressionsforestillingen som en epistemologisk

opøvelse. (Duschl, 2008, s. 8). Duschls tilgang baserer på en omfattende analyse af uddannelsesforskning i et bredt perspektiv, og opsummerer særligt to punkter som vejledende for undervisning:

> *"When we synthesize the learning sciences research (…), the science studies research (…), and science education research (…) we learn the following:" (Duschl, 2008, s. 10)*
>
> *(1.) The incorporation and assessment of science learning in educational contexts should focus on three integrated domains:*
>
> *• the conceptual structures and cognitive processes used when reasoning scientifically,*
> *• the epistemic frameworks used when developing and evaluating scientific knowledge, and*
> *• the social processes and contexts that shape how knowledge is communicated, represented, argued, and debated.*
>
> *(2.) The conditions for science learning and assessment improve through the establishment of*
> *• learning environments that promote active productive student learning,*
> *• instructional sequences that promote integrating science learning across each of the three domains in (1),*
> *• activities and tasks that make students' thinking visible in each of the three domains, and*
> *• teacher-designed assessment practices that monitor learning and provide feedback on thinking and learning in each of the three domains. (Duschl, 2008, s. 11)*

Således identificeres punkter der kan anvendes til at evaluere uddannelsesformer, ift. en best practise for en samtidig læringsprogressionsorienteret uddannelsesform, hvor fokus er på en metakognitiv opøvelse i den videnskabelige disciplin.

I uddannelses- og designforskningen er begrebet "design thinking", ikke mindst af netop Duschl, også blevet udbredt i de seneste 10 år:

> *"A new generation of educational researchers is turning attention to design research with a shared goal of sorting out the proper trajectories, developmental pathways, or learning progressions that support the growth of knowledge and the development of*

reasoning. Within this domain of research, epistemic practices are among the salient topics of inquiry" " (Duschl, 2008, s. 10)

Her identificeres netop "epistemologisk praksis" (epistemic practises) som særlig væsentlig for undersøgelse, netop fordi læringsprogressionsopfattelsen byder undervisningens fokus at være på at opøve færdighed i netop den epistemologiske praksis. Hvad en design-orienteret epistemologisk praksis så er i uddannelsesøjemed, er endnu ubekendt:

"studies on students' design thinking and its development are still limited. Existing studies have illustrated that this is a rich and fruitful area for scholarly discussion and research" citat (Li, et al., 2019, s. 101)

Her vil vi forsigtigt argumentere for at vi indenfor spiluddannelse, med Kultimas prakseologi, Chiapellos pragmatik, Khaled et Als designtænkning, og Aarseth et Als ontologi, har en mulighed for netop at udfolde en design-orienteret epistemologisk praksis – Og dette må vi have som et mål for undersøgelsen af casestudierne.

Det må dog også bemærkes, at selv hvis epistemologisk praksis i spiluddannelse kan formuleres, er generaliserbarheden til Li Li et Al, Duschl et Al og lignendes studier potentielt begrænset: Fokus for disses arbejde har primært været på grundskole-uddannelser, og i mindre grad ungdomsuddannelser. Her er forskningsobjektet i læringsprogression og designtænkning næsten udelukkende *børns* læring. (Educational Designer, 2020). Fokus på højere uddannelser, som vi har fokus på, er kun i mindre grad udbredt - Det er potentielt problematisk, i den henseende at børn og voksnes lærings- og tankeprocesser er fundamentalt forskellige (Duschl, 2008, s. 5).

Med dette perspektiv vil vi således gennemgå den nuværende bedste praksis og uddannelsesudviklingen indenfor læringsprogression, læseplan og didaktik i spiluddannelse:

4.1. IGDA curriculum framework (IGDA Education Special Interest Group)

I 2003 udgav IGDA deres første Curriculum Framework: Et forsøg som opsummerede de undervisningsforløb der på daværende tidspunkt var blevet formuleret og delt på Igda "Course Wiki", og vurderet og bearbejdet på diskussioner på konferencer. Implementeringen af kursusmaterialet på institutioner er dog dårligt dokumenteret, og det har ikke været muligt for os at danne overblik i hvilket omfang materialet vandt udbredelse, og i så fald ved hvilke institutioner.

I 2008 udgav IGDA et nyt curriculum framework, en rapport der havde som mål at skabe en fælles identitet for spiluddannelse, og gøre det muligt at danne et fælles sprog der gør interinstitutionelt samarbejde muligt, såvel som gør det muligt at etablere en praksis der skaber vekselvirkning imellem spiluddannelser og erhvervslivet.

IGDA pointerer dog, at det ikke er muligt at lave en universel model, og at man oplever at man – fordi feltet opleves som nyt – er famlende og eksperimenterende, og ønsker at videreudvikle forståelsen af selve rammen. Samtidig skal rammeværket ikke stå som en ”opskrift”, og nærmere en oversigt over hvordan IGDA forstår det interdisciplinære felts kernefaglighed, for både spiluddannelse og spilforskning:

> *“this document presents a modular curriculum framework, not a single detailed curriculum. We have described knowledge areas and practical skills required to make and study games, in a format that can be adapted to the resources and curriculum offerings of a range of institutions worldwide.* ***We have not suggested specific courses, appropriate credit hours, or specific degree program requirements****(…).” Citat (IGDA, 2008, s. 2) med vores markering.*

Materialet skal således anses for at være til inspiration, modulært og overbliksorienteret. Nødvendigheden af dette eksemplificeres i rammeværkets bilagsmateriale, hvor adskillige uddannelsesinstitutioner italesætter deres studieordninger med en enkelt side, heriblandt Carnegie Mellon Universitys kandidatuddannelse i ”interactive entertainment”, Full Sail Real World Education bacheloruddannelse, Northumbria Universitys bacheloruddannelse i Computer Games Software Engineering, University of Southern Californias bachelor i Arts in Interactive Entertainment og kandidatuddannelse i Fine Arts in Interactive Media, mfl. (IGDA, 2008, s. 35)

Ved at læse disse opsummeringer af læreplanerne, fremstår det tydeligt, at disse institutioner har et fokus der kraftigt orienterer sig mod spiluddannelse som vi definerer det i kapitel 2 med en produktionsorienteret uddannelse hvor de studerende producerer spil og opøver færdigheder i at lave spil. Dette kontrasteres dog kraftigt i IGDA rammeværkets udlægning af spiluddannelses kernefaglighed:

> *”Critical game studies*
>
> *Games and society*
>
> *Game design*

Game programming

Visual design

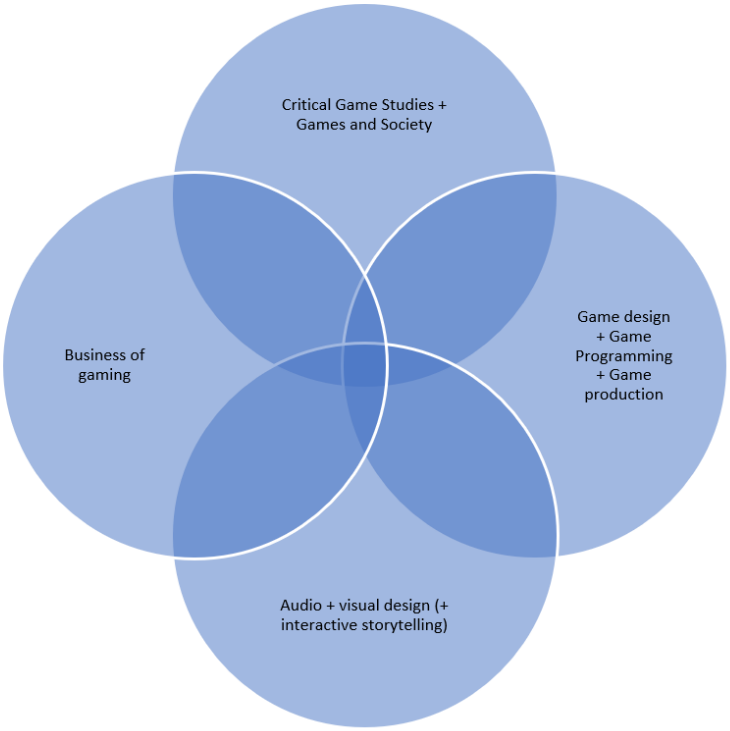
Audio design

Interactive storytelling

Game production

Business of gaming" citat (IGDA, 2008, s. 7)

I den sondring bemærker IGDA dog også at der må findes overlap mellem de forskellige fagligheder, med videre at der ikke findes enighed ift. "core topics that all games programs should cover". Vi bemærker her umiddelbart at IGDAs forslag til en formuleret kegnefaglighed bærer præg af at være formuleret på et tidspunkt, hvor netop kernefaglighederne ikke synes veldefinerede, og udspaltningen af en praksisorienteret spiluddannelse, og formaliseringen og etableringen af spilforskning og spilstudier ikke var tydelig på samme vis som nu. Vores definition på spiluddannelsesdomænet sorterer således IGDA sideordnede kernefagligheder således:



Critical Game Studies og Games and Society er de mediefaglige studier af spilmedier, og berører spilforskningens centrale punkter, ift. analyse og bearbejdelse af spil som et kunstobjekt og et medie. Her findes traditionen fra Aarseth, Björk og lignende udfoldet. Business of Gaming er et – for dette projekt udenfor fokus – fikspunkt for en forretningsorienteret faglighed. Design og produktion af grafik og lyd og tekst, synes også naturligt at grupperes udenfor den spiluddannelsesfaglighed vi opererer med, med de forbehold vi bemærkede i kapitel 2.

Ift. det centrale punkt for spiluddannelse ”Game Design”, bemærker IGDA at

> *”This is the Core Topic most intrinsic to games themselves and is therefore in some ways the heart of the curriculum framework we outline here. On the other hand, because it is the least understood, trained instructors and quality reference materials are sorely lacking, making it among the most challenging Core Topics to teach.” (IGDA, 2008, s. 7)*

Denne beskrivelse anser vi for at være meget bemærkelsesværdig. Således anerkender IGDA rammeværkets forfattere selv netop spiluddannelses centrale kernefaglighed, ”most intrinsic”, men bemærker også at den er ”least understood”, og udfordrende at undervise. Denne indrømmelse synes bemærkelsesværdig, i den henseende at rammeværket netop skulle udfolde dette punkt; og at alle de eksempler der inddrages i bilaget, har uddannelser der netop praktiserer denne ”most challenging” kernefaglighed.

Rammeværket forsøger også i nogen grad at identificere institutionel kvalitet i uddannelser, ved at identificere 9 punkter der kendetegner ”strong programs”, og DIGRAs forsøg på at formalisere spiluddannelsescirruculum, må således også anses for at være et forsøg på standardisering af et ellers innovativt og ”spraglet” felt; og et forsøg på at kodificere en professionel faglighed, der peger tilbage på feltets interdiciplinære spilforskningsmæssige bagland (IGDA, 2008, s. 33)

Her bemærker vi at fokus primært er på en stærk praksiskobling, hvor der er lagt vægt på aftagerpanel, undervisere med forbindelse til spilindustrien, gæstetalere fra industrien og praktik for de studerende i industrien. Det bemærkes også at der igennem beskrivelsen af et fokus på portfolioudvikling er et implicit kvalitetskriterie om praksisarbejde og produktion af materiale og projekter til portfolie; med videre et fokus på ”extracurricular projects”; underforstået spilprojekter som de studerende arbejder på i fritiden.

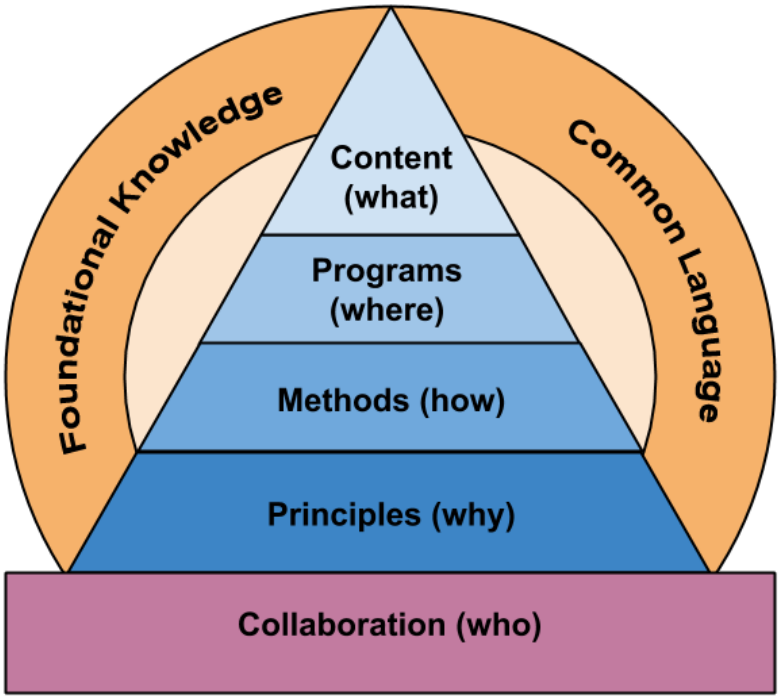
På sin vis formaliserer og kodificerer IGDA rammeværket et curriculum, som spænder utrolig bredt, og forsøger at indeholde samtlige potentielle spilfaglige forgreninger – Og knytter disse an til diverse discipliner, blandt andet litteraturforskning og mediestudier. Men omvendt overser rammeværket de epistemologiske problematikker der kan være i at sammenblande netop diverse discipliner; Og rammeværket udfordrer selve grundfagligheden i spiluddannelse ved at opgive på dets definitive praksis som "least understood", og i stedet udfolde den ved at sammenblande den med alle de andre potentielle tangenter. Dette forhold synes paradoksalt, når der i kvalitetsorienteringen findes et kraftigt fokus på netop praksiskoblingen og projektarbejde. Ligeledes udfordrer læringsprogressionsforståelsen rammeværket, i den henseende at der netop ikke indarbejdes en læringsprogression der opøver i designepistemologisk praksis.

Rammeværket er dog også et nødvendigt skridt mod en formalisering og identifikation af best-practise. De inddragede eksempler tjener som pejlemærker ift. en eksperimentel praksis der findes på de nævnte uddannelsesinstitutioner, der så forsøges at blive kodificeret igennem en samlende opsummering i rammeværket. Rammen er således formuleret, og processen med at arbejde indenfor denne ramme, og udfolde nye forsøg på best-praksis i en vekselvirkning med rammen, synes potentiel for at give viden der kan pege mod en kvalitetsforståelse og netop indikationerne på hvad der konstituterer best-praksis.

Det må også bemærkes at IGDA ESIG også arbejder på at udvikle og lancere et nyt curriculum framework i 2020; materiale som vi uden held har forsøgt at indhente, og som kun findes tilgængelig i en enkel opsummering via sociale medier:

> *(…)there is a need to change how we approach the IGDA Curriculum Framework to adapt to how video game programs have changed globally. We are still a developing field, but we now have new needs that should be addressed. As a result, we are working to create a framework that is just that, a framework (Freyjadis, 2019)*

I dette rammeværk foreslås en pyramidemodel der tematiserer indhold, programmer, metoder og principper, omringet af "foundational knowledge" (Viden om domænet) og "common language", et fælles sprog; på en opsats af samarbejde.



Model hentet fra (Freyjadis, 2019)

På indholdssiden (Content), opsummeres punktet med følgende oversigt:

Paper Prototyping	Serious Games	Programming
Visual Design	Audio Design	Game Writing
Game Production	Business of Games	Level Design
User Research	Human Computer Interaction	Creative Pedagogy
Game Studies	Media Studies	Games and Society
History of Games	Experience of Play	The Construction of Games
Game Technologies	Game Design	Conceptual Design
Esports	Mobile Games	System Design
Game Engines	Narrative Design	Game Arts
Visual Effects	Animation for Games	Marketing and Community
VR/ AR/ MR		

Oversigt hentet fra (Freyjadis, 2019)

Hvor det fremstår at man hhv. har udvidet fagområdet, bla. med designværktøjer som ”paper prototyping”. Det er en yderligere atomisering af spiluddannelseskernefagligheden, og bliver interessant at følge udviklingen af, særligt til en sammenligning af det forhenværende rammeværk.

Vi bemærker også at IGDAs forsøg på at udbrede endnu et opdateret rammeværk, netop er i fin tråd med vores eget projekt; et forsøg på at danne ramme om feltet.

Dette forsøg på at anvende rammeværket, ikke kun som det var tiltænkt som et inspirationskatalog, men som en ramme der kan udvikles indenfor særligt spiluddannelsesdelen, griber Michal Mochoki og Piorts Milewski, og vil blive udfoldet i det næste afsnit.

4.2. GAMEHIGHED frameworket som en videreudvikling af IGDA frameworket (Mochokis, Milewski)

I Mochokis og Milewskis arbejde med at opbygge deres eget uddannelsesprogram i 2013-2017; GAMEDEC, et bacchelorstudie ved Kazimierz Wielki University (UKW) i ”Game Studies & Design”, publicerer disse deres proces og udviklingsarbejde, og demonstrerer som de første (og potentielt de eneste) en eksplicit forbindelse mellem IGDA rammeværket a 2008 og udvikling af curriculum til en konkret uddannelse.

Disse bemærker I deres literatur-review:

> *”(…)Academic publications on game curriculum design are scarce” (…) Beside the IGDA Framework and the study of industry expectations vs game curricula by McGill (2009), primary sources consulted in the Gamedec curriculum design process (in 2012 and early 2013) were books intended to be used in college-level game education. citat (Mochocki, 2016, s. 4)*

Pga. Manglen på litteratur I feltet, anvender Mochoki og Milewski således en mængde ikke-akademiske værker, som grundlag for at danne indholdet af deres spiluddannelse. Her udmærker bla. Schells værk (Schell, 2008) sig, såvel som Tracy Fullertons (Fullerton, 2018); begge undervisere og forskere, som har skrevet bøger til et bredere publikum.

I en opsummering af indholdsvægtningen, bemærker Mochoki og Milewski at ”design lab” med holdbaseret praksisforsøg skal danne kernen i deres uddannelses spilfaglighed:

> *“Based on both the industry and academic advice, it was obvious that design labs with team project work would constitute a significant, if not central, part of the curriculum.” (Mochocki, 2016, s. 5)*

Med videre bemærker Mochocki og Milewski selv, at deres vægtning for uddannelsen særligt er:

> *The two leading sections of the curriculum are: practical game design team projects and rich liberal arts background, in line with recommendations from both academia and game industry. (Mochocki, 2016, s. 16)*

Dette er bemærkelsesværdigt, da vi i dette finder netop en praksisorienteret refleksion. I deres interne analyse, sammenholdes IGDA rammeværket med uddannelsens indhold, og det bemærkes af os at der anvendes en fortolkning af IGDA-målsætningerne og temaerne med en bias mod spiluddannelse i en praksisorientering. Således forstår Mochoki og Milewski feks. ”Analysis of Game Design” som lektioner der tager afsæt i laboratoriearbejde; og ”Game design” og ”Game programming” kernefagligheden fylder hovedparten af kurserne. (Mochocki, 2016, s. 7-12). Vi bemærker det som bemærkelsesværdig vægtning ift. rammeværket der målsættes efter.

Mochocki og Milewski bruger IGDA rammeværket til at kvalitetsvurdere programmets fokus og rammer, og bemærker at ”7.5” af punkterne er opfyldt, hvoraf de manglende er tilknytning til den lokale IGDA afdeling og manglen på et spiluddannelsesorienteret bibliotek. Den portfolio-orienterede tilgang fortolkes opfyldt med

> *“Mandatory game projects created in all design labs, in all Project modules. Evaluation by industry professionals highly recommended in all projects, and mandatory in BA diploma projects.” Citat (Mochocki, 2016, s. 13).*

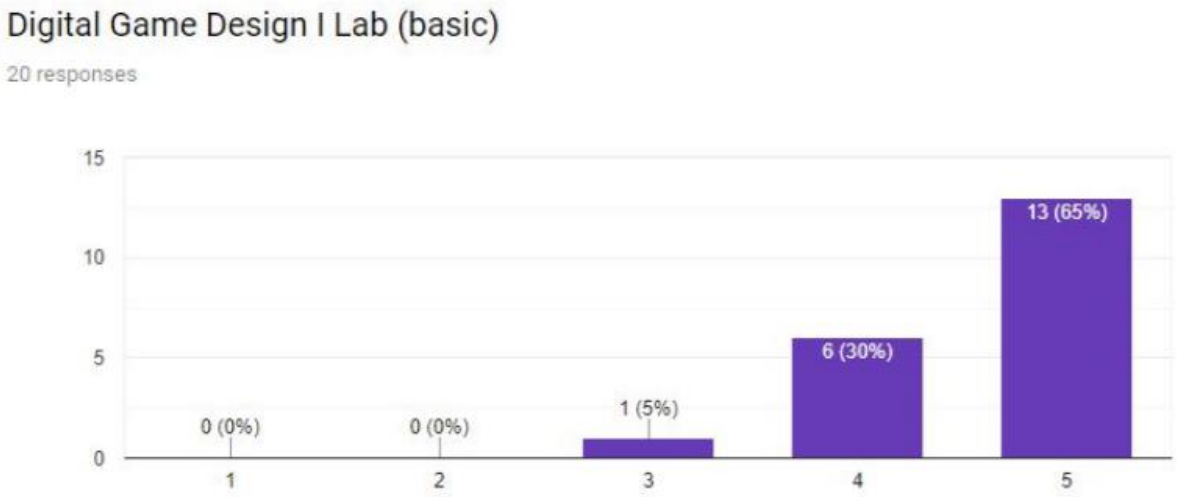
Mochocki og Milewskis Gamedec program forbinder således til IGDA rammeværket, og er et veldokumenteret, og flerårigt forsøg på at leve op til de rammer som IGDA præsenterer. De afvigelser der synes at være fra rammeværket, peger på et styrket fokus på netop det såkaldte ”least understood” punkt om ”game design”: Udviklingen af en konkret spiluddannelsespraksis, der har fokus på at undervise studerende i produktion af spil.

I et forsøg på at evaluere udviklingen igennem de første 5 års arbejde med læseplanen, har Mochocki også optaget respons fra tidligere studerende som har fundet arbejde i spilindustrien, bla. Mateusz Makowski. (Mochocki, 2018, s. 26). Disse bemærker ganske få ændringer, bla. et øget fokus på portfolio, øget fokus på at køre undervisning på engelsk i stedet for det lokale sprog, og at fjerne et modul med fokus på ”human capital”.

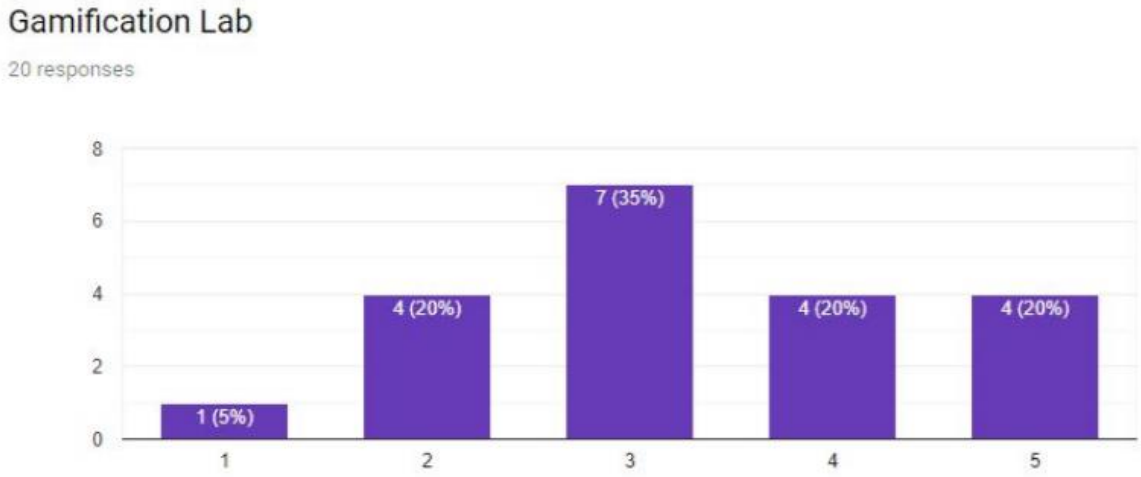
Derudover har Mochocki fået evalueret curriculum ved spørgeskema sendt til 55 potentielle respondenter, hvoraf 20 responderer, hvoraf cirka halvdelen arbejder i spilindustrien bla. Tomasz Kaczmarek, Michael Breault, og halvdelen arbejder med undervisning i spiluddannelse og curriculumudvikling, bla. J. Toumas Harviainen og Kryszstof Lewicki. (Mochocki, 2018, s. 28). Spørgeskemaets spørgsmål fokuserer på hhv. at evaluere vigtigheden af ”skills” opsummeret i feks. ”A love of learning”, ”logical thinking” og lignenden, såvel som evaluere værdien af de forskellige moduler ift. spiluddannelse.

I besvarelsen fremstår det at samtlige af de nævnte ”skills” evalueres som positive og væsentlige eller meget positive og meget væsentlige, hvorfor vi ikke vurderer dette aspekt af undersøgelsen som særligt relevant: Det er ikke indikerende for særlige værdier for denne type uddannelse, hvis samtlige svarmuligheder har samme vægtning og relative værdi. (Mochocki, 2018, s. 35) Omvendt er besvarelsen hvor respondenten har mulighed for selv at beskrive ”What other skills do you find essential for game designers? Why?” interessant. Her beskriver respondenterne mange forskellige perspektiver, der strækker sig fra konkrete ”skills”, som ”Dealing with deadlines, dealing with too much stress.” til mere abstrakte ”Technical and artistic skills(…)”. Men da besvarelserne står uden samling, er resultaterne også rodede. (Mochocki, 2018, s. 38)

I responsen på vurderingen af værdien af modulerne, fremtræder det at der er delte meninger ift. modulerne med brætspil og rollespil, gamification og læringsspil, og omvendt høj positiv vægtning at ”game project management” og ”Digital Game Design Lab” kurserne. Her udtræk af to grafer til illustration:



(Mochocki, 2018, s. 41)



(Mochocki, 2018, s. 43)

Efter evalueringen får respondenterne mulighed for at foreslå kursus, og her fremkommer også en meget blandet respons, hvor flere foreslår kurser med fokus på prototyping og anvendelse af engines, (Mochocki, 2018, s. 45) Således er det ikke tydeligt for respondenterne at dette allerede er et kraftigt fokus for uddannelsens sammensætning af curriculum, men forstærker beslutningen om vægtningen.

I den sidste del af evalueringen får respondenterne mulighed for at give gode råd, og her er det tydeligt for os at der er særligt tre modstridende interesser: En interesse i at akademisere og teoretisere med spilforskning; en interesse i at praktikalisere og erhvervsrette; og en interesse i et visuelt-kreativt fokus.

Til de forskellige perspektiver bemærker Mochocki selv at respondenten Besnard har gjort indtryk:

> *"What I find particularly interesting is the long comment by William Besnard, postulating the need to integrate design simultaneously with technical skills (digital prototyping) and academic knowledge (neuroscience; psychology of game feel)." (Mochocki, 2018, s. 52)*

At Mochockis og Milewskis arbejde er af eksemplarisk karakter, reflekteres også i den fortsatte udvikling, hvor GAMEDEC grundarbejdet er blevet videreudviklet til GAMEHIGHED, et tværinstitutionelt projekt forankret ved det tidligere GAMEDEC universitet Kazimierz Wielki University.[18] (GameHighED, 2020).

Således forsøges der at danne yderligere fokus på hvad best praksis er indenfor spiluddannelse, og med videre et forsøg på at lave et ideal for spiluddannelses curriculum på både bachelor og kandidatniveau. Den første udgave af 02 "Model BA curriculum" er udgivet som pre-reslease 2020, men resten af outputtet, herunder 04 stadig er under udarbejdelse.

Gamehigh Model BA curriculum er kraftigt inspireret af det foregående GAMEDEC, men løsriver sig alligevel fra IGDA rammeværket, i den henseende at dette ikke længere anvendes som målestok for kvalitet, eller indholdsorientering. I forventning om at IGDA netop arbejder på at udkomme det fornyede rammeværk i 2020, er dette dog et oplagt værk at sammenligne og perspektivere med.

Indtil det samlede kursusmateriale udkommer, er Gamehigh Model BA curriculum det bedste bud der findes i publiceret litteratur for et samtidigt baseline eller benchmark currriculum, og i den henseende vil vi bruge det til at perspektivere indhold til de i projektet anvendte caseuddannelser, se afsnit 7.1.

Mochocki opridser i øvrigt 7 punkter for god praksis, og bemærker:

> *"These are ideas and solutions we have tested in practice and are going to keep." (Mochocki, 2016, s. 100)*

I punkt 1 oplever vi den problematik der findes opsummeret i kapitel 3; at spilforskningens teoretiske grundlag ikke er praksisorienteret mhb. på design: Det er underviseren selv, der må forsøge at adaptere de teoretiske modeller for at kunne anvende dem. I punkt 2 oplever vi at Mochockis særkende

[18] I dette projekt har Mochocki en ledende rolle, hvor et strategisk partnerskab (Erasmus+ EU støttet) knyttet KWU sammen med University of Jyvaskyla i Finland, Bahcesehir University i Tyrkiek og Charles University i Tjekkiet, med en målsætning om at lave, teste og implementere spiluddannelser (GameHighED, 2019), såkaldte "Intellectual outputs"

fremtræder: Hans scaffolding tilgang, kunne potentielt være et eksempel på en læringsprogression der netop fordrer opøvelse i epistemologisk praksis i spildesign. Ved at udfolde spils udviklingshistorik fra interaktive historier, til brætspil, og først senere til digitale spil, skabes en progression fra et praksisperspektiv. (Punkt 3-7 oplever vi som rammeforudsætninger, og ikke relevante for dette projekt.)

Således findes der i GAMEHIGHED en benchmark for spiluddannelse der bygger på IGDAs rammeværk og indeholder en praksisorienteret faglig progression. Men hvor Mochocki et Als uddannelsesmodel og læringsprogression er forankret i en spilforskningsorienteret forståelsesmodel i den forstand at den bygger på IGDAs rammeværk, findes der også en dansk spiluddannelsesmodel implementeret på flere danske spiluddannelser i Grenå-klyngen, som har et mere pragmatisk afsæt:

4.3. HAGI modellen for spiluddannelsesstruktur (Lodahl)

I 2013-2014 undersøgte Danmarks evalueringsinstitut videregående uddannelsesinstitutioners anvendelse af ECTS-point modellen på deres uddannelser, og konkluderede at der ikke var sikkerhed for at det var tydeligt hvad de enkelte ECTS-point dækkede over; med videre at der ikke var sikkerhed for at uddannelserne egentlig var fuldtidsstudier som forstået i ECTS rammen. Opfølgende på problematikken, undersøgte EVA best practise for modeller til at øge studieintensiteten i danske uddannelser (EVA, 2015, s. 4), og fremdrog i den forbindelse en dansk spiluddannelsesmodel, HAGI Modellen, udviklet af Mikkel Lodahl (Lodahl, 2018), som en case der demonstrerer styrket studieintensitet, højere studentertilfredshed, mindre frafald og højere karakterer.

BOKS 14: UDVIKLINGSPROJEKTET KORT FORTALT

Undervisningsstruktur med kort vej fra teori til praksis og produkt

Institution: EA Dania
Uddannelse(r): datamatikeruddannelsen på EA Dania i Grenaa
Antal studerende, der er omfattet: ca. 180 studerende
Igangsat: efter sommerferien 2013

Kort om projektet:
EA Dania omstrukturerede i 2013 datamatikeruddannelsen med det formål at mindske afstanden imellem teori og praksis. Eksisterende undervisning blev omlagt til korte, intense undervisningsforløb efterfulgt af gruppebaserede, praktiske, problemorienterede projekter med hurtig, formel evaluering i stedet for at ligge som fortløbende forløb igennem hele semesteret. Den nye struktur kaldes HAGI-modellen. HAGI står for de fire principper i modellen: Handling, Artefakt, Gennemsigtighed og Inklusivitet. Lektor Mikkel Lodahl har været primus motor på udvikling af modellen.

Hvorfor blev projektet igangsat?:
- For at mindske afstanden mellem teori og praksis
- For at øge de studerendes studiemotivation og selvstændighed
- For at øge de studerendes arbejdsmarkedsparathed og vilje til entreprenørskab
- For at skabe større studieintensitet og mindre frafald.

”Boks 14” hentet fra (EVA, 2015, s. 39)

Således beskriver EVA uddannelsesudviklingsprojektet, at HAGI modellens målsætning var at mindste en afstand mellem teori og praksis; og at modellen strukturerede undervisningen med ”korte, intense undervisningsforløb” med ”gruppebaserede, praktiske problemorienterede projekter”. Udbredelsen af HAGI-modellen til flere af Grenå-klyngens spiluddannelser repræsenterer en af de første dansk-udgivne spiluddannelses-design rammeværk, og er derfor særligt interessant – Ikke mindst for at forstå Grenå-klyngen.

Baggrunden for udviklingen og implementeringen af modellen er dog ikke veldokumenteret, - da det er et udviklingsprojekt forankret på uddannelser - hvorfor vi kontaktede subjekt X d. 23. oktober 2019, mhb. identificere særegne ved ”Grenåmodellen”, og tydeliggøre modellens rolle for uddannelsen. Forud for interview-delen var der udveksling om noteringer og kilder for væsentlige årstal for spiluddannelserne ved særligt EDania i Grenå. Herunder udviklede muligheden sig for at undersøge HAGI modellens praksis, og impromptu mulighed for flere perspektiver der vurderes relevante for nærværende projekt i kortlægning af dansk spiluddannelse og praksis.[19]

Særligt var vi interesseret i at vide hvad motivationen til udviklingsprojektet var. Svaret er som følger:

[19] Materialet er indhentet under telefonsatale, med løbende transskription af samtalens væsentligste punkter i noteform, synkron kondensering til afsnit, enkelte forsimplede afsnit in situ. Efterfølgende sendt kopi til godkendelse hos subjektet. Hele interviewet findes i bilag Case 1 Subjekt X Session 1.

> *”(…)Grunden til vi ændrede det, var det håndværksmæssige. Vi kunne konstatere at eleverne ville have den praktiske uddannelse. Det var et alternativ til (Censureret), der var og er meget teoretisk funderet; og som forudsætter lange akademiske uddannelser. Vi vil have langt mere praksis lige fra starten af.(…)” Citat (Case 1 Subjekt X session 1 celle 2)*

Således spejles Subjekt Xs udtalelse direkte til den i kapitel 3 afsnit 2, 3 og 4 beskrivelse af praksis-teori problematikken. I den henseende refereres der til andre spiluddannelser, der opleves som forankret i ”teori”, og som man som modsætning til vil lave praktisk orienteret. Subjekt X beskriver også hvordan at modellen blev opbygget med inspiration fra en anden uddannelsesinstitution, der havde en lignende metode, der qua afsnit 4 potentielt kan beskrives som læringsprogressionsorienteret. Subjektet beskriver:

> *”Jeg blev begejstret. (…) De har stilladseret undervisning i små grupper, og så bygger de op og op og op. Der var en fornem progression. Vi vil gerne arbejde mere systematisk. (…)Vi er alle sammen fra Uni, og vi tænkte derfor på uddannelser ud fra universitetsmodeller, og det passede ikke til vores målgruppe. Det passer ikke til IT branchen, i hvert fald ikke til spilbranchen. Med den her model [HAGI] kunne vi prøve en helt anden struktur, end den vi selv var farvede af.” Citat (Case 1 subjekt X session 1 celle 6)*

Her beskriver subjektet et opgør med en universitetsorienteret læringsform, og beskriver en progression, stilladsering, og undervisning i praksis, der giver os en oplevelse af at tilgangen spejler de i kapitel 4 beskrevne Duschls-anbefalinger for uddannelse. Som et eksempel på praksis med modellen, oplever vi endnu engang praksis-teori skismet beskrevet:

> *”(…)Vi kan lære dem at de kan lære sig selv om at finde løsninger.* Det er håndværk og ikke videnskab*. Det her er det sted det giver mening at lave spil. Spændingen mellem teori og praksis, som man ikke ser i unversitetsregi.” Citat (Bilag Case 1 Subjekt X session 1 celle 30)*

Således beskriver subjektet hvordan at der med HAGI-modellen kan opleves en analogi om spilskaberen som håndværker, der er udtryk for en praksis der står i kontrast til en øjensynlig ’akademisk’ teoretisk rolle. Men med Duschls ideal for videnskab, er samtidens uddannelsesforskning netop orienteret mod at gøre videnskabens undervisning praksisorienteret; hvorfor citatet ”Det er håndværk og ikke videnskab”, illustrerer en Duschls orienteret videnskab, som netop *er* håndværk. Således illustreres det, at hvis ikke

der i uddannelsesmæssig praksis findes udbredelse om at der i videnskaben findes en epistemologi som kan anerkende den praksis-erfaring der opstår i spiluddannelse; som viden og videnskab, så bliver selve videnskabsidealet forkastet[20].

HAGI modellen står således som et interessant kontrastpunkt til GAMEHIGHED tilgangen, men resultatet er konvergerende: Begge har et ideal om en praksis; en designorienteret tilgang; og en stilladseringsorienteret Duschl idealiseret læringsprogression.

Således vil vi formulere forskningsspørgsmål:

5. Forskningsspørgsmål

Med kapitel 3 og 4, forekommer det os, at koblingen mellem hhv. spiludddannelsespraksis og spilforskningen er særlig væsentlig at undersøge. Hvis Kultima, Chiapello et Als praksisorienterede epistemologiske grundlag kan genkendes i spiluddannelsespraksis, viser det gabet mellem den teoretisk-analytiske tradition i spilforskningen og den praksis-designorienterede tradition som overnævnte forskere er ved at formalisere.

En undersøgelse af en spiluddannelsescase der baserer på en stærk kobling til spilforskningen kunne illustrere om der findes et diskrepansforhold mellem ”teoretisk” orienteret spiluddannelse og ”håndværks” orienteret spiluddannelse, som Subjekt X formulerer det. Divergerer spiluddannelse væsentligt ift. forskellige epistemologiske udgangspunkter? – Og kan det rimeligvis antages, at epistemologiske forankringer også er styrende for den praksis der findes i spiluddannelse?

Kultimas begreb om spilskabelsesfaglighed som opportunistisk er også relevant. I kapitel 4 afsnit 2 oplever vi hvordan Mochocki et Al anvender forskningens værktøjer og omdanner dem. I kapitel 4 afsnit 3 oplever vi hvordan spiluddannelse kan være under udvikling. Tilsammen indikerer det at der i spiluddannelse findes en iterativ udviklingsproces, og det vil være relevant at dokumentere og undersøge, potentielt for

[20] Yderligere illustrerer skismet også den frakobling der synes at være sket i spilforskningen, hvorfor spilforskningen som et centrum for viden tilsyneladende i Case 1 spiluddannelsen er forkastet til fordel for en praksis; en praksis som potentielt nærmer sig den Kultima beskriver, eller potentielt den praksisepistemologi som Chiapello beskriver.

at klarlægge hvordan denne udfolder sig, og om hvordan forskellige spiluddannelser har forskellige traditioner – eller repræsenterer en konvergent udvikling.

5.1. Raffinering af teser

Vores hypotese var at ”Undersøgelse af epistemologisk refleksion af praksis og curriculum i spiluddannelse kan give viden om vidensformer og kvalificere udviklingen af en fagdidaktisk forståelse af feltet”. Denne hypotese kan yderligere raffineres ved læringsprogressionsbegrebets forskrift om epistemologisk bevidsthed for fagfeltet, og hybridformen for didaktik og læseplaner til: ”Undersøgelse af underviseres epistemologisk forankring af praksis i spiluddannelse kan kvalificere udviklingen af spiluddannelsesfaglighed.”. Således absorberer denne hypotese, den tidligere formulerede tese om at ”spiluddannelsesundervisere har epistemologisk særkende”. Tilsvarende kan tesen ”spiluddannelses praksisepistemologiske særkende er opstået i et møde mellem undervisere med flerfaglig baggrund i en praksisepistemologisk syntese” også indeholdes i hypotesen, i den henseende at der ikke findes teoretisk belæg for at begrunde epistemologiske forankringer i underviseres faglige baggrund –Men rettere at det er de epistemologiske forankringer alene der bør være i fokus.

Tesen: ”Der findes en diskrepans i forskellige spiluddannelsers praksis” kan modereres til at åbne for muligheden for dets antitese; at der er en konvergens i spiluddannelse, foreskrevet af praksis idealform, som den udfolder sig ved Kultimas prakseologi og Chiapellos pragmatisme. Således kan denne tese også indeholde den tidligere formulerede tese: ”spiluddannelsesindhold og struktur har didaktisk-praksisepistemologisk særkende”, såvel som tesen om at ” spiluddannelse har udviklet og syntetiseret og praktiserer et praksisepistemologisk særkende der kan kvalificere forståelsen af koblingen mellem spildesign og praksis”.

Således formuleres raffinerede teser derfor:

Hypotese: Undersøgelse af underviseres epistemologiske forankring af praksis i spiluddannelse kan kvalificere udviklingen af spiluddannelsesfaglighed og reflektere spilforskningens designteori.

Tese: Underviseres spiluddannelsespraksis har et konvergens-divergensforhold, som kan undersøges ved undervisernes praksisrefleksion.

---

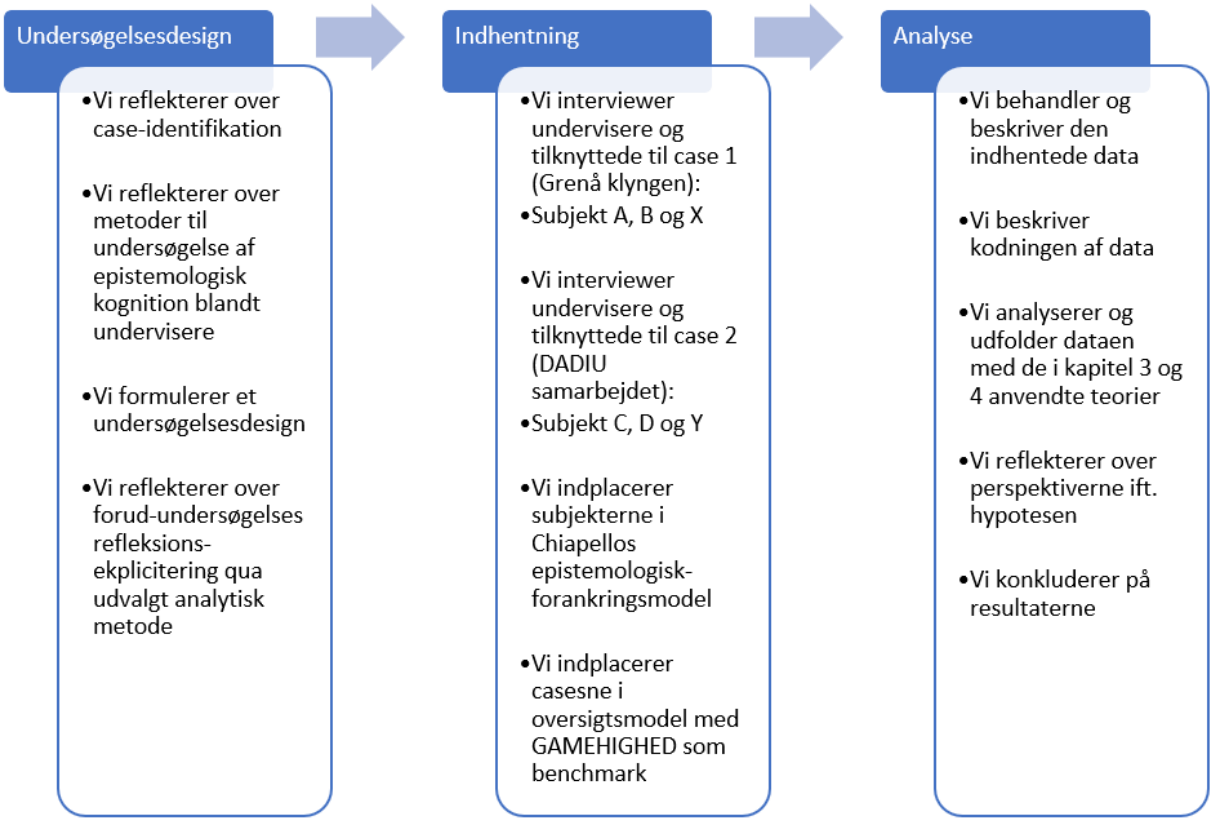
6. Undersøgelsesdesign og metodologi

Vi vil først beskrive en tilgang til et informeret case-valg, og en case-udvælgelsesmetode, der ikke fremstår paradigmatisk, men informationsorienteret (Flyvholm, Swanborn). Dernæst identificeres erfaringer med undersøgelsesmetoder indenfor feltet lærerkognition (Li et Al). Med et afsæt i disse metoder, formuleres undersøgelsesdesignet med forskningsinterview (Kvale og Brinkmann). Den generelle forankring er paradigmatisk, som formuleret af Kvale og Brinkmann (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 35): Kvaliteten af metoden er afsløret ved kvaliteten af den producerede viden:

> *"Interviewkvaliteten vurderes ud fra styrken og værdien af den producerede viden"*
> *Citat (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 38)*

For at skærpe opmærksomheden ift. confirmation bias, indenfor den paradigmatiske tilgang, afrundes undersøgelsesdesignet med overvejelser over metoder til analyse af data ved tematisk analyse (Braun & Clarke).

Således kan følgende graf illustrere processen i et overblik:



6.1. Case-metode (Flyvholm, Swanborn)

Arbejdet med case-metodik baserer på Bent Flyvholms model over casevalg og typer. (Flyvbjerg, 1992, s. 150) og (Flyvbjerg, 2006), hvor det er Vores overvejelse om projektets casearbejde ligger indenfor de såkaldte ”paradigmatiske cases”, i den henseende at der ikke eksisterer særlig viden om undersøgelser om netop spiluddannelser forud for casestudiet, og meget begrænset viden om det BO som forskningsobjektet består af. Således må der anvendes en grad af ’a priori’ undersøgelse, der ikke nødvendigvis har en tydelig forudgående forankring (Eisenhardt, 1989, s. 533). Ift. caseudvælgelsen vil der forudtages en ”domæne demarkation” (a priori demarcation of the domain), allerede i dét forskningsobjektet beskrives (Swanborn, 2010, s. 47); og her har vi en udfordring i den henseende at der ved dette anvendtes en dekompositionsmodel (Kirkegaard 2019), som udlagt i kapitel 2, og tegner forskningsobjektets grænser; Som bemærket i kapitel 2 og 3 og 4 er der med videre ikke mange undersøgelser at caseudvælgelse på, hvorfor Vi må anse det som en udfordring ift. metodevalg fordi:

> *” ”(…)Der findes ingen standard for den paradigmatiske case, blandt andet fordi den paradigmatiske case i vid udstrækning sætter standarden.” citat (Flyvbjerg, 1991, s. 152)*

Alternativet til det paradigmatiske casework, er at indplacere forskningsobjektet i en mere udbredt uddannelsesforskningstradition, og antage at grænseobjektet kan undersøges indenfor uddannelsesforskningsfeltet, og ved en forudgående identifikation og skelnen mellem de del-elementer casen består af; I så fald kan spiludviklingsdidaktik undersøges igennem cases valgt på en informationsorienteret udvælgelse, for at

> *”maksimere nytte af information fra små stikprøver og enkeltstående cases” citat (Flyvbjerg, 1992, s. 150)*

For således at undgå en paradigmatisk behandling og det metodiske vakuum, søges der undersøgelsesmetoder ved Li et Al, i næste afsnit 6.2. I selve valget om cases overvejer Vi om det er formålstjenstlig at udvælge cases baseret på en maksimumvariation basis, eller have et fokus på ekstreme eller afvigende cases:

Ved anvendelse af spiluddannelsesindekset (Kirkegaard 2019) er det umiddelbart muligt at identificere cases baseret på adskillige parametre[21]. En maksimum-variation case udvælgelse kan således basere på feks. niveaustarten; hvor uddannelser med unge deltagere spejles i uddannelser med ældre deltagere; eller der kan baseres på skelnen mellem ”primær” og ”auxiliar” uddannelser, spejlen imellem uddannelser som hhv. har spiluddannelse som en del af deres uddannelse eller hovedparten af deres uddannelse. – Eller andre variationer der krydser de nævnte parametre.

Kontakten til diverse potentielle cases har dog informeret os om at særligt klyngen af uddannelser i Grenå, uddannelser tilknyttet DADIU samarbejdet, og potentielt det frivillige coding pirates tilbud, er særligt interessante ift. deres variation på adskillige parametre, heriblandt både uddannelsestype, deres

[21] Disse inkluderer: Dato for oprettelse; Dato for opløsning; Niveau start i progressionsår fra 0 (skolestart) til 17 (højeste klassetrin); Niveau slut i progressionsår fra 0 (skolestart) til 17 (Højeste klassetrin); Primær spiluddannelse (Faglig specifik tilknytning til spiluddannelsesfeltet); Auxiliar spiluddannelse (Bredere tilknytning til spiluddannelsesfaglighed); “Content” orienteret uddannelse (I spiluddannelsesfaglighed, visuelt orienteret); “Mechanisms” orienteret uddannelse (I spiluddannelsesfaglighed, designorienteret); “Technology” orienteret uddannelse (I spiluddannelsesfaglighed, teknologisk orienteret); Uddannelsestype; Efterskole, fri fagskole, universitet, ungdomsskole, højskole, coding pirate (og andre tilbud til grundskolen), gymnasie/ungdomsuddannelse, andet.

indholdsmæssige variation, deres primært spiluddannelsesmæssige fokus og hhv. for DADIU samarbejdet og Grenå klyngen, deres særlige status som selvsupplerende økosystemer i dansk spiluddannelse; men også svært kvantificerbare parametre: Særligt DADIU samarbejdets særstatus i dansk spiluddannelse, Grenå netværket og deres praksisorienterede model, eller endda coding pirates decentrale organisation.

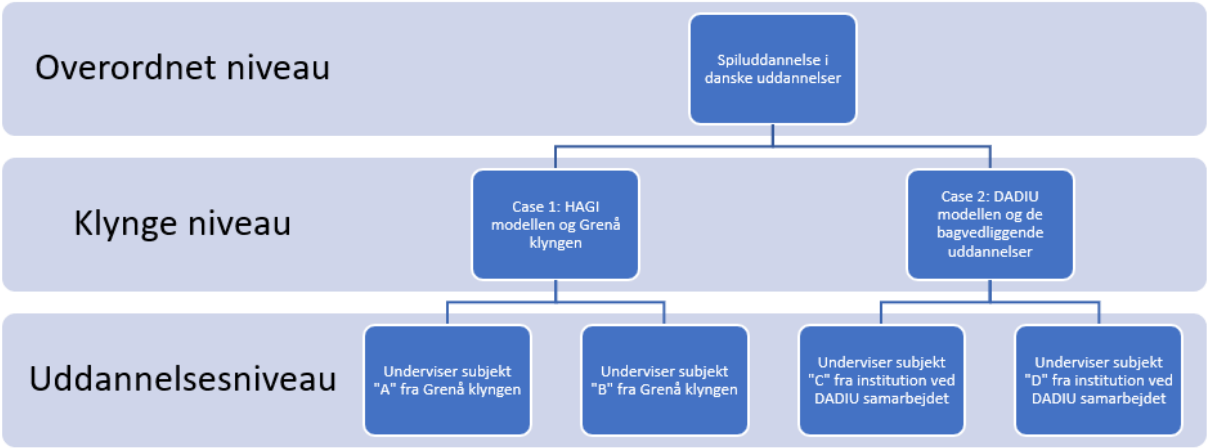
Uafhængigt af hvilke præcise cases der udvælges, og hvilke cases der vil deltage i en undersøgelse, er undersøgelsen af forskningsobjektet i case-konteksten målrettet at finde sammenligneligheden og de parametre som udmærker de respektive cases; kortlægge den epistemologiske og designteoretiske selvforståelse og identificere hvad der er formel og uformelt didaktisk praksis.

Vi vurderer at undersøgelse af maksimum variation cases baseret på progressionsår, ikke på nuværende tidspunkt vil kunne give sammenlignelig viden. Et fremtidigt studie vil øjensynligt have nemmere ved at kunne lave en dobbelt-case syntese med stærkt afvigende parametre som progressionsår, hvis der i forvejen findes en benchmark for lignende cases.

Baseret på hhv. udviklingshistorikken for dansk spiluddannelse, og ideen om ”to skoler”, såvel som det vanskelige kategoriseringsperspektiv ift. ”technology” og ”mechanism” parameterne for disse, vil vi vælges cases der kan repræsentere hhv. spiluddannelse i Grenå klyngen, såvel som spiluddannelse i DADIU samarbejdets spiluddannelser.

Præliminære undersøgelser og kontakter til potentielle cases, gav os god mulighed for at udvælge blandt flere. Dog gav Covid-19 epidemiens udbrud en begrænsning på hvilke cases der endeligt var mulige at samarbejde med – Flere ”backup” cases faldt således fra som mulige undersøgelsesobjekter fra isolation og midlertidig lukning. Disse håber vi at få mulighed for at undersøge i fremtiden.

Alligevel var det muligt at gennemføre undersøgelser ved de foretrukne cases. Således illustreres casevalg:



6.2. Undersøgelsesmetoder til casestudier i lærerkognition (Li, Sandoval et Al)

Undersøgelser af epistemologisk kognition blandt lærere er i uddannelsesforskningen særligt blevet undersøgt af Li, Sandoval Et al., og herfra kan vi drage erfaring til formulering af undersøgelsesmetoder for casearbejdet. Et metastudie af studier af metakognition peger på at særligt semistrukturerede interviews, self-rapportering (spørgeskema), observationsstudier, diskursanalyse og retrospektive interviews finder anvendelse indenfor felter (Li L. , 2017) (Sandoval, Greene, & Bråten, 2016). Hertil bemærker Sandoval et Al at særligt retrospektive interviews kan være egnet til undersøgelser af epistemologisk kognition:

> *"The addition of retrospective interviews (…) can lead to more informed understanding of people's epistemic cognition". Citat ((Sandoval, Greene, & Bråten, 2016, s. 478)*

Tilsvarende beskriver Li fordelen ved "naturalistic interviews" (Li L. , 2017, s. 35), hvorfor vi oplever at det kvalitative forskningsinterview kan være anvendeligt. Det må dog også bemærkes at, Li et al formulerer et ideal om "interactional data": I indhentningen af data fra både studerende og undervisere, kan forholdet i disses interaktion beskrives, og evt. diskrepans tydeliggøres. (Li L. , 2017, s. 46). Med videre bemærkes det at inddragelse af mere end én metode kan være givtig ift. særligt data-triangulering med bade retrospektive interviews, observation og diskursanalyse:

> *"In most case studies more than one method is used and focus is gradually shifted from articulated beliefs to the understanding of what teachers believe and how they practice in their contexts" citat (Li L. , 2017, s. 41)*

Det er ikke overraskende at data-triangulering er optimalt, men i dette studie er det ikke muligt at indhente så store mængder data, hvor ideelt både studerende og deres undervisere er i fokus. Således vil vi fokusere på retrospektive interviews og kvalitative forskningsinterviews som metode for undersøgelse af lærerkognition.

I caseworket er afsættet orienteret mod kvalitativ og pragmatisk metode. Hvis det i fremtiden bliver muligt at indhente større mængder data, vil orienteringen formodentligt skifte til den såkaldte mixed method, der integrerer kvantitativ analyse med den kvalitative dimension (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 207) (Johnson & Onquegbuzie, 2004); men for nuværende synes det muligt at begrænse projektet til ren kvalitative metoder, og tage afsæt i de værktøjer Brinkmann og Kvale sammenfatter i (Brinkmann & Tanggaard, 2010) og (Kvale & Brinkmann, 2015).

6.2.1. Forskningsinterviews og interviewguide

I kvalitativ interviewforskning er der kun få standardregler eller almindelige metodologiske konventioner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 35), hvorfor det kvalitative interview også omtales som ustruktureret eller ikke-standardiseret interview. Brinkmann og Kvale bemærker at netop interviewet er særligt egnet til at have adgang til "den menneskelige virkelighed", i overensstemmelse med Li et Al, og vi vurderer at interviews med særligt to undervisere ved hver case, vil være givtigt for at indhente data. Til udarbejdelse af interviewguide til såkaldte semistrukturerede interviews, som er særligt egnede til at trække sammenligneligt data, anvendes guide til det kvalitative interview: (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49)

Således formulerer vi en guide der gør det muligt for os at italesætte bestemte temaer hos den interviewede. Dog må det også bemærkes, at der er to problemer ved at anvende en stringent guide. Først og fremmest er der i det kvalitative forskningsinterview et implicit etnografisk ideal, om at være åben for nye erfaringer og selve interviewets "magi":

> *"[Vi skal lære at] gøre os fremmede over for den – ligesom etnografer, der besøger en fremmed "interviewkultur", for at forstå og værdsætte dens rolle i videnskabelig vidensproduktion" (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 34)*

De oplevelser som subjekterne bærer, må beskrives forud for at de indarbejdes i et forudgående defineret stringent system. Således er forskeren i en paradoksal situation, hvor viden kan give confirmation bias, og hvor man som forsker, derfor bør gøre sig reflekteret overfor selve interviewsituationen som noget "fremmed" for den forståelsesmodel forskeren forud har forstået.

Det er en dobbelt metodisk udfordring, i den henseende at en stærkt formuleret interviewguide kan være hæmmende for en induktiv tilgang, hvor subjekternes forståelsesverden ikke kan få lov til at udfolde sig udenfor forskerens forudindtagede fortolkning. Kvale og Brinkmann beskriver subjekternes oplevelser som "konkrete kvaliteter" der skal undersøges forud for at de anses som "abstrakte kvantiteter". (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 31), hvor at et systematisk interview netop vil være problematisk ift. at dette kategoriserer subjekternes oplevelser ud fra en abstrakt kvantitet.[22]

Interviewguiden findes i bilag "Interviewguide". Vi forsøger så vidt muligt at sørge for at interviewe første session forud for undervisning, og næste session bagefter undervisning – for at sikre at interviewets retrospektion ikke er generelt orienteret, men specifikt og "partikulært".

6.2.2. Indhentning af dokumenter.

Vi har umiddelbar adgang til de dokumenter som er offentligt tilgængelige; heriblandt studieordninger, hjemmeside tekster og lignende. Her er det særligt studieordningerne der er interessante, i den henseende at de repræsenterer både et juridisk bindende dokument for uddannelserne der illustrerer den struktur og det indhold de studerende gennemfører, men også fordi det bla. er disse uddannelserne indholds-evalueres på ift. akkrediteringsprocessen, og at disse således repræsenterer en konvention om forbindelse mellem bagvedliggende mål og indholds-praksis forholdet, udformet indenfor samme ECTS standard ramme. Med afsæt i (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 137-146) vil vi indhente studieordningerne, og sammenligne disse med afsæt i GameHighED studieordningen som en benchmark model, for at illustrere cases evt. indholds- og strukturelle diskrepans.

[22] Yderligere problematisk er det at vi arbejder med lærerkognition, der er kendetegnet ved at være implicit, og som ikke kan ekspliciteres i selve interviewet uden at dette vil afsløre vores tese og diskursive tilgang. Hvor idealet er et blinded experiment, forhindres vi i at beskrive vores forståelse af epistemologiske forankringer som væsentlige for subjekterne, og må derfor uddrage disse induktivt. Dette paradoks må vi være opmærksomme på, og formulerer derfor en interviewguide der fungerer som en løs ramme for at entrere i interviewet og introducere subjekterne til den overordnede ramme, der er "Subjekternes refleksioner over tilgang, forståelse og baggrunde for undervisning". Således antager vi som interviewere en bevidst naiv holdning, og sætter fokus på temaerne i selve situationen når de fremkommer.

6.3. Metoder til analyse af data (Braun & Clarke, Swanborn)

Det bemærkes, at metoden for analysen af data i nogen grad ikke kan fastsættes før data, er indhentet og evalueret; og den induktive proces er i gang – Men tematisk analyse forudsætter at forskeren er bevidst om analysemetode forud for indhentning, i den henseende at selve indhentningen er den del af den analytiske bagvedliggende modus (Braun & Clarke, 2006, s. 5). Vi må således eksplicitere vores forventninger forud:

Forud for indhentningen formodedes det at data som minimum kan kondenseres og at en variation af kvalitativ analyse og kondensering, vil kunne informere udforskningen af data ved hjælp af sammenhold imellem cases – Mindst to for syntese (cross-case synthesis) (Swanborn, 2010, s. 117). Vi forudsætter ligeledes at begrebsdannelse som beskrevet af Søren Kristiansen i (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 454) vil indgå i processen med analysen, og i den henseende er vi udsat for en potentiel kilde til confirmation bias; Vi søger meningen i induktionen, og den søgning giver os de resultater vi søger; men er også medskabende for hvilke resultater der så fremkommer i analysen[23].

7. Undersøgelsesresultater

I perioden 2019/2020 har vi foretaget forskningsinterviews og indhentet dokumenter for de to cases, i alt 11 interviews af varierende omfang. Originalt søgte vi 8 interviews, fordelt på 2 sessioner pr. underviser, ved 2 undervisere ved hver case (Subjekterne A; B; C; D) – Men da det blev muligt at indhente interviews der også gik bagom uddannelserne, og med subjekter som havde formative roller for uddannelsernes udvikling, blev disse også medtaget (subjekterne X og Y).

[23] Af samme grund forsøger vi at være reflekterede om dette forhold, når vi indhenter data på disse forudsætninger

TILKNYTTET CASE	SUBJEKT	FUNKTION IFT. CASE	ANTAL SESSIONER
1	A	Underviser	2
1	B	Koordinator og underviser	1
1	X	Koordinator og underviser, nøgleperson	3
2	C	Koordinator og underviser	2
2	D	Underviser	2
2	Y	Nøgleperson i DADIU samarbejdet	1

Det indhentede interview-materiale findes i transskriberet og anonymiseret form vedlagt bilag, kapitel 10. Dette materiale danne grundlaget for den tematiske analyse der udfoldes i punkt. 7.2.

Yderligere er der for at skabe et overblik over et strukturelt og indholdsmæssigt perspektiv indhentet studieordningerne for cases, der sammenfattes med GamehighED som benchmark. Dette tjener særligt os som overblikksskabende, se punkt. 7.1.

Forud for diskussion af resultaterne, skematiseres de to cases subjekter ift. Chiapellos model for epistemologi-forankring med afsæt i en vurdering af det indhentede interviewmateriale i punkt 7.3.

7.1. Studieordning sammenfatning m. GameHighED som benchmark

Som bemærket i punkt 6.2.2 har vi indhentet studieordninger for de to cases, og her sammenfattet disse med GameHighED læseplanen ”curriculum pre-release” i oversigt. Det må først bemærkes at uddannelserne indplaceres på forskellige punkter i ”livslang læring” typologien, i den henseende at Case 1 er på det laveste niveau (5), hvor at Case 2 er på det højeste (7), og hvor GameHighED er midtimellem (6). Her kan Vi også anvende ECTS point-modellen til sammenligning, hvor de to cases begge består af 120 ECTS, men at GameHighED modellen forudsætter 180 ECTS, svarende til et årsværk yderligere studie. Således opsummeres de to cases i oversigt:

	Case 1	Case 2	GameHighED curriculum pre-release
Optagelses krav	Ungdomsuddannelse	Bacheloruddannelse	Ungdomsuddannelse
Livslang læring niveau	**5/8**	**7/8**	**6/8**
forløb			
1. semester	Programmering (30 ECTS)	games and culture (7,5 ECTS)	First steps in game design (6ECTS)
1. semester	Systemudvikling (15 ECTS)	game programming / Programming for designers (7.5 ECTS)	Intro to project management (3ECTS)
1. semester		Making games (15 ECTS)	Analog Game Literacy (3 ECTS)
1. semester			Intro to player psychology (2 ECTS)
1. semester			Games as systems (4 ECTS)
1. semester			Story / scenario Design (4 ECTS)
1. semester			Narrative Media Studies 1 (Performance studies + literacy studies) (4 ECTS)
1. semester			Other (Foreign language) (2 ECTS)
1. semester			Other (Physical Education (2ECTS)
2. semester	Teknologi (5 ECTS)	Data driven design and development (7.5 ECTS)	Analog game design (6 ECTS)
2. semester	Virksomheden (10 ECTS)	Valgfag (7,5 ECTS)	Game project management 1 (5 ECTS)
2. semester		valgfag (7,5 ECTS)	Game Psychology And HCI (3 ECTS)
2. semester		specialisering: Data science in games / Psychology of Play and Games (7,5 ECTS)	Game Writing / Inter. Fiction (4ECTS)
2. semester			Digital Game Literacy (3 ECTS)
2. semester			Probability and Statistics (3 ECTS)
2. semester			Game development Tools (4 ECTS)
2. semester			Other (Foreign language) (2 ECTS)
3. semester	Programmering 2 (10 ECTS)	Cross-diciplinary team work (7,5 ECTS)	Digital game development 1 (6 ECTS)
3. semester	Teknologi 2 (10 ECTS)	Specialisering: Graphics programming / Advanced Game Studies (7,5 ECTS)	game project management 2 (5 ECTS)
3. semester	Systemudvikling 2 (10 ECTS)	Specialisering (inkl. specialeforberedelse): Modern artificial intelligence / Play Lab (15 ECTS	visual and audio design (4 ECTS)
3. semester			narrative media studies 2 (4 ECTS)
3. semester			transmedia daptations (3 ECTS)
3. semester			gamedev law and ethics (3 ECTS)
3. semester			Other (foreign language) (2 ECTS)
4. semester	Valgfag (30 ECTS)	Speciale (30 ECTS)	Digital game development 2 (6ECTS)
4. semester			Game project management 3 (5 ECTS)
4. semester			Game Business and Monetisation (3 ECTS)
4. semester			Game Design Studies (4 ECTS)
4. semester			Academic Writing and Research (3 ECTS)
4. semester			Electives (9 ECTS)
5. semester	Praktik (15 ECTS)		BA seminar (10 ECTS)
5. semester	Afsluttende projekt (15 ECTS)		Rapid Digital Prototyping (4 ECTS)
5. semester			Electives (16 ECTS)
6. semester			BA Seminar (12 ECTS)
6. semester			Portfolio (1 ECTS)
6. semester			Industrial placement (17 ECTS)
Antal ECTS ialt	**120**	**120**	**180**

Ved Case 1 opleves det at uddannelsen sammenfattet er teknologisk orienteret, hvor systemudvikling (programmering), programmering, teknologi (og programmering) fylder det væsentlige. Designperspektivet er trods udbredelsen i uddannelsens praksisform, ikke nær så eksplicit som den teknologiske orientering. Omvendt er Case 2 mere balanceret, og spaltningen i to tracks bliver tydelig med de valgmuligheder de studerende har ift. at vælge specialisering; i hhv. en datalogisk orientering og en design specialiseret orientering. At Case 2 har så mange valgfag, og muligheder for at vælge tracks, såvel som et speciale som bekendt også er med et valgfrit sigte; dog med muligheden for at vælge DADIU semestret til, er dog ikke ualmindeligt på kandidatuddannelser hvor høj specialisering er forventeligt. Som en hybridform fremtræder GameHighED modellen anderledes "atomiseret": Fag er detaljeret helt ned til 2 ECTS, og læringsprogressionen er eksplicit og tydelig med de i punkt 4.1 beskrevne tilgange. Vi må dog også bemærke, at de i punkt 4.3 beskrevne strukturer for Case 1 viser os, at der indeholdt i de større ECTS fag i Case 1, er indeholdt mindre fag, der i nogen grad kan modsvares af samme atomisering som vi ser i GameHighED. Her er det vores overvejelse, om yderligere atomisering af studieordningerne netop ikke også vil kunne styrke et overblik over forskellige faglige vægtninger; i den henseende er GameHighED projektets transperante studieordning en best praksis for feltet.

Vi bemærker også at GameHighED deler Case 1s fokus på forretning I case 1 faget "Virksomheden", i GameHighED faget "Game Business(…)" og "Gamedev law(…)", og at GamehighED deler Case 2s psykologisk-faglige tilgang: I Case 2 "Psychology of Play(…) og i GameHighED; "Intro to player psychology" og "Game Psychology(…)". Således er der flere sammenligningspunkter på tværs af casesne, når GameHighED rammeværket anvendes som benchmark, og i dette projekt tjener det som et overblik forud for den tematiske analyse:

7.2. Tematisk analyse og resultater

Tematisk analyse indeholder nogle forudsætninger som vi er nødt til at tydeliggøre, såvel som tydeliggøre hvordan vi anvender og udfolder tematisk analyse som metode. Vi har følgende bemærkninger til de af Braun og Clarke definerede 6 faser i tematisk dataanalyse (Braun & Clarke, 2006)

1. "Familiarising yourself with your data"
    a. Vi transkriberer datamaterialet
        i. Inkl. udsagnsbestemmelse, der gør sortering muligt
    b. Vi daterer datamaterialet

    c. Vi gennemlæser, retter og anonymiserer datamaterialet
    d. Vi giver hvert udsagn en celle-værdi, der gør det nemt at finde udsagnet
2. "Generating initial codes"
    a. Vi noterer intensitet og relevans-score til alle udsagn
        i. Disse scores gør sortering efter intensitet og relevans muligt
        ii. Dobbelt sortering efter kriterier som tema og relevans bliver mulig
    b. Vi giver hvert relevant udsagn en primær og sekundær kode
3. "Searching for themes"
    a. Igennem kriterie-sortering, gentagne gennemlæsninger og overvejelser, formuleres 6 temaer (Afsnit 7.2), som forsøges forklaret ved induktiv analyse og teoretisk analyse
4. "Reviewing themes"
    a. Temaerne (Afsnit 7.2) eksemplificeres med udvalgte kodede udsagn med reference til celle
5. "Defining and naming themes"
    a. Samme process som punkt 4; "what are the assumptions underpinning it? What are the implications of this theme?" citat (Braun & Clarke, 2006, s. 24)
6. "Producing the report"

Ift. "prevelans" konventionen (Braun & Clarke, 2006, s. 11) vil vi i videst mulige omfang referere tydeligt til subjekterne individuelt. I spørgsmålet om hvorvidt analysen er drevet af en induktiv eller en teoretisk tilgang, vil vi argumentere for at der er behov for en balanceret abduktiv tilgang, hvor begge dele kan komme til udtryk. Vi vil således forsøge både at identificere og eksplicitere når temaer og udsagn flugter med den teoretiske opfattelse, såvel som tydeliggøre når vi foretager en induktiv refleksion i relation til analysen. I selve den tematiske analyse, er afsæt induktivt – og omvendt er punkt 7.3 skematiseringen teoretisk orienteret. Således er der en progression mod en mere teori-orienteret tilgang.

Vi må også bemærke at både temadefinition og relevanskriterie er baseret på vores oplevelse og søgning af mening i data. Dette er implicit i tematisk analyse, og ekspliciteringen og refleksion af samme søger således at undgå confirmation bias:

> *"(…)researcher judgement is necessary to determine what a theme is. Our initial guidance around this is that you need to retain some flexibility, and rigid rules really do not work." (Braun & Clarke, 2006, s. 10)*

> *"Furthermore, the „keyness" of a theme is not necessarily dependent on quantifiable measures – but in terms of whether it captures something important in relation to the overall research question." (Braun & Clarke, 2006, s. 10)*

Endnu engang bemærker vi at den pragmatiske forankring således er nødvendig som afsæt for at lave analysen indenfor den kvalitative ramme.

Her følger de væsentligste identificerede temaer i datamaterialet, tema 1 -8.

7.2.1. Tema 1: Spiluddannelse under konstant udvikling

Subjekterne I undersøgelsen giver samstemmende udtryk for at der er en høj grad af tilpasning, innovation og udvikling indenfor cases. Dimensionerne der er under udvikling, spænder fra de mindste dele i enkelte moduler, til sammensætningen og den overordnede ramme for uddannelserne. Et citat der udmærket demonstrerer perspektivet, er således af subjekt C fra case 2:

> *"(…)We're kind of a core group talking about redesigning the program really ongoing." Citat (Case 2 Subjekt c, session 2, celle 743:745)*

I sit ekstrem bliver hver kursus og hvert indholdselement "taken apart and put together anew", for hvert eneste semester. Dette samtidig med at selve uddannelsens overordnede indhold også indgår i en udviklingsmæssig forhandling, hvor selve begrebet "Game" (spil) i Case 2 er til forhandling og definition, måske ikke mindst fordi spilforskningens objekt også udvikler sig:

> *" So, I think we need to constantly reinvent ourselves and at least for the foreseeable future have that openness towards the things that are not how our university might want it to be distinctly digital games produced in Denmark for the international markets so our GDP grows. (…)" Citat (case 2 subjekt C session 2 celle 811)*

Samme innovationsgrad og udviklingsparathed findes også i case 1:

> *"Så det er også noget med at finde en form, hvor man kan kombinere forskellige fag og forskellige fagligheder måske på en anden måde. Det er sådan noget, vi arbejder på at finde ud af, men det gør vi egentlig altid på vores uddannelse. Det er sådan et kontinuerligt arbejde med at tilpasse uddannelsen." Citat (case 1 subjekt B, celle 62)*

Vi bemærker at så høj grad af innovation, tilpasning og udvikling må vanskeliggøre undersøgelsens grundlag. Hvis hver uddannelse, endda hvert modul, er i en konstant udvikling på potentielt samtlige parametre og dimensioner, vil undersøgelsens resultater potentielt variere hvert år en lignende undersøgelse foretages. Generaliserbarheden må på den baggrund antages at være lav, og det vil være oplagt for efterfølgende studier at afprøve denne tese, og se om der kan findes bevis for at spiluddannelser kan kendetegnes ved højere grad af udvikling og innovation ift. andre typer uddannelser.

Vi bemærker yderligere at der er tre dimensioner ved sådan en høj grad af innovation:

Den ene er at spiluddannelserne har kendetegn på at være opportunistisk, begrebet som som Kultima bemærker ift. en beskrivelse af høj tilpasningsgrad for spiludviklerpraksis til udvikling indenfor flere parametre som teknologi og trends.

Den anden er, at diskrepansen mellem professionsrettede uddannelser og disses tilhørende praksis (praksis i arbejdsmarkedskontekst), i Schöns forståelsesmodel, netop er kendetegnende for et behov for at sikre en vekselvirkende innovation der kan gøre det muligt for læring i praksis kan blive overført til de bagvedliggende uddannelser. I den henseende kan spiluddannelsernes høje grad af udvikling reflekteres i at selve dets praksisfelt også er i hurtig samtidig udvikling. Denne ekstreme grad af uddannelsesmæssig innovation kan således være ideelt for praksiskoblingen.

Den tredje er, at den vi med Vincentis forestilling om en ingeniør-kunstnerisk vidensform, kan forestille os at spiluddannelsernes indbyggede kernefaglighed har bidraget til en konvergerende process der har tilskyndet en epistemologisk-paradigmatisk udvikling der ”mimikerer” (mimic) ingeniørfaglighed. I denne forestilling kan spiluddannelserne finde deres ingeniørfaglige form efter at have udviklet sig fra hhv. deres respektive humanistiske og naturvidenskabelige interdiciplinære felt. Dette perspektiv udfordrer forestillingen om konstant udvikling; Udviklingen bliver til idealpunktet opnås. Yderligere må konvergensforholdet bemærkes som særligt, i den henseende at uddannelserne tilsyneladende er ”siloficerede” ikke interagerer, men alligevel har bemærkelsesværdigt sammenfald i metode og tilgang. Underviserne ved ikke hvordan der bliver undervist på andre institutioner – og muligvis ved flere af underviserne heller ikke hvordan deres egne kolleger underviser:

> *”Det ved jeg faktisk ikke. Det har jeg faktisk ikke den store fornemmelse af, hvordan de andre undervisere kører deres forløb. Og det er jo også ret interessant. Jeg er faktisk ikke helt sikker på, om de gør det på samme måde. Det vil jeg i hvert fald tage op på vores team. (…) Så nej, det ved jeg faktisk ikke.” (citat Subjekt B, session 2, celle 85)*

Og tilsvarende beskriver subjekt C:

> *(…) We're always saying, "Oh, we should do colloquiums between our schools and network more so we also know better what you guys are doing." (…) Which we all would like to do, and nobody has the time to organize that, of course. (Citat Subjekt C, session 2, celle 533;535)*

Vi bemærker således at den høje grad af innovation tilsyneladende foregår i hver uddannelse som enkeltstående ”siloer”, der ikke interagerer nævneværdigt. Som repræsentant for den højeste grad af interinstitutionel udviklingsarbejde findes Subjekt X, og selv denne beskriver også at vedkommende ikke har deltaget i feks. GDC konferencen i uddannelsesregi, på trods af flere udvekslingsbesøg ved andre spiluddannelser i europa. Dette kompleks vurderer vi er interessant, og tilskynder til at fremtidige forskere netværksanalyserer spiluddannelsernes kontaktflader og udveksling af personale, for tydeligere at illustrere i hvor høj grad hver uddannelse fungerer som ”silo”.

7.2.2. Tema 2: ”Agnostisk” spiluddannelse er ”professionsrettet”

Et bemærkelsesværdigt fællestræk ved begge cases, er subjekternes beskrivelse af en oplevet ”Language-agnostic programming” tilgang. Chisnall opsummerer kode-sprogs agnostik som et paradigme for at sikre at computerprogrammers bagvedliggende koder kan interagere på et program-sprogligt niveau (Chisnall, 2013), men udbreder ikke paradigmet så bredt som vi oplever det i de to cases: Her bliver det brugt i en uddannelsessammenhæng, der skelner mellem de studerendes viden om hhv. specifik-praksis og den teoretiske ramme der kan siges at ligge bagved.

Her ses det udlagt nogenlunde indenfor Chisnalls definition af subjekt C:

> *“We do sort of a language agnostic programming a lot, right? People here learn processing which sort of almost a meta descriptive language to understand how programming in general works.” Citat (case 2 Subjekt c, session 2, celle 863)*

Men forståelsen af nødvendigheden af ”bagvedliggende” viden bliver en metafor for spiluddannelsernes fokus på bagvedliggende forståelse: Vi ser det i begge cases udfoldet, bla. med eksemplet med værktøjer og platformen Unity 3d. Til Unity3d er det mest almindelige programsprog #C (C-sharp), og selvom platformen er bredt anvendt til en meget stor del af uddannelsens praksisprojekter, vedholder

subjekterne at fokus er på det bagvedliggende – i den forestilling at værktøjer og platforme har et partikulært udtryk, hvorimod det bagvedliggende teoretiske består.

Begreberne ”meta” og ”agnostisk” og ”overordnet” og ”bagvedliggende” og ”teoretisk” tematiserer således denne forestilling om, at værktøjerne kunne være anderledes, og at de studerendes læring primært skal koncentreres om det der ligger bagvedliggende for værktøjernes anvendelse i praksis:

> *“(…)we don't teach technology. None of our courses is technology focused.” Citat (case 2 subjekt D session 2 celle 106)*

Vi oplever det som et forundringsfelt, og knytter det an til et overordnet spørgsmål om uddannelsesidentitet, såvel som et forsøg på at udtrykke en indenfor-feltet epistemologi. I uddannelsesidentitetsspørgsmålet, er det forestillede overordnede niveau knyttet til en forestilling om højere uddannelse og videnskabelig akademisering. Det skelnes i et kontinuum for teori og praksis, hvor praksis har et iboende potentiale for at blive forældet eller irrelevant, hvorimod teori har en universalistisk værdi, der er anderledes tidløs. Dette knytter sig også til spørgsmålet om erhvervsrettet uddannelse ”vocational” kontra videnskabelig uddannelse ”academic”. Her udfordrer vi subjekternes uddannelsesidentitet, og berører punktet mellem praksis og uddannelsens indhold, hvor subjekterne tenderer at fremhæve ”det bagvedliggende” som en kvalitet. Samtidig er dette også knyttet til en ærgrelse over konkurrerende uddannelser udenfor Danmark, der af subjekterne ikke opleves som have dette fokus på ”det bagvedliggende”; men i stedet være mere ”vocationally oriented”. Denne orientering giver således et udfald, hvor studerende fra disse udenlandske uddannelser producerer spil der har en oplevet højere kvalitet, men hvor de studerende i subjekternes forståelse må besidde en lavere grad af læring indenfor det ”bagvedliggende”:

> *“So, one of the few points of negative feedback we get from our graduates is that they often find it hard to compete with people coming out of vocational schools.(…)“ Citater (case 2 subject C session 2 celle 635:639)*

Subjekternes udsagn kan også beskrives som udtryk for både et ontologisk standpunkt og en epistemologisk forestilling. For case 2 oplever vi et forsøg på at forene en ”Master of science” uddannelse med en praksis, hvor det ontologiske standpunkt hører til eksperimentel metode og vidensproduktion, og hvor det humanistiske element handler om forståelse af mediet; og hvor selve produktionsformen for spil ikke har en naturlig plads. Her oplever vi subjekterne A, X, C og D være i konflikt med deres eget perspektiv: I sit ekstrem studerer man muligvis ikke engang spil ved spiluddannelsen, for spilbegrebet er så fastlåst

på en praksis, som den videnskabelige ontologi ikke nødvendigvis beskæftiger sig med. Omvendt udtrykker subjekterne for case 2 en stolthed over at have formuleret og innoveret en uddannelse der alligevel skaber en form for uartikuleret viden, manifesteret i bla. studerendes spilprojekters prismodtagelser. Der er således både en eksplicit epistemologi, der knytter sig til universitetet som en vidensproducerende institution, og en implicit, uartikuleret og mere overset epistemologi der knytter sig til praksis. Her formuleret med en grad af ironi:

> *"If you asked our advice chancellor, for example, he would probably say, "No, no. We're a proper university. We're doing bleeding edge, actual research that, of course, has applications," right?" (…) "It's a bit of a duplicitous thing(…) " Citat (case 2 subject C session 2 celle 845:857).*

Således kan case 2 anses som værende i konflikt med eget formål; omvendt er case 1 repræsentativ for en uddannelse der har forkastet et videnskabeligt orienteret epistemologisk formål. I den henseende bliver "agnostisk programmering" en analogi for den bagvedliggende epistemologiske konflikt, hvor praksis vidensformen kan få plads i spændfeltet mellem "noget bagvedliggende" og "noget praktisk". Dette berører også tema 5.

7.2.3. Tema 3: Spor-modeller og skel mellem design og udvikling bliver opløst

Vores forsøg på at definere grænserne for spiluddannelsers kernefaglighed for at kunne definere forskningsobjektet spejles i en udfordring i Case 2. Her skelnes der mellem et "tech track" og et "design track."; en spaltning af spiluddannelsens faglighed, på en måde som begge subjekter beskriver er meningsfuld.

På tech-tracket findes der således en datalogisk og teknologisk orientering og sporing, og omvendt en forestillet mere humanistisk spilforskningsorienteret eller design-kunstnerisk orientering og sporing på design-tracket; der således skal give en uddannelsesmæssig profil der skulle være forskellig. Men spaltningen synes ikke velbegrundet, reflekteret, eller umiddelbar meningsfuld. Feks. beskriver Subjekt C, hvordan de studerende skiftet imellem de forskellige spor, i en grad så det kan være svært at vide hvilken profil en studerende har:

> *"we still don't know where that comes from, that we have a lot of people coming to us and changing track. So, we have a lot of designers who have also a very technical background. (…) I would say about maybe a quarter of our designers are actually*

programmers, engineers, very technically-minded people, and so therefore, it's very often not clear. Citat (case 2 Subjekt c, session 2 celle 82:84)

Der findes således en implicit antagelse om ”technically-minded people”, og omvendt om det modsatte; men det er ikke nødvendigvis muligt at skelne. I den henseende opløses selve spor-tanken i den samlede overordnede kernefaglighed som der findes på spiluddannelsen, og toningen og sporingen må således udfordres. Også her vil der være mulighed for et oplagt studie af de studerende på de to sporinger, for at afkode om hvilke væsentlige forskelle der må findes, om nogen-.

7.2.4. Tema 4: Spiluddannelses standardpraksis er iterativ, projektorienteret og brugerorienteret

På trods af den tidligere bemærkede høje grad af udvikling, beskriver subjekter fra begge case hvordan spiluddannelse også har nogle faglige konventioner. Disse bemærkes særligt som en iterativ proces, projektorienteret arbejde og et brugerorienteret designparadigme:

“(…)There are some standards by now. I think something like iterative development and almost religious belief in user testing. That is definitely something that's not going to go away, but I think all of us, all the Danish programs, probably practice that(…) citat (Subjekt c, session 2, celle 778:782)

Dette er ikke kontroversielle betragtninger, og flugter med det vi ved om spilskabelse fra Kultimas prakseologi. Det er dog bemærkelsesværdigt at man i begge cases, kan se at man tilpasser sig disse standarder, feks. bilag subjekt B, celle 59 hvor ”brugerorienteret design” nu bliver indarbejdet som et selvstændigt fag.

At man i de to cases således har stadigt konvergerende uddannelser, men at man i institutionernes egen-opfattelse potentielt udfordrer selve fundamentet for ideen om standardpraksis er bemærkelsesværdig. Vi ser konvergensforholdet, og standarden for en praksis i begges cases eksemplificeret i en forestilling om at de studerende skal have en mulighed for ”at fejle” og ”lave fejl” (bilag case 2 subject c, session 2, celle 103), og en implicit pædagogisk og didaktisk ramme, at de studerende indgår i et eksperimenterende laboratorium, hvor der afprøves forskellige metoder, der ikke nødvendigvis vil give oplevelsen af succes eller fremdrift: (bilag case 1 subjekt A session 1). Her er det vores betragtning at IGDA eller GamehighED programmerne får et styrket formål, mhb. på at definere hvad standard-praksis udgør.

7.2.5. Tema 5: Epistemologi og den svært-italesatte praksis

Vi oplevede en særlig udmærket adgang til subjekt Cs reflektioner. Det resulterede i en udlægning af en praksisreflektion, der kom til at kredse om et reflekteret-praksis fænomen, som subjektet ikke selv kunne beskrive, men som vi oplever som særlig interessant:

> *"I cannot theoretically explain to you how you could do this. I give you concrete examples of what this might be." Citat (subject c, session 2 celle 322.)*

Subjektet beskriver hvordan denne i vejledning direkte med de studerende i mindre grupper, med et konkret spilprojekt som de studerende arbejder i disse grupper, kan give de studerende en feedback, og en læringsoplevelse, som baserer på subjektets erfaring og umiddelbare praksisrefleksion, løsrevet fra det curriculum som subjektet ellers lige havde undervist i. Vi oplever dette som eksemplarisk for det Schöen kalder reflekteret praksis, og det ses igen beskrevet i celle 356, hvor subjektet opsummerer endnu et eksempel som en "super productive conversation". Bemærkelsesværdigt er det også, at subjektet beskriver netop denne type praksis som det bedste ved sit arbejde:

> *" Oh, it's the most fun part of my job." Citat (subject c, session 2 celle 314).*

> *"(…)I can't remember the first time that happened. That would be an overstatement. What I can tell you though is that the longer I have been doing this class, the more confident I get in it." Citat (subject C, session 2 celle 408)*

Subjektet beskriver det også som at være "ti-skridt-foran", og at det er erfaringsbaseret. Temaet strækker sig fra cirka celle 200 til celle 500, og Vi oplever det som en af de mest vægtige udtalelser der er blevet indhentet i projektet. Det eksemplificerer den Schönske praksisepistemologi i eksemplarisk grad.

Schöns projekt er blandt andet er beskrive, hvordan at praktikere -indimellem- udviser "kunstnerisk adfærd i deres daglige praksis". I denne kontekst er kunstnerisk adfærd, med kunstbegrebet defineret som "på kompetent vis kommer overens med ubestemmeligheden og værdikonflikterne i deres praksis" (Schön, 2001, s. 27). Schöns udviklingsprojekt er således at redefinere en praksisepistemologi, der går fra en "teknisk rationalitet", defineret bla. ved uddannelsers "normative curricula" (s 33) (Schön, 2001), og opsummeret som "positivismens praksisepistemologi" (s. 37, til det Schön kalder "refleksion-i-handling".

”Forskellige elever byder på forskellige forståelses- og handlingsfænomener. Hver enkelt elev har sit eget univers med muligheder, problemer og arbejdsrytmer, som læreren må tage hensyn til, når hun reflekterer-i-handling over sit arbejdes udformning.” citat (Schön, 2001, s. 276)

I en uddannelsesmæssig kontekst oplever vi en reaktion på dette i case 1, når subjekt A beskriver hvordan han har forsøgt at opbygge en iterativ didaktisk praksis, hvor de studerendes løsninger bliver medtænkt i udviklingen af undervisningsmaterialet såvel som medtaget i selve den didaktiske situation; i en forståelse hvor netop den spilfaglige *iterative tilgang bliver vendt ind må selve praktikeren og uddannelsen selv*.

“Jeg er blevet bedre til det her med at høre på de studerende og få inputs fra dem og tilpasse det dét, de gerne vil. (…) I starten var jeg virkelig sådan "åh nej" og var ikke så glad for at de gav input til det. Hvorimod at nu, hvis noget siger" hvorfor har du gjort det på dén måde?", så vil jeg finde på løsningen, kode måske og snakke og sammenligne de to løsninger på det(…).” citat (Case 1 Subjekt A Session 1 celle 105)

Hele sekvensen fra celle 95 til celle 100 vidner om dette forhold[24]; Lignende tilgang synes udfoldet af samtlige subjekter, bla. Bilag case 2 subjekt D session 1 celle 41:43; Bilag Case 1 subjekt x session 3 celle 57; undtagen Y. Det er dog i subjekt C vi finder det mest eksplicit, og rammedannende for case 2s konfliktfyldte forhold til de epistemologiske spændinger:

“So, if all you do is kind of do top-down analyses of games as formal systems. “Sure, yeah, that's exactly what we're doing here”” [Laughing]. That's exactly not what we're doing.” citat (Subjekt C, session 2, celle 585)

Her laver subjekt C sjov med spilforskningen formalistiske modus, men bliver også udfordret af denne på sin egen undervisning: Subjekt C beskriver hvordan at vedkommende reflekterer over sin didaktiske praksis, og bemærker at denne er bevidst om at en god didaktisk praksis ikke er en to-timers lang ”monolithic” forelæsning i spilforskning. Alligevel gennemfører Subjekt C sin forelæsning, netop mod sin overbevisning, ud fra et hensyn som dennes erfaring byder denne: Hvis ikke lektionen i det teoretiske hurtigt overstås, er der mindre tid til den praksis, og den praksis-undervisning som er nødvendig. (Case 2 subjekt C session 1 celle 110:111). Den praksis der er nødvendig kan således opsummeres med:

[24] Det må bemærkes at Subjekt As sondring mellem ”teori” og ”praksis” ikke er samme som vores; Subjektet oplever feks. at det er ”teoretisk” at drøfte konkrete praksisudfordringer med de studerende, i en ureflekteret brug af begrebet.

"(…)We know where [the students] they are sitting. And then we just go to them and give them feedback, listen to what they have to say, and work on these things as they occur as problems and issues." Citat (Case 2 subjekt C session 1 celle 95)

Her ser vi igen det modsætningsfyldte forhold der kan være i det Chiapello kalder "Design as an applied science" og "Design as a reflexive practise". Subjektet er bundet til sin uddannelses epistemologiske forankring som anvendt videnskab, og er tvunget til at gå imod det vedkommende anser for at være god undervisning, for hurtigere at få "overstået" videnskaben for at kunne skifte modus til praksis og refleksiv praksis.

I Case 1 ser vi et ekko fra samme problematik. Her synes uddannelsen i sin grundforståelse at have forkastet den "anvendte videnskab", for at omfavne den praktiske modus:

"(…)Vi kunne konstatere at eleverne ville have den praktiske uddannelse. Det var et alternativ til DADIU, der var og er meget teoretisk funderet; og som forudsætter lange akademiske uddannelser. Vi vil have langt mere praksis lige fra starten af. (…)" Citat (Bilag Case 1 Subjekt X Session 1 celle 2)

"(…)Så det handler hele tiden om at få aktiveret den der i en eller anden praksis sammenhæng.(…)" (Citat subjekt b, session 2, celle 52)

Hvor case 1 er en erhvervsakademiuddannelse, kan denne i vid udstrækning uproblematisk forfølge det ideal. Reaktionerne og oplevelsen på det synes at være gode (bilag subjekt b, session 2, celle 33:35). Men case 2 er anderledes bundet til universitetsformen, hvor praksis tilsyneladende er frakoblet videnskaben; og hvor videnskaben er forudsætningen for at kunne drive en kandidatuddannelse:

"I really try to only pick here now games research that is highly relevant, highly applicable for what they're doing, but that still is fundamental and things that I would expect everyone who comes out of a Master's education in Games to know." (…) Citat (case 2 subjekt c session 1 celle 60:61)

Vi ser samme kompleks udfoldet af Subjekt D i samme case 2:

"(…)Okay, this goes into the personal take on the field. So when they come in, many students are... they see the game as a... how to say... so we try to break their dreams" "(…)They have to think, they have to be able to grow into scholars which are able to

see the complexity and the beauty and the challenges in designing even a product which to the end user looks silly. But it's not silly in craft. (…)" Citat (case 2 subjekt D session 2 celle 58:60)

Her beskriver subject D hvordan at de studerende forventer at lære at lave spil; men ikke spil som formalistiske systemer, og ikke som de "scholars" uddannelsen er nødt til at uddanne dem som. Det minder om Zagals beskrevne ærgrelser (punkt. 3.5), over de studerendes manglende værdsættelse af spilforskningen. Spændingen mellem en praksis-orienteret epistemologi, og en teoretisk-videnskabelig epistemologi synes således særlig tydelig i case 2, blandt andet ved bilag subject C session 2 celle 635:639 og:

"But it's not a vocational school. (…) we are master in science: people coming out of there, they have to have a scientific background. With scientific, I don't mean that they need to learn biology, but they need to learn the terms of the scientific method. Be critical, understand and be able to read a scientific researcher, be able to formulate a hypothesis, be able to verify it, be able to use different methods from humanities and science because that's a very specific thing to gain. So they have to understand how to make a (…) approach work with a reductionist approach. And they have to understand its terms." Citat (case 2 subjekt D session 2 celle 74)

Dog må det også bemærkes at både subjekt C og D balancerer mellem disse to epistemologiske hensyn, synes de begge at være tilhængere af praksis-refleksionsepistemologien (Case 2 subjekt D session 2 celle 25). Tilsvarende kan vi i case 1 også opleve det modsatte ved Subjekt Ds videnskabelige orientering – Denne udfoldes i temaet om ingeniørfaglighed.

7.2.6. Tema 6: Praksiskoblingen (til erhvervslivet) er bemærkelsesværdig

Selve praksiskoblingsbegrebet synes udfordret i spiluddannelse. Der refereres ikke alene til forbindelsen til spilbranchen, men til et vekselvirkningsforhold, hvor spilbranchen og spiluddannelserne påvirker hinanden gensidigt. Forholdet hvor spilbranchen påvirker spiluddannelserne, anses i vid udstrækning som et positiv, og en norm og et ideal i cases, bla. subject B session 2 celle 525 og:

”Så prøver man at sparre med en kollega som måske har arbejdet med det ude i virkeligheden. Altså hvor det er, at man får nogle insights til hvordan man kan sætte det op, hvordan arbejdsgangen har været da de jo har arbejdet med det. (…) Så jeg ikke bare sidder og underviser dem i et eller andet, som jeg synes skal være sådan.” citat (bilag case 1 subjekt A session 1 celle 76)

” (…) So we had people come in and talk about visual design and games, but also about monetization of games. So just that the students really get more perspectives than we can give them.(…).” Citat (case 2 subjekt C session 1 celle 25)

Her idealiserer subjekterne “virkeligheden”, erhvervslivet for at kunne give flere perspektiver og indsigter. Subjekt A beskriver det som en kalibrering af sin egen faglighed, og det er interessant at der er så udbredt respekt for erhvervslivets praksisoplevelser. Erfaring fra ”branchen” er et positivt træk ved undervisere, og man forestiller sig at denne erfaringsoplevelse kan være formativ til at kunne udbrede en praksisforståelse der flugter med ”virkeligheden udenfor uddannelsen.”

Omvendt beskriver subjekt C også et tvetydigt forhold, i den henseende at erhversretning også kan være en hæmsko for det udviklingsprojekt og rum for innovation spiluddannelsen repræsenterer. Her refererende til uddannelser der føjer erhvervslivet og samarbejder med disse:

“the price they pay for that is also bending over backwards for the industry and doing whatever menial bullshit (Censored) or whoever wants from them. That is - they are very much stuck in the present, so to speak, and very much focused on what do we need right now” Citat (case 2 subjekt C session 1 celle 837)

Vi oplever at erhvervslivet bliver repræsentativ for en vidensform, der netop er praksisorienteret. Men omvendt, hvis uddannelsens formål er at være innovativ og skabe ny viden, der ikke baserer på praksis; så har det en oplevet videns-reproduktionsproblematik.

Vekselvirkningen på særligt spilmotoren Unity3d er også interessant. Subjekt A har regelmæssig kontakt til virksomheden bag spilmotoren (bilag case 1 subjekt A session 1 celle 78), og har vekselvirkning på denne. Såvel anvendes der i case 2 spilmotoren i langt hovedparten af spilprojekterne, og potentielt har der i case 2 endda været en tidlig vekselvirkning tilblivelsen af spilmotoren: Case 2 Subjekt Y, Celle 53;67. Dette vekselvirkningsforhold ift. konkrete værktøjer og platforme, bedst eksemplificeret i Unity3d, men også eksemplificeret i erhvervslivets strukturer og lignende, yder en kraftig påvirkning

på hvordan praksisidealerne for spiluddannelserne formuleres. Således kan dette være en ledestjerne for uddannelserne, som konvergerer mod erhvervslivets i spiluddannelsens praksiskobling.

7.2.7. Tema 7: Interdisciplinære baggrunde giver utydelige epistemologiske afsæt

Som bekendt er spilforskningen præget af et interdisciplinært afsæt. Men også i spiluddannelse ser vi denne interdiciplin forplante sig, både i case 1 og 2:

> *"So, all of us have very, varied, and wild backgrounds. I mean we're highly into disciplinary, right? We have philosophers, a computer scientist, also on the design side on the teachers psychologists, analytical philosophers of literally theorists, me and (Censored), and an anthropologist, right?(…)* *(Citat subject C session 2 celle 587)*
>
> *" Vi kommer jo alle sammen fra forskellige baggrunde(…)." citat (case 1 subjekt A session 1 celle 70)*

Således har spiluddannelsernes undervisere forskellige baggrunde, der kan være baseret på erhvervserfaring såvel som universitetsspecialiseringer der ikke umiddelbart har forbindelse til hverken et design eller it-fagligt afsæt. Dette bevirker at spiluddannelser netop kan fremstå "rodede" og vanskelige at bearbejde, i den henseende at den faglige tradition ikke endnu er veletableret. Omvendt er den interdisciplinære baggrund samstemmende for subjekt A; B; C; og D et positiv, her fint opsummeret af subjekt B:

> *"(…)vi kommer også med nogle inputs som er helt forskellige. (…) Vi er også præget af, at vi har undervist mange år efterhånden, så vi kommer også ind i den verden og tænker på det mindset. Men jeg tror alligevel, at vi kommer med nogle andre vinkler på tingene, som kan være vildt interessante. Det er et andet udgangspunkt (…) Men jeg tænker, det der dybdeperspektiv, som man får, når man har de her forskellige baggrunde og forskellige inputs man kan give, jeg tænker, det er virkelig giveligt for de studerende at opleve." (citat subjekt B, session 2, celle 91)*

Diversitet i uddannelsen er et oplevet gode, og opleves ikke som problematisk ift. konsistens. Her er det vores overvejelse, om dette kan være tilfældet fordi der i begge cases tilfælde er tale om "veletablerede" spiluddannelser, der igennem en årrække har syntetiseret både indhold og tilgang; hvorfor de bagvedliggende epistemologiske spændinger der kan opleves ved det interdisciplinære aftager til fordel

for overordnede ontologiske fællestræk. Dette perspektiv udfordrer subjekt D, i sin stærke selvforestilling om sig selv som videnskabsmand:

> *"I never had any education on humanities. (…). So I basically like collaborating with smart colleagues, I've learned more things about humanities than I knew before. But no, my domain is scientific." (…) "And hard core. Reductionist scientist (…) so that's the way it is." Citat (case 2 subjekt D session 2 celle 96)*

"That's the way it is", bemærker Subjekt D og fastholder sin originale positivistisk videnskabelige forankring. Dog modererer subjekt D positionen efterfølgende, og bemærker at han har været åben for at lade sig influere, og at han har tilegnet sig en modus der, gør ham "forståelig" for "humanister".

Vi må også overveje om enkelte underviseres idiosynkratiske epistemologiske positioner ikke også er underlagt den kollektive læringsprogression for uddannelsen, hvorfor koordinatorerne (Subjekt A, X, C og Y) har en større indvirken på uddannelsernes epistemologiske grundlag. I den henseende er det en metodologisk svaghed i vores undersøgelsesdesign.

I punkt 7.3 findes overvejelser om epistemologisk forankring for subjekterne, og vi har ikke kunnet påvise eller identificere at forskellige baggrunde nødvendigvis er styrende for epistemologisk orientering. Forudtaget at forskellige discipliner dog netop opererer med forskellige epistemologiske orienteringer, og med viden om subjekternes forskellige disciplinære baggrunde, er det dog overraskende. Dette kunne igen tyde på at i der i den interdisciplinære uddannelsesudvikling mod spiluddannelsesmål findes en syntese, som konvergerer mod refleksiv praksis.

7.2.8. Tema 8: Anerkendelse af ingeniørfaglighed som en vidensform

På samme vis som Case 2 indeholder spændinger ift. praksis, indeholder case 1 spændinger der orienterer uddannelsens selvforståelse som en "håndværker-uddannelse", i kontrast til videnskabsorienterede uddannelser, som bemærket i afsnit 4.3. Dette oplever vi tydeligt i Case 1 subjekternes udtalelser:

> *"Det er et håndværk at lave det. Ligesom en murer eller en tømrer, de bygger huse. Så en datamatiker laver programmer eller spil." (Citat case 1 subjekt A session 1 celle 141)*

”Vores elever er praktikere, ikke dataloger. Jeg har svært ved at sige for hele IT-branchen, men jeg ved fra spilbranchen der er det praksis der tæller. Og man kan ikke bare planlægge og teoretisere sig ud af det, men man skal iterere i virkelighedens verden. Og det er learning by doing. For der er ikke rigtigt en formel for det.” Citat (Case 1 Subjekt X session 1 celle 8)

I denne forståelse forkastes ideen om en ”formel”; altså en teoretisk ramme, til fordel for en tilgang der giver antydninger til Deweys pragmatik. Dette er på trods af at underviserne tydeligvis baserer deres undervisning på en viden, og på en tilgang, som også på universitetsniveau i case 1 minder om hinanden. Således kan casene anses for at være afvigende i et fundamentalt spørgsmål om forståelse af vidensform, og den tilhørende identitet dette påfører uddannelsesinstitutionen.

Det er derfor også bemærkelsesværdigt at det er i Case 1 vi netop finder begrebet ”Design patterns” ekspliciteret:

”(…)nu skal de lige lære det her design patterns i forhold til at gøre det smart,(…) "Nu skal I i den her øvelse/opgave, lave jeres egen fjende baseret på det teori og de eksempler jeg har givet jer." Baseret på dét, så sammensætter de jo så deres eget og prøver at få det til at fungere” (…) ” , ”så siger vi ligesom: "Det her, det er vores take på det pattern her." Hvor den så er specialiseret en lille smule til C#. Hvor hvis man finder den online, så vil man godt kunne genkende den og sige okay, det er et generelt pattern. Den vil man kunne tilpasse til Java eller C# eller C++ eller hvad man nu koder i.” Citat (Case 1 Subjekt A Session 1 celle 50:62)

Dette berører det i afsnit 3.5 skisme om design pattern tilgangen som informerende for spilforskning kontra et værktøj til praksis. Her anvendes begrebet som et udtryk for en for-spilforskningen fremmed tilgang til software-ingeniør designpatterns. Der er således hverken tale om en designpattern forståelse der forsøger at atomisere spil, ej heller give gode råd til spiludviklingsprocessen, men rettere en designpattern form hvor afsæt er konkrete praksiserfaringer for optimeret softwaredesign. Denne tilgang til designpatterns, kombineret med praksis fokuseret på Unity3d og feks funktionerne for; raycasting; shaders; colliders; eller funktioner som addforce, mm; Eksempler på modeller for parameter variation. Tilsvarende for case 2, kan man pege på selve grundstenen til udviklingen af Unity som et værktøj til spilproduktion, i subjekt Ys perspektiv bestilt til formålet - trods Subjekt Ys meget tydelige kunstneriske epistemologiske orientering, har man alligevel formuleret kravspecifikationer til et værktøj der kan være

det teoretiske værktøj til design – I Vincentis begrebsapperat er de standardiserede funktioner i unity modeller for eksperimental parametervariation mhb. på ”scale models”.

Disse ekkoer det Vincenti kalder ”A theoretical tool for design”, opsummeret:

> *“A framework and method for thinking clearly about a large class of the often confusing problems that arise in engineering design.” (Vincenti, 1990, s. 133)*

Vincenti beskriver netop at iterativ modeltesting og parametervariationsorienteret udvikling som kendetegn for engeniørkunstnerisk viden. Det må her overvejes om man for case 1 tilfælde via uddannelsesudviklingen har nærmet sig ingeniørkunstens idealer for vidensproduktion og artefaktproduktion; hvor HAGI modellens udbredelse er et forsøg på at formalisere disse ingeniørfaglige udviklingserfaringer. I så tilfælde er Case 1 ikke en ”håndværker uddannelse” uden nogen videnskabelig forankring, men rettere en ingeniørfaglig uddannelse med ingeniørkunstnerisk viden. – Eller som minimum, en vidensform for refleksiv praksis, som formuleret af Chiapello og Schön. En styrket bevidsthed om disse vidensformer vil også kunne spejles til case 2, der netop beskriver det epistemologiske udgangspunkt som videnskabeligt; men som på trods udøver en refleksiv praksisorienteret ingeniørkunst der konvergerer med den føromtalte i case 1.

7.3. Skematisering ift. de 4 spiluddannelsesdesign epistemologier

Chiapellos forståelse af 4 designepistemologier kan modelleres til et overblik over hvilken orientering subjekterne udviser igennem datamaterialet. Her bemærker vi at ingen subjekter udover Y giver indtrykket af, at have en forestilling om spiluddannelses designpraksis som ”applied art” kunstnerisme. Subjekt Ys kunstner-orienterede og talentorienterede epistemologiske grundposition manifesterer sig også i DADIU netværkets struktur, hvor spilinstruktøren er ”kunstneren”, i en skarp modsætning til det man finder udenfor DADIU samarbejdet. Det må også bemærkes at samme subjekt også er den eneste der udviser tegn på at have en ”design as an applied aesthetic” epistemologisk grundforståelse, i den henseende at subjekt Y oplever at spildesign baserer på en dramaturgisk model, der såvidt skal udfoldes kunsthåndværksmæssigt med inspiration fra filmskabelsesdesign. Det er særligt i ”design as an applied science” og ”Design as a reflexisve practice” vi ser hovedparten af subjekternes epistemologiske orientering. Særligt i Case 2 ser vi C, og i ekstrem grad D, udtrykke at være forankret i en videnskabeligt orienteret designforståelse. Her er subjekt D interessant, i den henseende at subjektet opsummerer sin position som ”hardcore reductionist scientist”, på trods af at dennes undervisningskompetence og fokus

er fokuseret på softwareudvikling; og altså potentielt en mere ingeniørfaglig end naturvidenskabelig ontologi. Subjekt D bemærker selv, at dennes tilnærmelse af humanistisk videnskab udfordrer positionen, og vi bliver således i tvivl om ikke vedkommendes reelle praksis ligger tættere på refleksiv praksis; Men i subjektets egenforståelse er denne en naturvidenskabsmand med en naturvidenskabelig tilgang til designprocessen.

Tilsvarende udfordrer case 1 subjekt A også modellen. Subjekt A praktiserer refleksiv praksis meget tydeligt, og har en meget reflekteret forståelse af sin egen praksis; Men samtidig søger vedkommende designpattern inspiration i softwareudvikling; Som et forsøg på at begrunde sin praksis. Tilsvarende er Subjekt C fra case 2 også på samme måde reflekteret, og er endda den af subjekterne som er tættest på selv at erkende det epistemologiske problem i designprocessen; denne ekspliciterer sin viden om at denne ikke kan begrunde sin praksis, på samme måde som denne kan begrunde sin mere spilforskningsorienterede videnskabelige praksis. Opsummeringen findes således;

CASE		1		1		1		2		2		2
SUBJEKT	X		A		B		Y		C		D	
EPISTEMOLOGICAL UNDERPINNING: DESIGN AS AN APPLIED ART							X					
ESPISTEMOLOGICAL UNDERPINNING: DESIGN AS AN APPLIED AESTHETIC							X					
EPISTEMOLOGICAL UNDERPINNING: DESIGN AS AN APPLIED SCIENCE			X						X		X	
EPISTEMOLOGICAL UNDERPINNING: DESIGN AS A REFLEXIVE PRACTICE	X		X		X				X			

7.4. Diskussion af resultater

Det bemærkes at de 8 fremdrevne temaer giver kvalificerende viden om de forhold vi ville undersøge. Tema 1, tema 2, tema 4, tema 5 og tema 8 bidrager med en viden om udfoldningen af både praksis og epistemologisk forankring, og vi trækker forbindelser til de i kapitel 3 teoretiske forståelsesmodeller og begreber. Vi identificerer således et sammenhæng mellem casene, såvel som standarden for

spiluddannelse: Både indhold og metode er konvergerende, og deler flere ligheder end forskelligheder. Dog ser vi at hver case også samtidig lider under et uafklaret epistemologisk forhold, der for case 2 særligt gør det vanskeligt at artikulere værdien af den praksis man arbejder med i kontrast til den spilforskning man er underlagt at operere indenfor. Tilsvarende finder vi i case 1 at der her findes en afvisning af teoretisk viden til fordel for et strengt fokus på praksis, på trods af at der opereres med ingeniør-lignende uartikuleret teori. Begge cases er sammenlignelige i deres refleksive praksis, men ville potentielt ikke selv kunne genkende deres fællestræk, i den henseende at deres forståede epistemologiske udgangspunkter forestilles at være så forskellige. Således kan det forsigtigt formuleres at hvor case 1 forestiller sig selv som en "håndværker", og hvor case 2 forestiller sig selv som en "videnskabsmand", er de begge potentielt mere "ingeniører" der bedriver ingeniørkunst og refleksiv praksis. I den henseende kan Vincentis tredje vidensform løfte Chiapellos skema; hvor vi orienterer den refleksive praksis mod de professionelle idealer der findes i ingenørkunsten.

Vi bemærker også at tema 3 kvalificerer vores arbejds-definition af hvad der konstituterer spiludannelse. Skellet mellem design og udvikling synes at blive udvisket, og synes at være et levn fra en tidligere interdiciplinær forestilling. Potentielt er det nu tid til at vi kan anerkende spiluddannelse som havende en faglig tradition der netop findes i en syntese mellem design og teknologi.

Vi bemærker også at tema 6 illustrerer hvor stærk påvirkning erhverv og uddannelse udøver på hinanden.

Vi bemærker til sidst hvordan tema 7, sammenholdt med studieordningernes sammenfatning og skematiseringen med de 4 spiluddannelsesdesignepistemologier peger på at der i spiluddannelses-udvikling findes en opløsning af interdisciplinære karakteristika, og nærmere sker en konvergens mod samme spiluddannelsesstandard.

Således vil vi konkludere på undersøgelsen:

8. Konklusion og implikationer

8.1. Konklusion

Vores formulering af specialets fokus, peger på et område som ikke tidligere er blevet væsentligt undersøgt. Dette giver en udfordring i den forstand, at der både kan skabes ny viden, men også et begrænset overblik og kun forsigtige resultater der ikke nødvendigvis er generaliserbare. Igennem vores arbejde med projektet, har vi redegjort for skismet mellem spilforskningen og spilskabelsespraksis (Khaled et Al). Koblingen mellem praksis og forskning forsøges genetableret ved en

udfordring af spilforskningens design-epistemologiske forankringer (Chiapello), for at spilskabelsespraksis vidensformer og modus (Kultima) igen kan kobles til spilforskningen. Ved at fremhæve det epistemologiske skisme mellem forskning (Debus, Aarseth) og praksis, søger vi at illustrere et paradoks der potentielt kan forplante sig til spiluddannelse: Hvis spiluddannelsernes epistemologiske forankring flugter spilforskningens vidensformsforestilling, kan undervisernes epistemologiske afsæt være til hinder for udfoldelsen af en ideel spilskabelsespraksis og prakseologi: 'Jo mere videnskabeligt orienteret uddannelsen bliver, jo længere fjerner den sig fra praksisidealernes vidensformer.'. Denne udfordring kan, med Chiapellos analogi om at det er på tide at spildesignforskningens "epistemologiske rod" bliver ryddet op, tænkes som et forsøg på at undersøge 'hvor rodet' spiluddannelsernes epistemologiske afsæt egentlig er, og om muligt bistå med en del af 'oprydningen', i en forståelse for at dette vil kunne lindre de epistemologiske spændinger.

Ved at undersøge de to cases, med et fokus på lærerkognition, finder vi at underviserne ikke synes reflekterede over epistemologiske afsæt, men synes at have velfungerende uddannelser på trods: Underviserne udvikler spiluddannelserne, og i udviklingsarbejdet finder spiluddannelser (efter en årrække) tilsyneladende en form der opfylder en læringsprogressionsorienteret opøvelse i spilskabelsespraksis. I denne form findes et utydeligt koblingspunkt mellem en tilsyneladende eksplicit naturvidenskabelig spilforskningorienteret epistemologi - der særligt i case 2 reflekterer undervisernes selvforståelse -, og en mere implicit og ureflekteret praksis-orienteret-grundforståelse som spejler Kultimas prakseologi og Chiapellos praksisepistemologi. Case-spiluddannelsernes tilsyneladende fællestræk i praksis, på trods af forskellige eksplicitte epistemologiske udgangspunkter og væsentlige forskellige rammer, synes at være eksempler på convergent udvikling mod samme idealform – Og denne idealform er så vidt vi er bekendt, ikke beskrevet tidligere.

Vores tese om at spiluddannelsespraksis har et konvergens-divergensforhold, som kan undersøges ved undervisernes praksisreflektion, synes således at være styrket, i den henseende at det konvergente forhold beskrives. Såfremt flere cases viser sig at konvergere, kan idealformen potentielt beskrives tydeligere; og omvendt vil divergerende cases kunne tydeliggøre interessante forhold der igen kan pege mod en styrket forståelse af såvel spiluddannelse som spildesignforskning.

Vi må således også forsigtigt konkludere at hypotesen om at undersøgelse af underviseres epistemologiske forankring i spiluddannelse kan give viden om forholdet mellem hvad der konstituerer spiluddannelsesfaglighed, i nogen grad synes styrket: I det tilfælde spiluddannelser udvikles i hhv.

naturvidenskab eller humanistisk videnskabelige epistemologier, kræver det en styrket refleksion om praksis-orienterede epistemologiske afsæt, for at uddannelserne ikke ender i ”konflikt med sig selv”, i et anstrengt forhold mellem teori og praksis på et epistemologisk plan. Således må spiluddannelsesfagligheden fremadrettet defineres med et tydeligere praksisepistemologisk afsæt, for at hæve undervisernes refleksionsniveau om hvordan de opøver i en epistemologisk praksis. I den henseende anviser specialet forbindelsen mellem spilforskningens designteoripraksis og spiluddannelsespraksis, som afviger væsentligt fra Zagal et Als tidligere arbejde, og som også udfordrer Mochocki et Als GameHighED projekt.

Således vil vi foreslå punkter til videre arbejde indenfor specialets område:

8.2. Perspektiver og forslag til videre arbejde

I henhold til vores arbejde hidtil, vil en dissemination af GameHighED projektets læseplansoutput og bidrag være oplagt for at kvalificere vores undersøgelser af fremtidige cases; hvorfor vi har søgt optagelse i GameHighED projektet som associated partner.

I henhold til lærerkognitionsforskningen metodologiske idealer, bør fremtidigt arbejde forsøge at indhente data fra studerende; I så fald det vil være muligt at triangulere data fra undervisere med data fra studerende, såvel som data fra læseplaner. Vi bemærker også, at det ville være interessant at studere effekten af epistemologiske grundantagelser indenfor spiluddannelse kombineret med et studie af dimittenders egne antagelser og epistemologiske grundantagelser. Da spilforskningen er så relativt ny, og spiluddannelserne så relativt nye, er der her adgang til et forskningsobjekt som kan give viden om hvordan videnskab formuleres i et samspil mellem forskning og praksis og uddannelse.

Af samme grund, er det interessant at der nu i samme år etableres i hvert fald én spiluddannelse der forsøger at knytte spiluddanne an til en civilingeniørtradition, med SDUs ny-oprettede uddannelse som ”civilingeniør i spiludvikling og læringsteknologi”. Om denne uddannelse også vil konvergere mod samme form som de i cases beskrevne spiluddannelser, vil være interessant; og dens særkende vil være interessant at følge i en tydeligere ingeniørfaglig og praksisorienteret grundforståelse af spiluddannelse, som ellers er udfordrende for de institutioner som ikke arbejder indenfor en ingeniørfaglig tradition. Her vil Vincentis tredje vidensform potentielt kunne kvalificeres yderligere i spiluddannelsesregi.

I henhold til vores identifikation af spilmotorer som havende en iboende designværktøjsmæssig epistemologisk forankring – som i tilfældet med unity3ds tilblivelses som delvist influeret af tidlig spiluddannelse - og i vores erkendelse af at særligt nyere spilmotorer som Media Molecules Dreams har et potentiale rykker ved vores definitioner for hvad der konstituerer spiluddannelse, har vi involveret sig ved Viborg Game Expo konference, hvor vi vil præsentere et bud på hvordan asset-producerende uddannelsers spilfaglighed kan indeholdes i spildesign forskningen. Således er der her mulighed for at vi forbinder de i-dette-projekt-udenfor-definitionen spiluddannelser til forskningsobjektetivet for fremtidigt arbejde.

9. Referencer

Bemærkninger til referencelisten:

Det bemærkes at der i referencelisten findes enkelte anakronismer; bla. Schöns værker, er dateret ved dansk oversættelse og udgivelse. Med videre findes der feks. i Jesse Schell og Tracy Fullerton en datering fra seneste og reviderede udgivelser. Dette kan give den opmærksomme læser et fejlagtigt indtryk af at der feks. i kapitel 4, afsnit 2 findes forskning der inddrager materiale der ikke er udkommet – Men denne anakronisme er alene pga. udgivelsesversionsforskellen.

Det bemærkes yderligere at en tidligere af-vejleder-godkendt litteraturliste findes vedlagt i kapitel 10, bilag ”Litteraturgodkendelse”, og at vi alene har tilføjet yderligere kilder – ihh til formalia - til denne i den følgende referenceliste:

Bibliography

Aarseth, E. (2001, juli). *Computer Game Studies, Year One*. Retrieved from Gamestudies - the international journal of computer game research. Vol 1, issue 1,: http://gamestudies.org/0101/editorial.html

Aarseth, E., & Grabarczyk, P. (2018). An ontological meta-model for game research. *Proceedings of DiGRA 2018*.

AAU. (2020, may 15). *THE AALBORG MODEL FOR PROBLEM BASED LEARNING*. Retrieved from Aaalborg Universitet: https://www.en.aau.dk/about-aau/aalborg-model-problem-based-learning/

An, Y.-j. (2016). A Case study of educational computer game design by middle school students. *Educational Technology Research and Development vol 64 no. 4*, pp. 555-571.

Andreasen, K. E., Rasmussen, P., Rasmussen, A., Jensen, A. A., Ydesen, C., & Ravn, O. (2017). *At Undersøge Læring.* Samfundslitteratur.

Backe, H.-J., & Thon, J.-N. (2019, 8 2). Playing with Identity. *Diegesis 8.2*, pp. 1-25.

Barbaros, B., Güven, C., Jakub, G., Lukas, K., Pavel, B., Lucie, J., . . . Alexsandra, M. (2020). *BA in Narrative and Game Design Curriculum and Learning Outcomes Pre-release version.* GameHighED consortium.

Barwood, H., & Falstein, N. (2020, may 1). *The 400 Project*. Retrieved from FiniteArts: http://www.finitearts.com/Pages/400page.html

Björk, S. (2020, may 1). *Category:Patterns*. Retrieved from Gameplay design patterns collection : http://virt10.itu.chalmers.se/index.php/Category:Patterns

Björk, S. (2020, may 1). *Underlying Assumptions and Concepts*. Retrieved from gameplay design patterns collection: http://virt10.itu.chalmers.se/index.php/Underlying_Assumptions_and_Concepts

Björk, S., Lundgren, S., & Holopainen, J. (2003). Game Design patterns. *Digital Games Research Conference 2003, University of Utrect*.

Bjørn, P. (2020, Marts 18). *About Us*. Retrieved from Atari Women: http://www.atariwomen.org/about-us/

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in Psychology, 3 (2)*, 77-101.

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative Metoder, en grundbog.* Hans Reitzels Forlag.

Chiapello, L. (2015). Creativity in the video game industry: Using Schöns constants to understand Frame Creation. *The Value of Design Research. 11th european academy of design conference.* Paris: Paris Descartes University Institute of Psychology.

Chiapello, L. (2017). Epistemological Underpinnings in Game Design Research. In P. Lankoski, & J. Holopainen, *Game Design Research: An introduction to Theory and Practice* (pp. 19-33). Carnegie Mellon University ETC Press.

Chiapello, L. (2019). *Le Pragmatisme comme épistémologie pour le design de jeux: Enquête sur la crëativitë et le processus de design.* Montreal: Universite de Montreal, Faculté de l' Aménagement.

Chisnall, D. (2013). The Challenge of Cross-language interoperability. *Programming Languages Volume 11, Issue 10*.

Daryai-Hansen, P., & Henriksen, B. (2017). Lærerkognition som centralt udgangspunkt for lærernes praksisnære professionsudvikling – en ny efteruddannelsesmodel. *Studier I læreruddannelse Og - Profession 2*, 34-61.

Debus, M. S. (2020). *Unifying Game Ontology: A Faceted Classicication fo Game Elements.* København: ITU Center for Computer Games Research.

Deterding, S. (2017). The Pyrrhic Victory of Game Studies: Assessing the Past, Present and Future of interdiciplinary Game Research. *Games and Culture*, pp. 521-543.

Duschl, R. (2008). Science education in three-part harmony: Balancing conceptual, epistemic and social learning goals. *Review of Research in Education*.

Duschl, R. (2019). Learning progressions: Framing and designing coherent sequences for STEM education. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research 1:4*.

Educational Designer. (2020, may 25). *An international e-journal for design and development in education: A-Z* . Retrieved from International Society for Design and Development in Education: https://www.educationaldesigner.org/ed/azindex.htm?index=year

Egenfeldt-Nielsen, S. (2005). *Boyond Edutainment, exploring the educational potential of computer games.* København: ITU ,game-research.com.

Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Acadamy of Management Review vol 14, No. 4*, 532-550.

Elverdam, C., & Aarseth, E. (2007). Game Classification and Game Design: Construction Through Critical Analysis. *Games and Culture 2:3*.

Esposito, N. (2005). A short and simple definition of what a Videogame is. *Proceedings of DIGRA 2005 conference: Changing views, worlds in play*.

EVA. (2015). *Styrk de studerendes udbytte - Inspiration til at arbejde med de studerendes studieintensitet.* Danmarks Evalueringsinstitut.

Flyvbjerg, B. (1991). *Rationalitet og Magt. Bind 1. Det konkretes Videnskab.* Odense: Akademisk Forlag.

Flyvbjerg, B. (1992). *Rationalitet og Magt Bind 1 Det konkretes Videnskab.* Odense: Akademisk Forlag.

Flyvbjerg, B. (2006, April 2). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry Vol 12 no 2*, pp. 219-245.

Frey, R. E. (1991). Another Look at Technology and Science. *Journal of Technology Education*, pp. Volume 3, Number 1, s. 1-12.

Freyjadis, S. (2019, september 17). *IGDA Game Education SIG: A New Kind of Video Game Curriculum Framework*. Retrieved from Linkedin: https://www.linkedin.com/pulse/new-kind-video-game-curriculum-framework-suzanne-freyjadis

Fullerton, T. (2018). *Game Design Workshop.* CRC Press.

GameHighED. (2019, oktober 16). *Off to a good start!* Retrieved from GameHighED: https://gamehighed.ukw.edu.pl/jednostka/gamehighed/news/57551/off-to-a-good-start

GameHighED. (2020). *Output 1: Initial research and Analysis Report: GameHighED.* Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz.

GameHighED. (2020, maj 1). *Project*. Retrieved from GamehighED: https://gamehighed.ukw.edu.pl/jednostka/gamehighed/project

Gameontology. (2020, maj 9). *Main Page*. Retrieved from Game Ontology Project: https://www.gameontology.com/index.php?title=Main_Page&oldid=254

GDC. (2018, September 10). *Nows The Time to Submit Talks For the GDC 2019 Educators Summit*. Retrieved from GDC Conference News: www.gdconf.com/news/nows-the-time-to-submit-talks-for-the-gdc-2019-educators-summit

Goldkuhl, G. (2012). Pragmatism Vs Interpretevism in qualitative informations systems research. *European Journal of information systems 21*, 135-145.

Hanghøj, T. (2012). Spilscenarier i undervisningen - Præsentation af en didaktisk model. *Læring og Medier (LOM)*, 1-22.

HEVGA. (2014). *hevga.org.* Retrieved from Our State of Play - Higher Education Video Game Alliance Survey 2014-2015: https://hevga.org/wp-content/themes/hevga2wp/assets/our-state-of-play-2014-15%20.pdf

Hong, Q. (2000, November 21). *IGDA Scholarship*. Retrieved from Gamasutra: https://www.gamasutra.com/view/news/94199/IGDA_Scholarship.php

Huvila, I., Anderson, T. D., Jansen, E. H., McKenzie, P., Westbrook, L., & Worrall, A. (2014). Boundary Objects in information science research. *Proceedings of the American Society for Information Science and Technology 51*, 1-4.

IGDA. (2008). *IGDA Curriculum Framework: The Study of Games and Game Development Version 3.2 beta.* IGDA Internatioanl Game Developers Association, Game Education Special Interest Group.

Isaksen, L. S. (2019). *Kortlægning af talentudvikling indenfor film, TV, spil og Animation.* Viborg: The Animation Workshop / VIA University College.

Jank, W., & Meyer, H. (2012). *Didaktiske modeller.* Gyldendal.

Johnson, R. B., & Onquegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm whose time has come. *Educational Researcher Vol 33 no 7*, 14-26.

Juul, J. (1999). *En Kamp Mellem Spil og Fortælling.* Københavns Universitet.

Juul, J. (2012, March 5). *The Tyranny of Pixelated Platformers*. Retrieved from Game Educators Rant!: https://gdcvault.com/play/1015823/Game-educators-rant

Khaled, R., Lessard, J., & Barr, P. (2018). Documenting trajectories in design space: a methodology for applied game design research. *Proceedings of the 13th International Conference on the Foundations of Digital Games* (pp. 1-10). FDG '18.

Khaled, R., Lessard, J., & Barr, P. (2018). Documenting Trajectories in Design Space: a Methodology for applied game design research. *Proceedings of the 13. International Conference on the Foundations of Digital Games* (pp. Article no. 27, pages 1-10). FDG '18.

Kuhn, T. S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions Volumes I and II, Foundations of the Unity of Science Volume II, Number 2. Second Edition Enlarged.* International Encyclopedia of Unified Science, University of Chicago Press.

Kultima, A. (2015, September). Game Design Research. *AcademicMindTreak 15: Proceedings of the 19th international Academic Mindtrek Conference*, pp. 18-25.

Kultima, A. (2018). *Game Design Praxiology.* University of Tampere, Faculty of Communication Sciences.

Kumar, V. (2013). *101 Design Methods - A Structured approach for driving innovation in your organization.* Wiley.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview - Det kvalitative forskningsinterview som håndværk.* Hans Reitzels Forlag.

Layton, E. T. (1974, jan). Technology as knowledge. *Technology and Culture Vol. 15, no 1*, pp. 31-41.

Lewis, J., McGuire, M., & Fox, P. (2007). Mapping the Mental Space of Game Genres. *ACM Sandbox conference*.

Li, L. (2017). 2 approaches to the study of teacher cognition. In L. Li, *Social Interaction and Teacher Cognition* (pp. 34-51). Edingburgh: Edingburgh University Press.

Li, Y., Schoenfeld, A. H., diSessa, A. A., Graesser, A. C., Benson, L. C., English, L. D., & Duschl, R. A. (2019). Design and Design Thinking in STEM education. *Journal for STEM Education Research 2*, 93-104.

Lodahl, M. (2018, dec 6). *Mikkel Lodahl "Game Development Education and Entrepreneurship"*. Retrieved from GameOn 2018 WeAllPlay Conference Zaismo DNR: https://www.youtube.com/watch?v=WI6IiXF4b8A

Lodahl, M., & Kristiansen, J. K. (2019). *#DKGAME historier fra den danske spilbranche.* Institut for Dansk Spiludvikling, Dania Games, Ervhervsakademi DAnia i Grenaa.

Marklund, B. B. (2012). *Game Development Education & Incubation - A Report from the Scandinavian Game Developers Project.* Scandinavian Game Developers: Scangame.dk: University of Skövde; The Animation Workshop; Region Midjylland; Interreg IV A.

Marklund, B. B., Wulff, K., & Køber, E. (2018). *Higher VIdeo-Game education in Scandinavia - An overview of the past five years of Swedish, Danish, and Norwewgian academic game educations.* Game Hub Scandinavia.

McConnell, S. (1999, december 16). *Software Engineering is Not Computer Science*. Retrieved from GamaSutra - The Art and Business of Making Games: https://www.gamasutra.com/view/feature/131817/software_engineering_is_not_.php

Melcher, E., Nguyen, T.-H., & al., Z. C. (2015). Games Research Today: Analyzing hte academic landscape 2000-2014. *Conference: Proceedings of the 10th International Conference on the Foundations of Digital Games.* FDG 2015.

Millen, D. (2000). Rapid ethnography. Time Deepening Strategies for HCI Field Research. *Proceedings of the 3rd conference on Designing interactiv systems: Processes, practices, methods and techniques*, pp. 280-286.

Mochocki, M. (2015). Gamedec. UKW in IGDA Curriculum Framework. *CEEGS 2015 Proceedings: Reports / Raporty*, pp. 121-139.

Mochocki, M. (2016). Gamedec.UKW in IGDA Curriculum Framework. *Replay: The Polish Journal of Game Studies 1 (3) 2016 Early Access*.

Mochocki, M. (2016). Humanities-based degrees and game dev employability. In P. N. Adam Wojciechowski, *Computer Game Innovations* (pp. 80-105). Lodz University of Technology.

Mochocki, M. (2018). *Game Design Curriculum White Paper 2.0.* Poznan: Games Research Association of Poland.

Neogames (Home of the Finnish Game Industry). (2018). *The Helsinki Model of Games Industry Talent Building.* Retrieved from Neogames.fi: http://www.neogames.fi/wp-content/uploads/2018/04/Helsinkimalli-final-draft.pdf

Nielsen, A. N. (2019). *Hvorfor laver alle QA forkert.* AAU.

Nordbek, H. (2017). *Fra PC til digital læring - Viden Djurs En Innovativ Erhversskole med Kant.* Viden Djurs.

Parberry, I. (2011). Challenges and Opportunities in the Design of Game Programming Classes for a Traditional Computer. *Journal of Game Design And development Education*, 4-17.

Rochester Institute of Technology JDDE. (2020, may 1). *Welcome*. Retrieved from JDDE: https://www.rit.edu/gccis/gameeducationjournal/about

Sandoval, W. A., Greene, J. A., & Bråten, I. (2016). Understanding and Promoting Thinking about Knowledge: Origins, issues, and future directions of research on epistemic cognition. *Review of Research In Education Vol 40, Education Research: A century of Discovery* , 457-496.

Schell Games. (2020, may 1). *The Art of Game Design: A Deck of Lenses*. Retrieved from Apple App Store: https://apps.apple.com/us/app/the-art-of-game-design-a-deck-of-lenses/id385531319

Schell, J. (2008). *The Art of Game Design A Book of Lenses.* CRC Press.

Schön, D. (2001). *Den reflekterende praktiker - Hvordan professionelle tænker, når de arbejder.* forlaget Klim.

Schön, D. (2013). *Uddannelse af den reflekterende praktiker - tiltag til en ny udformning af undervisning og læring for professionelle.* Aarhus: Forlaget Klim.

SDU. (2020, januar 9). *Studieordning for bachelor i spiludvikling og læringsteknologi*. Retrieved from Odin SDU DK: https://odin.sdu.dk/sitecore/index.php?a=sto&id=22841&lang=da

Simonsen, P. (2007). *Spildesign som disciplin: funktion og metode formidlet igennem computerspil.* AAU.

Spiludvikling.dk / Interactive Denmark. (2019, november 1). *Education, Tools, Services, Support, Offices etc.* Retrieved from DKGame: https://docs.google.com/spreadsheets/d/15u7FjJKuioKc5yX5Ns33-iSnToFXwC0NC6CB_gZxzkM/pub?output=html#

Swanborn, P. (2010). *Case Study Research, What, Why and How?* SAGE.

Tahirsylaj, A., Niebert, K., & Duschl, R. (2015). Curriculum and DIdaktik i 21st century: Still divergent or converging? *European Journal of Curriculum Studies*, 262-281.

Vincenti, W. G. (1990). *What engineers know and how they know it.* John Hopkins University Press.

Walton, G. (1998, december 18). *Bringing Engineering Discipline to Game Development*. Retrieved from GamaSutra - The Art and Business of Making Games: https://www.gamasutra.com/view/feature/131710/bringing_engineering_discipline_to_.php

Watson, W. R., & Fang, J. (2012, Januar). PBL as a framework for implementing Video Games in the Classroom. *International Journal of Game-Based Learning*, pp. 77-89.

Wessel, L. (2018, november 7). *AAU kåres igen som Europas bedste ingeniøruniversitet*. Retrieved from ING - Teknologiens Mediehus: https://ing.dk/artikel/aau-kaares-igen-europas-bedste-ingenioeruniversitet-221699

Zagal, J. (2008). The Game Ontology Project: Supporting Learning While Contributing Authentically to Game Studies. *Creating a learning world.* Utrecht: Proceeding of the 8th international conference of the learning sciences.

Zagal, J. P., & Bruckman, A. (2008). Novices, Gamers, and Scholars: Exploring the Challenges of Teaching About Games. *The International journal of Computer Game Research volume 8 issue 2*, http://gamestudies.org/0802/articles/zagal_bruckman.

10. Bilag og data

Litteraturgodkendelse

LITTERATURGODKENDELSE

Thorkild Hanghøj

Reply all
Today, 2:20 PM

Ser fint ud. Hermed godkendt!

Fra: Alexander Kirkegaard <akirk13@student.aau.dk>
Sendt: 25. maj 2020 11:36
Til: Thorkild Hanghøj <thorkild@hum.aau.dk>
Emne: Fw: LITTERATURGODKENDELSE!

Hej igen TH,

Jeg skal formelt søge litteraturgodkendelse for omfanget af følgende, se vedhæftet mail.

Da "antal sider" i akademisk litteratur ikke er veldefineret, beror omfanget på et skøn, ud fra at der i det fremsendte findes minimum 2000 sider akademisk litteratur: "Godkendelsen er udtryk for, at vejleder vurderer, at det på det foreliggende litteraturgrundlag er muligt at bestå".

Yderligere har jeg tænkt mig at tilføje yderligere til listen, som således ikke er udtømmende; "Da litteraturgrundlaget skal godkendes i god tid inden projektaflevering, er det naturligvis tilladt for jer som studerende at føje mere litteratur til i projektets sidste fase".

BH
AK

AAU. (2020, may 15). *THE AALBORG MODEL FOR PROBLEM BASED LEARNING*. Retrieved from Aaalborg Universitet: https://www.en.aau.dk/about-aau/aalborg-model-problem-based-learning/

An, Y.-j. (2016). A Case study of educational computer game design by middle school students. *Educational Technology Research and Development vol 64 no. 4*, pp. 555-571.

Andreasen, K. E., Rasmussen, P., Rasmussen, A., Jensen, A. A., Ydesen, C., & Ravn, O. (2017). *At Undersøge Læring.* Samfundslitteratur.

Backe, H.-J., & Thon, J.-N. (2019, 8 2). Playing with Identity. *Diegesis 8.2*, pp. 1-25.

Barbaros, B., Güven, C., Jakub, G., Lukas, K., Pavel, B., Lucie, J., . . . Alexsandra, M. (2020). *BA in Narrative and Game Design Curriculum and Learning Outcomes Pre-release version.* GameHighED consortium.

Barwood, H., & Falstein, N. (2020, may 1). *The 400 Project*. Retrieved from FiniteArts: http://www.finitearts.com/Pages/400page.html

Björk, S. (2020, may 1). *Category:Patterns*. Retrieved from Gameplay design patterns collection : http://virt10.itu.chalmers.se/index.php/Category:Patterns

Björk, S. (2020, may 1). *Underlying Assumptions and Concepts*. Retrieved from gameplay design patterns collection: http://virt10.itu.chalmers.se/index.php/Underlying_Assumptions_and_Concepts

Björk, S., Lundgren, S., & Holopainen, J. (2003). Game Design patterns. *Digital Games Research Conference 2003, University of Utrect*.

Bjørn, P. (2020, Marts 18). *About Us*. Retrieved from Atari Women: http://www.atariwomen.org/about-us/

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative Metoder, en grundbog.* Hans Reitzels Forlag.

Chiapello, L. (2015). Creativity in the video game industry: Using Schöns constants to understand Frame Creation. *The Value of Design Research. 11th european academy of design conference.* Paris: Paris Descartes University Institute of Psychology.

Chiapello, L. (2017). Epistemological Underpinnings in Game Design Research. In P. Lankoski, & J. Holopainen, *Game Design Research: An introduction to Theory and Practice* (pp. 19-33). Carnegie Mellon University ETC Press.

Chiapello, L. (2019). *Le Pragmatisme comme épistémologie pour le design de jeux: Enquête sur la crëativitë et le processus de design.* Montreal: Universite de Montreal, Faculté de l' Aménagement.

Chisnall, D. (2013). The Challenge of Cross-language interoperability. *Programming Languages Volume 11, Issue 10*.

Debus, M. S. (2020). *Unifying Game Ontology: A Faceted Classicication fo Game Elements.* København: ITU Center for Computer Games Research.

Deterding, S. (2017). The Pyrrhic Victory of Game Studies: Assessing the Past, Present and Future of interdiciplinary Game Research. *Games and Culture*, pp. 521-543.

Egenfeldt-Nielsen, S. (2005). *Boyond Edutainment, exploring the educational potential of computer games.* København: ITU ,game-research.com.

Elverdam, C., & Aarseth, E. (2007). Game Classification and Game Design: Construction Through Critical Analysis. *Games and Culture 2:3*.

Esposito, N. (2005). A short and simple definition of what a Videogame is. *Proceedings of DIGRA 2005 conference: Changing views, worlds in play*.

Flyvbjerg, B. (1991). *Rationalitet og Magt. Bind 1. Det konkretes Videnskab.* Odense: Akademisk Forlag.

Flyvbjerg, B. (1992). *Rationalitet og Magt Bind 1 Det konkretes Videnskab.* Odense: Akademisk Forlag.

Flyvbjerg, B. (2006, April 2). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry Vol 12 no 2*, pp. 219-245.

Frey, R. E. (1991). Another Look at Technology and Science. *Journal of Technology Education*, pp. Volume 3, Number 1, s. 1-12.

Freyjadis, S. (2019, september 17). *IGDA Game Education SIG: A New Kind of Video Game Curriculum Framework*. Retrieved from Linkedin: https://www.linkedin.com/pulse/new-kind-video-game-curriculum-framework-suzanne-freyjadis

GameHighED. (2019, oktober 16). *Off to a good start!* Retrieved from GameHighED: https://gamehighed.ukw.edu.pl/jednostka/gamehighed/news/57551/off-to-a-good-start

GameHighED. (2020). *Output 1: Initial research and Analysis Report: GameHighED.* Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz.

GameHighED. (2020, maj 1). *Project*. Retrieved from GamehighED: https://gamehighed.ukw.edu.pl/jednostka/gamehighed/project

Gameontology. (2020, maj 9). *Main Page*. Retrieved from Game Ontology Project: https://www.gameontology.com/index.php?title=Main_Page&oldid=254

GDC. (2018, September 10). *Nows The Time to Submit Talks For the GDC 2019 Educators Summit*. Retrieved from GDC Conference News: www.gdconf.com/news/nows-the-time-to-submit-talks-for-the-gdc-2019-educators-summit

Goldkuhl, G. (2012). Pragmatism Vs Interpretevism in qualitative informations systems research. *European Journal of information systems 21*, 135-145.

Hanghøj, T. (2012). Spilscenarier i undervisningen - Præsentation af en didaktisk model. *Læring og Medier (LOM)*, 1-22.

HEVGA. (2014). *hevga.org.* Retrieved from Our State of Play - Higher Education Video Game Alliance Survey 2014-2015: https://hevga.org/wp-content/themes/hevga2wp/assets/our-state-of-play-2014-15%20.pdf

Hong, Q. (2000, November 21). *IGDA Scholarship*. Retrieved from Gamasutra: https://www.gamasutra.com/view/news/94199/IGDA_Scholarship.php

Huvila, I., Anderson, T. D., Jansen, E. H., McKenzie, P., Westbrook, L., & Worrall, A. (2014). Boundary Objects in information science research. *Proceedings of the American Society for Information Science and Technology 51*, 1-4.

IGDA. (2008). *IGDA Curriculum Framework: The Study of Games and Game Development Version 3.2 beta.* IGDA Internatioanl Game Developers Association, Game Education Special Interest Group.

Isaksen, L. S. (2019). *Kortlægning af talentudvikling indenfor film, TV, spil og Animation.* Viborg: The Animation Workshop / VIA University College.

Jank, W., & Meyer, H. (2012). *Didaktiske modeller.* Gyldendal.

Johnson, R. B., & Onquegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm whose time has come. *Educational Researcher Vol 33 no 7*, 14-26.

Juul, J. (1999). *En Kamp Mellem Spil og Fortælling.* Københavns Universitet.

Juul, J. (2012, March 5). *The Tyranny of Pixelated Platformers*. Retrieved from Game Educators Rant!: https://gdcvault.com/play/1015823/Game-educators-rant

Khaled, R., Lessard, J., & Barr, P. (2018). Documenting trajectories in design space: a methodology for applied game design research. *Proceedings of the 13th International Conference on the Foundations of Digital Games* (pp. 1-10). FDG '18.

Khaled, R., Lessard, J., & Barr, P. (2018). Documenting Trajectories in Design Space: a Methodology for applied game design research. *Proceedings of the 13. International Conference on the Foundations of Digital Games* (pp. Article no. 27, pages 1-10). FDG '18.

Kultima, A. (2015, September). Game Design Research. *AcademicMindTreak 15: Proceedings of the 19th international Academic Mindtrek Conference*, pp. 18-25.

Kultima, A. (2018). *Game Design Praxiology.* University of Tampere, Faculty of Communication Sciences.

Kumar, V. (2013). *101 Design Methods - A Structured approach for driving innovation in your organization.* Wiley.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview - Det kvalitative forskningsinterview som håndværk.* Hans Reitzels Forlag.

Layton, E. T. (1974, jan). Technology as knowledge. *Technology and Culture Vol. 15, no 1*, pp. 31-41.

Lewis, J., McGuire, M., & Fox, P. (2007). Mapping the Mental Space of Game Genres. *ACM Sandbox conference*.

Lodahl, M. (2018, dec 6). *Mikkel Lodahl "Game Development Education and Entrepreneurship"*. Retrieved from GameOn 2018 WeAllPlay Conference Zaismo DNR: https://www.youtube.com/watch?v=WI6IiXF4b8A

Lodahl, M., & Kristiansen, J. K. (2019). *#DKGAME historier fra den danske spilbranche.* Institut for Dansk Spiludvikling, Dania Games, Ervhervsakademi DAnia i Grenaa.

Marklund, B. B. (2012). *Game Development Education & Incubation - A Report from the Scandinavian Game Developers Project.* Scandinavian Game Developers: Scangame.dk: University of Skövde; The Animation Workshop; Region Midjylland; Interreg IV A.

Marklund, B. B., Wulff, K., & Køber, E. (2018). *Higher VIdeo-Game education in Scandinavia - An overview of the past five years of Swedish, Danish, and Norwewgian academic game educations.* Game Hub Scandinavia.

McConnell, S. (1999, december 16). *Software Engineering is Not Computer Science*. Retrieved from GamaSutra - The Art and Business of Making Games: https://www.gamasutra.com/view/feature/131817/software_engineering_is_not_.php

Melcher, E., Nguyen, T.-H., & al., Z. C. (2015). Games Research Today: Analyzing hte academic landscape 2000-2014. *Conference: Proceedings of the 10th International Conference on the Foundations of Digital Games.* FDG 2015.

Millen, D. (2000). Rapid ethnography. Time Deepening Strategies for HCI Field Research. *Proceedings of the 3rd conference on Designing interactiv systems: Processes, practices, methods and techniques*, pp. 280-286.

Mochocki, M. (2015). Gamedec. UKW in IGDA Curriculum Framework. *CEEGS 2015 Proceedings: Reports / Raporty*, pp. 121-139.

Mochocki, M. (2016). Gamedec.UKW in IGDA Curriculum Framework. *Replay: The Polish Journal of Game Studies 1 (3) 2016 Early Access*.

Mochocki, M. (2016). Humanities-based degrees and game dev employability. In P. N. Adam Wojciechowski, *Computer Game Innovations* (pp. 80-105). Lodz University of Technology.

Mochocki, M. (2018). *Game Design Curriculum White Paper 2.0.* Poznan: Games Research Association of Poland.

Neogames (Home of the Finnish Game Industry). (2018). *The Helsinki Model of Games Industry Talent Building.* Retrieved from Neogames.fi: http://www.neogames.fi/wp-content/uploads/2018/04/Helsinkimalli-final-draft.pdf

Nordbek, H. (2017). *Fra PC til digital læring - Viden Djurs En Innovativ Erhversskole med Kant.* Viden Djurs.

Parberry, I. (2011). Challenges and Opportunities in the Design of Game Programming Classes for a Traditional Computer. *Journal of Game Design And development Education*, 4-17.

Rochester Institute of Technology JDDE. (2020, may 1). *Welcome*. Retrieved from JDDE: https://www.rit.edu/gccis/gameeducationjournal/about

Schell Games. (2020, may 1). *The Art of Game Design: A Deck of Lenses*. Retrieved from Apple App Store: https://apps.apple.com/us/app/the-art-of-game-design-a-deck-of-lenses/id385531319

Schön, D. (2001). *Den reflekterende praktiker - Hvordan professionelle tænker, når de arbejder.* forlaget Klim.

Schön, D. (2013). *Uddannelse af den reflekterende praktiker - tiltag til en ny udformning af undervisning og læring for professionelle.* Aarhus: Forlaget Klim.

SDU. (2020, januar 9). *Studieordning for bachelor i spiludvikling og læringsteknologi*. Retrieved from Odin SDU DK: https://odin.sdu.dk/sitecore/index.php?a=sto&id=22841&lang=da

Spiludvikling.dk / Interactive Denmark. (2019, november 1). *Education, Tools, Services, Support, Offices etc.* Retrieved from DKGame: https://docs.google.com/spreadsheets/d/15u7FjJKuioKc5yX5Ns33-iSnToFXwC0NC6CB_gZxzkM/pub?output=html#

Swanborn, P. (2010). *Case Study Research, What, Why and How?* SAGE.

Vincenti, W. G. (1990). *What engineers know and how they know it.* John Hopkins University Press.

Walton, G. (1998, december 18). *Bringing Engineering Discipline to Game Development*. Retrieved from GamaSutra - The Art and Business of Making Games: https://www.gamasutra.com/view/feature/131710/bringing_engineering_discipline_to_.php

Watson, W. R., & Fang, J. (2012, Januar). PBL as a framework for implementing Video Games in the Classroom. *International Journal of Game-Based Learning*, pp. 77-89.

Wessel, L. (2018, november 7). *AAU kåres igen som Europas bedste ingeniøruniversitet*. Retrieved from ING - Teknologiens Mediehus: https://ing.dk/artikel/aau-kaares-igen-europas-bedste-ingenioeruniversitet-221699

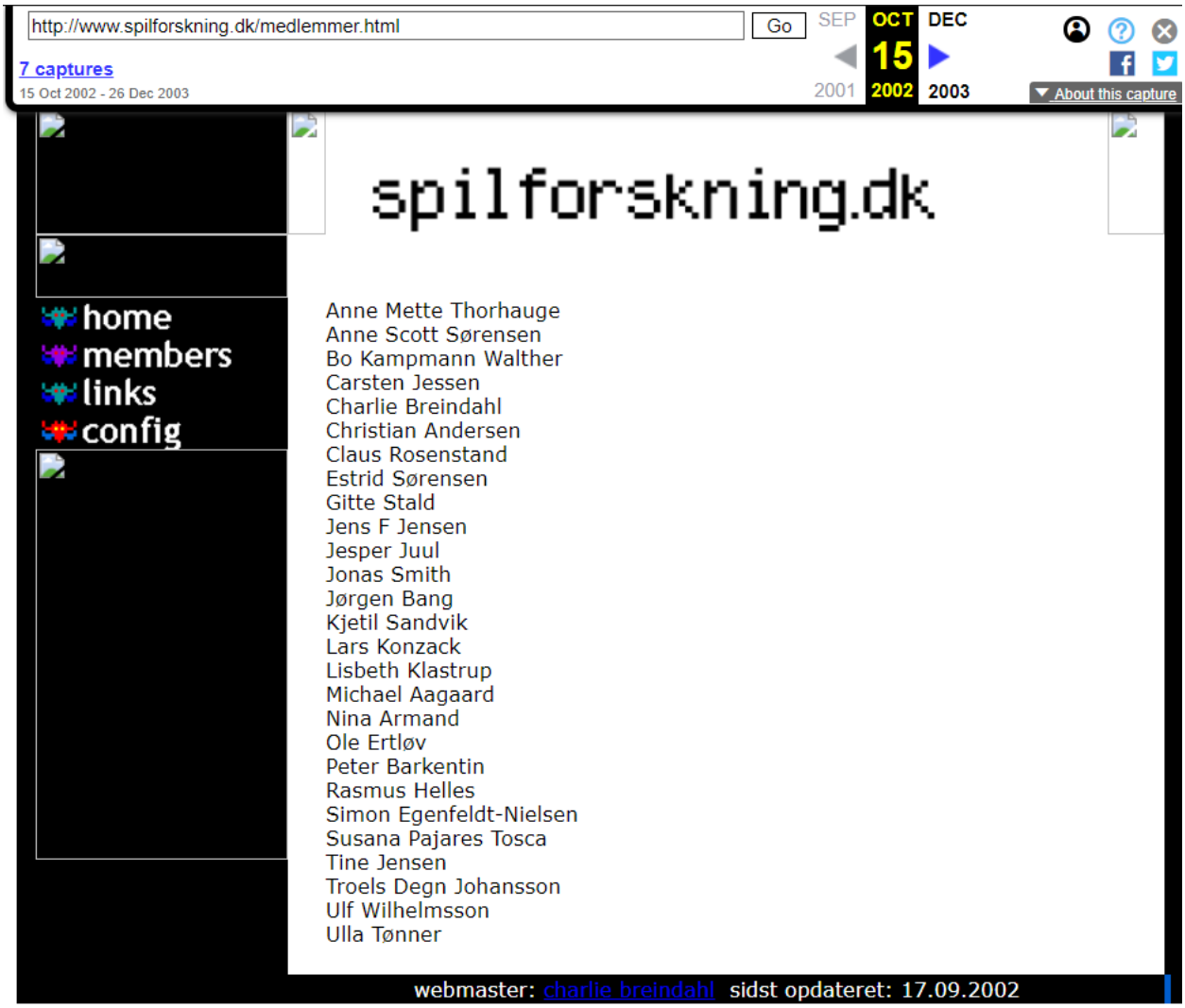
Zagal, J. (2008). The Game Ontology Project: Supporting Learning While Contributing Authentically to Game Studies. *Creating a learning world.* Utrecht: Proceeding of the 8th international conference of the learning sciences.

Zagal, J. P., & Bruckman, A. (2008). Novices, Gamers, and Scholars: Exploring the Challenges of Teaching About Games. *The International journal of Computer Game Research volume 8 issue 2*, http://gamestudies.org/0802/articles/zagal_bruckman.

Screencapture fra spilforskning.dk 2002

Dannet fra Webarchive:

https://web.archive.org/web/20021015181934/http://www.spilforskning.dk/medlemmer.html



Gendannet pressemeddelelse fra Spilforskning om DADIU

Gendannet ved Web Archive igennem https://web.archive.org/web/20040607021951/http://www.spilforskning.dk/uddannelse1.php

Fuld tekst:

”Brikkerne på plads til spiluddannelse

PRESSEMEDDELELSE 2. april 2004

Et landsdækkende tilbud om speciale i computerspil er nu klar. Initiativtagerne er overbevist om, at uddannelsen vil skabe nye virksomheder i Danmark. 1. september kan de første studerende i Danmark starte på en specialisering i computerspil.

Ved et seminar onsdag og torsdag er en række kunstskoler og universiteter på tværs af landet blevet enige om at etablere Det danske Akademi for Digital, Interaktiv Underholdning. Akademiet skal være det samlingspunkt, der tilbyder studerende fra forskellige uddannelser at specialisere sig i computerspil.

- Udvikling af computerspil er så komplekst, at det er nødvendigt at trække på den viden, der er i alle de forskellige miljøer. Det rækker lige fra datalogi til design og film, siger Gunnar Wille, leder af animationsinstruktøruddannelsen ved Den Danske Filmskole.

Danske computerspilproducenter har allerede skabt adskillige nationale og internationale succeser. Gunnar Wille er sikker på, at der vil vokse nye virksomheder ud af akademiets aktiviteter, fordi de studerende kommer til at arbejde sammen og lærer hinanden og hinandens forskellige kompetencer at kende.

- Det ser vi på Filmskolen, og det vil vi også se her, siger Gunnar Wille.

Samarbejde på tværs

Uddannelsesinstitutionerne bag det nye akademi hører hjemme i både Videnskabs-, Kultur- og Undervisningsministeriet, og de repræsenterer de mange forskellige faglige områder, der indgår i produktion af computerspil f.eks. tekniske, formidlingsmæssige, sociale, æstetiske og designmæssige kompetencer.

De samarbejdende institutioner er Den Danske Filmskole, Danmarks Designskole, Karakteranimatoruddannelsen ved The Animation Workshop under CVU Midt-Vest i Viborg, IT-

Universitetet i København, Københavns Universitet, Danmarks Tekniske Universitet, Danmarks Pædagogiske Universitet, Aalborg Universitet, Aarhus Universitet og it-vest.

Specialiseringen i computerspil bliver et tilbud til de studerende på en række af institutionernes ordinære uddannelser. På universiteterne er det uddannelser på kandidatniveau. De studerende skal gennemgå fælles fag, og akademiets plan er hvert år at samle de studerende om fælles produktion af computerspil.

Det starter med spil

- Akademiet har fokus på spil, fordi det er et område, hvor nye ting sker og udvikler sig. De studerende får hver deres kernekompetence, men samtidig skal de have så bredt et fundament, at de kan arbejde inden for andre områder end spilindustrien, siger professor Peter Bøgh Andersen, Aarhus Universitet.

Elementerne fra spil kan bruges i f.eks. simulation, visualisering, læring og formidling.

- Spil er et fantastisk medie, der kan bruges til mange ting. Det er et enormt felt, og vi er kun lige startet på det, mener Gunnar Wille.

Et netværk, der skal vokse

Forberedelsen af spilspecialiseringen har skabt et landsdækkende, åbent samarbejde mellem undervisere og forskere, der beskæftiger sig med de mange discipliner, der indgår i produktion af computerspil. Desuden har institutionerne været i løbende dialog med spilindustrien om behovet for uddannelse og arbejdskraft.

Næste skridt for initiativtagerne er at etablere en solid kontakt til alle andre interessenter på området som øvrige forskere, øvrig it-industri, øvrig medieindustri, innovationsmiljøer, brancheforeninger, fagforbund og politikere.

- Det er jo interessant at se, hvor mange andre end undervisere og forskere, der har vist interesse for vores møde her, hvor brikkerne omkring spilspecialiseringen er faldet på plads. Der er masser af energi i computerspil-miljøet i Danmark. Det, vi gerne vil tilføre, er det gearskifte, der skal til, for at udnytte energien optimalt og skabe succes for computerindustrien i Danmark. Hvis vi skal flytte noget, skal vi gøre det sammen, mener Claus Rosenstand, der er it-vest-leder ved Aalborg Universitet.

De deltagende institutioner (og personer) i alfabetisk rækkefølge:

Aalborg Universitet

Professor Finn Verner Jensen

Institut for Datalogi

Adjunkt Olav Bangsø

Institut for Datalogi

Lektor Jens F. Jensen

Institut for kommunikation

Adjunkt Lars Konzack

Institut for kommunikation

Aarhus Universitet

Professor Peter Bøgh Andersen

Institut for Informations- og medievidenskab

Lektor Arne Kjær

Studieleder, Institut for Informations- og medievidenskab

Adjunkt Morten Breinbjerg

Multimedieuddannelsen/Æstetiske Fag

Ph.d.-studerende Christian U. Andersen

Institut for Informations- og medievidenskab

Danmarks Pædagogiske Universitet

Lektor Carsten Jessen

Forskningsprogrammet Medier og it i læringsperspektiv

Danmarks Designskole

Filmfotograf og underviser Barbara Adler

Production Design

Denis Virlogeux

Danmarks Tekniske Universitet

Michael Rose

Den Danske Filmskole

Instruktør Gunnar Wille

Leder af animationsinstruktøruddannelsen

Den Grafiske Højskole

Jørgen Wessing

Rasmus Frederiksen

It-Universitetet

Adjunkt Troels Degn Johansson

It-vest

It-vest leder i Aalborg, Claus Rosenstand

It-vest leder i Aarhus, Michael E. Caspersen

Udredningskoordinator Jonas Munk

Karakteranimtoruddannelsen

Leder Morten Thorning

Københavns Universitet

Assisterende professor Gitte Bang Stald

Institut for Film- og Medievidenskab

Ph.d.studerende Anne Mette Thorhauge

Institut for Film- og Medievidenskab

Adjunkt Kjetil Sandvik

Institut for Film- og Medievidenskab”

Invitation til seminar, indhentet fra Jesper Juul 2019

SEMINAR d. 1. april, 04 – kl. 09.30-14.30 i Århus

Viden om computerspilsområdet

Den nationale koordinering af uddannelser i relation til computerspilsindustrien har åbnet øjnene for et behov for at koordinere viden om computerspilsområdet.

Computerspilsindustrien har brug for flerfaglig viden, og uddannelsesinstitutionerne må koordinere deres indsats for at dække industriens behov. Ud over computerspilindustrien og uddannelsesinstitutioner er der også interessenter i relation til forskning, politik, og øvrig industri.

Der er en god chance for, at dansk computerspilsproduktion kan gøre filmbranchen kunsten efter, såfremt den faglige viden i Danmark koordineres og dette suppleres med en række faglige og politiske initiativer, f.eks.:

- en diskussion af støtteordninger på linje med filmindustriens – ordninger, som tillader eksperimenter i en stærkt markedsorienteret branche,
- en undersøgelse af, i hvor høj grad den øvrige IT-industri kan anvende de indsigter og metoder som er udviklet indenfor computerspilsområdet,
- en iværksættelse af forskning, såvel på det tekniske som det æstetiske område.

På seminaret vil vi diskutere, om vi kan etablere et forum, der nationalt koordinerer adgang til viden om computerspilsområdet, og arbejder for fremme af aktuelle faglige og politiske initiativer.

Et muligt afsæt for dette forum er Spilforskning.dk. Det er et åbent og nationalt forskernetværk. Spilforskning.dk skal muligvis omtænkes i relation til de mange interessenter, og driften af platformen måske forankres anderledes.

Målgruppen er primært uddannelses- og forskningsinteresserede. Alt efter udfaldet på seminaret sigtes på et arrangement d. 28. maj, hvor andre interessenter i computerspilsområdet inviteres.

it-vest
samarbejdende universiteter

Den Danske Filmskole
The National Film School of Denmark

Program

09.00 - 09.20: Kaffe

09.20 – 09.30: Velkomst

Gitte Møldrup

09.30 - 10.00: En grovskitse af computerspilsindustrien

Jonas Sørensen (it-vest) & Claus D. Pedersen (spilforskning.dk)

Et godt udgangspunkt for at diskutere et forum for computerspilsområdet er et billede af, hvordan computerspilsindustrien placerer sig med hensyn til vidensanvendelser og omfang. It-vest har sendt spørgeskemaer ud til medarbejdere i ca. 40 spilvirksomheder i Danmark.

10.00 - 10.30 Computerspilsinitiativet i relation til platform

Peter Bøgh Andersen & Gunnar Wille (Strategigruppen i computerspil initiativet)

Der har været megen aktivitet omkring computerspilsinitiativet, og et af målene er placering af faciliteter til fællesproduktioner på tværs af uddannelserne. For at sikre en fortsættelse af den nationale bredde, kan man forestille sig en model, hvor placeringen af disse faciliteter er koblet til driften af et fælles forum.

10.30 – 10.45 Pause

10.45 - 11.15 Computerspil som strategisk satsning i relation til platform

Mads Tofte & Anker Hjelms Jørgensen (IT-Universitetet i København)

IT-Universitetet i København har gjort computerspil til et strategisk satsningsområde. Erfaringerne herfra diskuteres i forhold til et forum for viden om computerspilsområdet.

11.15 - 12.00 En uddannelses betydning for computerspilsindustrien i Sverige

NN, PlayGround Squad, Falun, Sverige

PlayGround Squad er den mest succesfulde computerspilsuddannelse i Sverige. Der er tale om en privat skole, der uddanner grafikere, programmører og designer til

spilindustrien. På skolen arbejder de studerende sammen på konkrete spilprojekter i et forløb der strækker sig over 40 – 45 uger. NN fortæller om baggrunden for opstarten af skolen, og hvilken betydning den har haft og har på computerspilsindustrien i Sverige.

12.00 - 12.45 Frokost.

12.45 - 13.15 Den øvrige softwareindustris behov for oplevelsesorienterede digitale uddannelser

[NN fra VIRKSOMHED, der er medlem af IT-brancheforeningen]

Det er ikke computerspilsindustrien, der har gavn af kandidater med en uddannelsesprofil, der blandt andet sigter mod ansættelse i computerspilsindustrien. Der vil også være mulighed for arbejde i andre dele af it-industrien – specielt når det kommer til at skabe oplevelsesmæssig tilgang til softwaresystemer. Der peges på nogle mulige profiler i den del af it-industrien, der ikke er omfattet computerspilsbranchen.

13.15 - 13.45 Udkast til et forum for viden om computerspilsindustrien

Carsten Jessen (Spilforskning.dk) & Claus Rosenstand (it-vest)

Konturerne for et muligt forum tegnes. Vi diskuterer de strategiske muligheder for at forbedre mulighederne for en fortsat udvikling af dansk computerspilsindustri.

13.45 - 14.00 Konklusion og nedsættelse af arbejdsgruppe

Arbejdsgruppen skal etablere et forum for adgang til viden om computerspilsområdet, og beskrive de strategiske muligheder i relation hertil. Første store milestone er torsdag d. 28. maj, hvor It-vest, IT-Universitetet i København og Spilforskning.dk har taget initiativ til konferencen Super Nova i Aalborg. Her inviteres deltagere der er interesserede uddannelse, forskning, politik, øvrig industri og kapital i tilknytning til computerspilsområdet.

14.00 - 14.30 Kaffe, kage & snak.

Korrespondance med Jesper Juul

Jesper Juul <j@jesperjuul.net>

Attachments

Nov 1, 2019, 4:37 PM

to me

Hej Alexander

I lige måde. Store spørgsmål!

Her er et par datoer:

-Jeg kan se, at jeg afholdt det første kursus i computerspildesign på ITU i 2001. Det var også året, hvor vi (Lisbeth Klastrup og jeg) arrangerede den første konference (i Danmark i hvert fald) om computerspil.

-I 2003 var der på netværket Spilforskning.dk en diskussion om at lave en fælles uddannelse. Såvidt jeg kan se, førte det delvist til DADIU. Her er en dagsorden fra et møde om det (dog 2004).

-Jeg kan ikke se, præcis hvornår ITU havde en officiel spiluddannelse. Mine noter siger, at der var stor disputs om navnet, og at den fra 2005 var en studieretning på programmet "Media Technology & Games"

-Det vigtigste i min baggrund var nok at jeg havde lavet spil, samt at jeg var vant til at tale om spil fra en kulturel vinkel.

-Mht. den amerikanske tradition, så læste jeg gamasutra og folk som Eric Zimmerman, Frank Lantz, og Celia Pearce, og ideen om hands-on skabelse af spil, bl.a. via prototyper påvirkede mig meget.

-På KADK har vi en til dels visuel vinkel. Vi prøver både at lære de studerende kommerciel og eksperimenterende tankegang. Forhåbentlig er der ikke så stor forskel på dem!

Hvis jeg husker rigtigt:

-Indtil 2017 hed vores kandidatprogram på KADK "Game art, design and development". Nu hedder det "Visual Game & Media design"

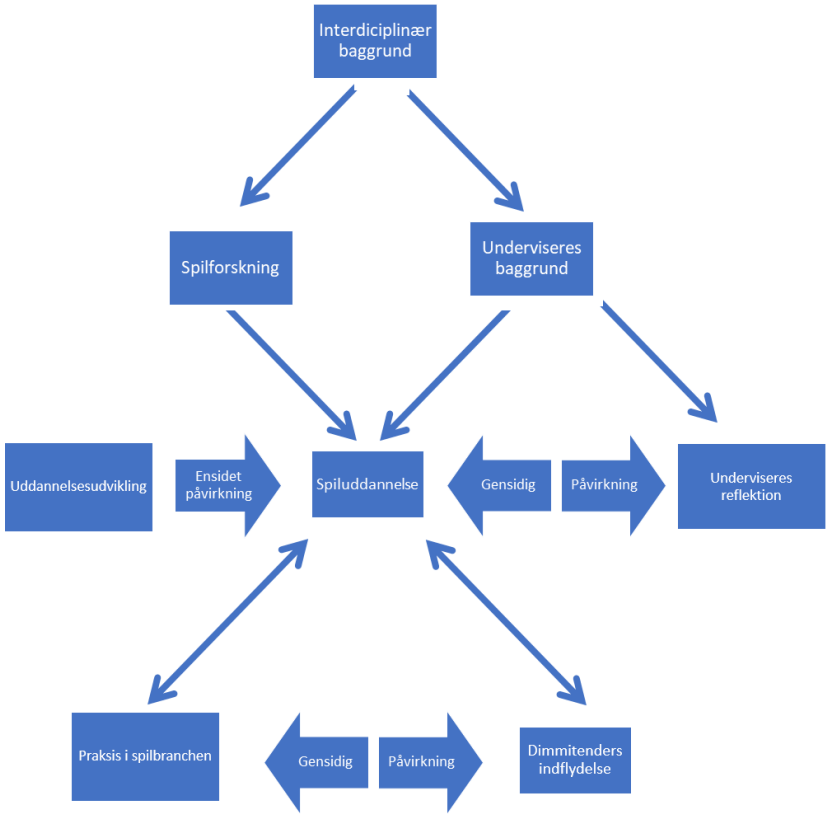
-Fra 2014 til 2017 hed vores bachelorprogram "Game & Produktion". Nu hedder det "Visuelt design", med en studieretning i "Spil- og interaktionsdesign".

Jeg har svært ved at reproducere de tidligere navne.

Men for spil/interaktion var den primære drivkraft Denis Virlogeux <denisvirlogeux@gmail.com>. Han kan fortælle noget om den tidlige historie hvis det her.

Mht. spil og fortælling, så fungerede den "ludologiske" vinkel jo til at sige, at spil ikke bare var en underafdeling af film, men at de rent faktisk fortjente deres egne uddannelser mv.. Der har så altid været en løbende diskussion om, hvor tungt fortælling skulle veje. Men de seneste år har diskussionen nok snarere været mellem AAA-produktionsmetoder og mere indie og eksperimenterende metoder.

Model over påvirkning



Interviewguide

Spørgsmål	Hvilken session udarbejdedes spørgsmålet i	Hvad er grunden/målet med spørgsmålet?	Hvad er temaet?
Hvornår har du oplevet, og fået fornemmelsen af, at en af dine studerende lærte noget?	1	Begrundelse: Ved at identificere læringen, bliver det tydeligt hvad der er implicit overordnet læringsmål, med videre indhentes viden om det lykkedes projekt; når subjektet er lykkedes: Hvordan ser det så ud?	Læring
Hvordan er undervisning i det her felt anderledes?	1	Hvad er særligt? Er der tale om en fagdidaktik	Fagdidaktik
Hvad er vanskeligt når man underviser i feltet?	1	Hvad er særligt? Er der tale om en fagdidaktik	Fagdidaktik
Kan du beskrive din undervisning for mig?	2	Hvad sker der idag? Hvad er det for et fænomen, og hvordan udfolder det sig konkret? Hvad er din selvforståelse	Læring
Kan du beskrive din kursusgang for mig?	2	Refleksioner over fænomenet	Fænomenologi
Kan du beskrive hvordan strukturen på dette studie er medstyrende for den måde du underviser på?	2	En strukturalistisk forståelsesmodel der kan afsløre fagets indbyggede logik og selvforståelse	Fagdidaktik
Kan du fortælle mig hvad der fylder hos dig, lige nu?	2	Undersøgelse af praktikerens selvrefleksioner og egenverden	Fænomenologi
Hvad er uddannelse i spil for dig?	3	Definitionsspørgsmålet bliver et grundlag for at tale om praktikerens potentielt synkretisitiske selvopfattelse	Definitioner og forståelse
Er der tale om design eller udvikling?	3	Afslør grænserne mellem designfaglighed og itfaglig udviklingsforståelse	Definitioner og forståelse
Hvordan har din baggrund indflydelse på den måde du underviser på?	3	Undersøg praktikerens selvopfattelse og tradition ift. det interdiciplinære felt	Fagdidaktik
Hvordan vil du beskrive indholdet af din undervisning	3	Undersøgelse af fænomenets konkretisitet	In this moment
Hvordan positionerer denne uddannelse sig ift. andre uddannelser? Er der nogle der ligner?	3	Boundary objectets kontekst klarlægges	Fagdidaktik
Hvad er unikt ved den her uddannelse?	3	Boundady objketet undersøges i refleksion med praktikeren	Definitioner og forståelse
Hvordan udfolder undervisningen sig i praksis?	4	Undersøgelse af praksis	Fænomenologi
Hvordan udfolder undervisningen sig i et forhold til praksis?	4	Undersøgelse af praksis	Fænomenologi

Hvordan udfolder undervisningen sig, med forsøg på at efterligne praksis?	4	Undersøgelse af praksis	Fænomenologi
Hvordan er forbindelsen til ervhervet?	5	Erhversforbindelsen undersøges	Fænomenologi
Hvad er det uformelle der ikke er beskrevet i undervisningsplan og lignende	6	Afslør implicitte indforståetheder	Fænomenologi
Hvordan gik det idag?	6	Undersøgelse af værdisætning og vægtning ift. praktikerens forståelse af relevans	Fænomenologi
Hvornår ved du at de har lært noget?	6	Undersøgelse af vidensformen	Fænomenologi
Hvornår ser du læringen ske?	6	Undersøgelse af vidensformen	Fænomenologi
Hvornår idag, synes du det gik bedst?	6	Undersøgelse af vidensformen ved at undersøge værdisætning	Fænomenologi
Hvilken vekselvirkning er der imellem din teori og praksis	7	Endnu et punkt til overvejelse af den studerendes grundlæggende tvivlsspørgsmål	Fænomenologi

Interviewmateriale

Case 1 subjekt A Session 1

Navn	Udsagn	Timestamp	Relevanskriterie	**Tema 1**	**Tema 2**	**Celle**
Subjekt A	Hej, det er (censureret).	0:12	0			1
Forsker	Hej (censureret), det er Alexander Kirkegaard.		0			2
Subjekt A	Hej Alexander.		0			3
Forsker	Hej, det var mig med det her lille studie i - hvad hedder det - i den her spilklynge der ligger ved Grenå. Tak fordi det er, at jeg må ringe til dig.		0			4
Subjekt A	Nå, men selv tak da. Det var da så lidt.		0			5
Forsker	Så det er jo lidt nogle mærkelige tider det her. Og det er også lidt et mærkeligt tidspunkt - altså kigge på uddannelser du ved - fordi alting ligger på nettet lige pludseligt med fjerundervisning, og jeg ved ikke hvad. Men i dit tilfælde her, der er der tale omkring den her - altså, ja, hvad er det man kalder det her - en design workshop eller hvordan? Det her forløb som du har kørt i uge 14?		2			6
Subjekt A	Det er et fag i - ja, hvad hedder det - Design Patterns. Det er bare i forhold til programmering. Det hele er kørt online, så		3			7

	det skal jo lavet helt fra scratch af nærmest.					
Forsker	Okay, ja.		4			8
Subjekt A	Det er et fag vi kører hvert år, jo. Men det skulle lige laves helt om.		5			9
Forsker	Ja og i den bedste af alle verdener, så kunne jeg have haft interviewet dig i starten af en almindelig dag, ikke også. I starten; hvad havde du tænkt dig at lave, hvordan gik så? Og så bagefter? Altså så ligesom bruge de eksempler på hvad du har oplevet. Men altså, det er lidt 'det muliges kunst' lige nu, kan man sige. Så det kan være, at hvis vi kan tale lidt omkring hvordan undervisningen gik? Hvad du måske ville have haft gjort hvis det ikke skulle have været onlinebaseret? Altså du ved; hvis man kunne perspektivere det lidt til hvis det var normalt i stedet for? Og så videre, så ville det være spændende. Og det som jeg også er meget interesseret i, er at høre lidt omkring din baggrund? Hvad det er for nogle tanker du har omkring at lave unddannelse? Altså, du har jo en baggrdund som - lad os nu ser her - koordinator, studiekoordinator for alle uddannelserne. Så det er jo vældigt spændene at kunne		6			10

	snakke med dig, (censureret).					
Subjekt A	Ja, jeg er koordinator på (censureret) uddannelsen ude ved os.		10	Underviserens baggrund		11
Forsker	Ahh, okay.		5			12
Subjekt A	Min baggrund er, at jeg selv er uddannet datamatiker. Tilbage i 2012 blev jeg færdig.		10	Underviserens baggrund		13
Forsker	Var det så i Grenå?		5			14
Subjekt A	Ja lige præcis. Jeg var faktisk en del af det første hold vi havde derude.		8	Underviserens baggrund		15
Forsker	Okay.		5			16
Subjekt A	Og så blev jeg egentlig ansat efter. Først som timelærer derude hvor jeg havde lidt løst arbejde og jeg skulle arbejde lidt på gymnasiet og undervise derude. Efter det blev jeg ansat fast - der i Grenå - som egentlig bare underviser. Og nu sidenhen blevet koordinator.		10	Underviserens baggrund		17
Forsker	Ja.		5			18
Subjekt A	Jeg har egentlig altid godt kunne lide spil og sådan noget. Og synes det har været interresant at se hvordan man programmerede ting. Og så synes jeg, at det var super fint at undervise i det, fordi jeg føler jeg har svært ved at finde noget online. Hvordan man nu lærer det ordentligt og sådan.		10	Underviserens baggrund		19
Forsker	Ja.		4			20
Subjekt A	Så det jeg gør meget ud af, er at vise det fra begynderens synspunkt. Hvordan man egentlig lærer de		10	didaktik		21

	her ting. Fordi jeg kan selv huske at det var super svært at lære de her tekniske programmeringsting. Det var så frustrerende, al undervisning i det. Ihvertfald online, i bøger og sådan noget. Dem der underviste havde glemt hvordan det var at lære det, tænker jeg. Fordi man snakker meget teknisk lige fra starten af. Så jeg gør tit det, at jeg prøver på at tage det ned på det niveau hvor jeg prøver at tænke tilbage på: hvordan var det jeg lærte, da jeg overhovedet ikke kunne forstå hvad noget af det her det var?					
Forsker	Det synes jeg er super spændende. Det vil jeg meget gerne høre meget mere om. Før det er, at vi går i kødet på det, så skal jeg lige sige for god ordens skyld: dine besvarelser i det her - hvis det bliver brugt nogle steder, altså publiceret, - så vil dit navn ikke opstå. Så man kan ikke komme til at google dig eller bonge dig for en eller andet udtalelse og så videre. Det vil blive anonymiseret og der vil ikke blive refereret til den konkrete uddannelse som du arbejder for; det vil være til Grenå-klyngen. Så på den måde kan man ikke lige regne ud hvem du er. I dette projekt. Men		3			22

	det kan være fremadrettet at jeg godt kunne tænke mig det og engang så: "Må jeg citere dig for det, og det, og det?". Altså med navn, ikke sandt.					
Subjekt A	Ja selvfølgelig.		2			23
Forsker	Men jeg undersøger adskillige uddannelser. Og har adskillige undervisere, og nogle undervisere kommer til at sige noget som måske... Ja, altså, du ved. Det er din sikkerhed for at dit navn ikke dukker op et eller andet sted, for et eller andet. Så skal jeg også sige her: Det er i dag torsdag den 23. april. Klokken den er 10:04 nu her. Jeg hedder Alexander og jeg taler med (censureret). Og vi skal tale om en af de her Grenå-uddannelser, (censureret). Du var ved at sige..?		2			24
Subjekt A	Ja?		3			25
Forsker	Du har uddannelsen. Du har været samme sted. Du kommer tilbage igen; du begynder at formulere det her med, at dengang du skulle lære det, da synes du det var da utrolig svært. Nu prøver du ligesom at omformulere stoffet,	5:09	2			26

	så det bliver mere begyndervenligt. Og du tænker tilbage på, hvordan du vil nemmere kunne have haft lært det.					
Subjekt A	Ja helt klart. Det her med at sætte sig i skoene på de studerende som nu skal lære det. Det er sådan, at i starten havde vi nogle ekspertbøger næsten fra starten af. I stedet for er vi nu gået over til nogle begynderbøger. Det viser sig jo så, at de kommer op på et meget højere niveau til allersidst, end de gjorde i starten, selvom starten var sværere stof. Men det gør også man får noget bedre grundmateriale ind helt fra starten af. Så de får det basale på plads inden vi begynder at gå videre til det der er lidt sværere.		10	didaktik	materiale	27
Forsker	Kan vi få indprintet et par af de fagbøger eller indgangsvinkler her? Er vi ude i noget indenfor software produktion? Eller er det datalogisk materiale? Hvad er vi ude i her?		6			28
Subjekt A	Ja sådan nogle - hvad hedder de - den vi bruger		10	didaktik	materiale	29

	hedder "Beginning C#", tænker jeg.					
Forsker	Ja?		3			30
Subjekt A	Den vi brugte før, hed "Professionel", den vi startede med, helt fra da jeg startede. Der er vi så gået over til begynderbogen. Men jeg tror filosofien i starten har været, at vi skal have det på højeste niveau fra start af, for at vi kan lære mest muligt. Hvilket egentlig bare gør det super svært at komme i gang med for dem der ikke har programmeret før. Derfor så er vi gået over til dét. Og så har vi lige nu, den her situation med corona. Der blev spurgt ind til hvordan vi havde gjort det, hvis der ikke var corona online, hvad ville vi have gjort anderledes. Jeg har en del erfaring med at lave onlinemateriale.Jeg har også en YouTubechannel hvor jeg laver en masse undervisning og sådan noget som jeg har kørt siden 2014, må det være. Så for mig var det her ikke nyt, det her med at lave det online. Så jeg har egentlig tænkt den undervisning jeg		10	didaktik	materiale	31

	skulle give til de studerende på samme måde, som hvis jeg ville lave et onlinekursus på Udemy. Eller et eller andet på livelearning, hvor jeg ligger det over til de studerende og alt undervisningsmater iale ligger der oppe. Og så løsninger kommer også til at ligge i video format.					
Subjekt A	Som jeg har gjort nu, det er, at jeg gennemgår noget teori i en video og giver dem en øvelse de skal lave eller giver dem en opgave som de skal løse. Og så skal de så pause videoen, løse opgaven og fortsætte videoen for at se hvordan jeg har lavet løsningen på det. Normalt i en fast situation hvor jeg underviser, gennemgår jeg teorien og så er jeg der jo selv til at gå rundt og hjælpe dem med opgaven, hvor jeg ikke nødvendigvis giver løsningen bagefter. Men jeg har tænkt meget over, at det må være frustrerende at sidde derhjemme og ikke kunne løse opgaven overhovedet. Og hvor jeg ikke lige er der til at hjælpe dem alle sammen. Så		10	didaktik	materiale	32

	derfor er løsningen der for dem og så er det deres eget ansvar at prøve opgaven inden at de går direkte til løsningen. Fordi jeg tænkte det var den bedste måde. Jeg har fået rigtig god feedback for dem jeg har snakket med, de er rigtig glade for det og at de sådan set selv kunne sidde ned og bare køre det igennem i det tempo de gerne ville. Fordi på mange måde synes jeg at det er meget spændende at gøre alting online fordi der er nogle der altid hurtigere end andre og nogle de skal have længere tid til det. Og det er egentlig godt for begge parter her, for dem der har tager lang tid til det, de kan sidde med det den dag det nu tager. Dem der er hurtige kan måske.. Undervisning det tager en uge at komme igennem, kan de måske komme igennem på 3 dage. Normalt får de først deres undervisning sammen. Nu ligger det hele derude, så de bare kan starte mandag og så køre det igennem når de vil.					

Forsker	Så det giver en automatisk differentieringsmulighed, på en måde sådan at man kan tage den tid som man har brug for, man bliver ikke "lost behind", og man bliver heller ikke "slowed down" af nogen. Ja, altså det giver fuldt ud mening, det forstår jeg sagtens det du siger. Hvis vi prøver at stille skarpt på én af de her opgaver; bare som et eksempel og for at jeg kan forstå hvordan sådan en opgave bliver løst. Du beskriver at du formulerer noget teori, du giver en øvelsesopgave, de løser den så vidt muligt, og din potentielle løsning af opgaven bliver så demonstreret. Er der så efterbehandling? Lad os sige at det var en normal undervisningssituation, altså måske også i forhold til det online, er der så en form for efterbehandling hvor der så bliver diskuteret hvilke løsninger der kunne have været og hvilke løsninger de studerende har fremvist og så videre?		5			33

Subjekt A	Ja, der er to former for efterbehandling. Normalt går jeg rundt mellem de studerende og ser hvad de har svært ved. Og kan jeg se der måske er en 3-4 stykker som løber ind i det samme problem og har lidt svært ved det, så plejer jeg at gå op på tavlen og så kører jeg det igennem hvor jeg deler min skærm og viser hvordan man måske koder den her lille del og snakker med dem om hvor det var de gik forkert og hvad det var de måske skulle gøre for at løse opgaven. Og så er der efterbehandling dagen efter hvor jeg samler mere generelt op på hele opgaven for eksempel. Og det har jeg ikke rigtig haft gjort her hvor det har været online, fordi jeg kan ikke lige fange deres fejl. De fejl jeg har fanget, har været hvis jeg har lavet en fejl i et slide eller et eller andet, så er der nogen der har skrevet til mig, at der har været et eller andet. Der var måske to fejl eller sådan noget. Det var så en smart måde til at finde ud	9:52	10	didaktik		34

	af hvor langt de er kommet, fordi de er kommet til den fejl dér, og så skrier de til mig "hov, der mangler ét eller andet".					
Forsker	Når det er du har den her oplevelse - jeg formoder her, igen, jeg er ikke sikker, nu siger jeg det bare alligevel. Når de har en konkrete problemstilling de skal løse, det fungerer jo på en måde som en lille test hvor man så kan validere "Har de lært det? Har de ikke lært det? Har de løst opgaven? Har de ikke løst opgaven?" Men når det er, at du normalt underviser og der er mulighed for at få den her direkte spontante ping-pong frem og tilbage, oplever du nogle gange at: Nu kan du se, nu har de sgu lært noget? Eller "Aha, der skete noget lige dér"?		4			35
Subjekt A	Ja, selvfølgelig oplever man det en gang imellem, det er svært at sige. Fordi nogle gange, så er der nogle som måske ikke laver opgaverne når de sidder i klassen, de er lidt bange for at stille et dumt spørgsmål, men som jeg altid siger til		10	didaktik		36

	dem: der er ikke nogle dumme spørgsmål, altså de må gerne stille samme spørgsmål hundrede gange. Men man kan selvfølgelig godt se, at når de får løst de opgaver, at de får lettere ved det dagen efter, fordi de kan bruge dét de har lært dagen før. Men jeg tænker her, at når det er online, så tænker jeg, at dem der måske er bange for at stille spørgsmål om noget der ér blevet beskrevet, de kan bare gå tilbage i filmen og se det igen. I stedet for at de skal være nervøse for at stille dumme spørgsmål. De synes måske det er lidt pinligt overfor de andre i klassen og sådan noget.					
Forsker	Oplever du generelt at der er sådan en form for tilbagenholdenhed i forhold til at stille de her spørgsmål?		6			37
Subjekt A	Ja, det vil jeg sige. Jeg kan godt se hvem jeg skal gå ned og prikke lidt til, for at få skubbet dem lidt i gang. Men kan jeg se én der sidder med et skærmbillede, som er i gang med at skrive noget kode, så går jeg væk ti minutter, og kan så		10	didaktik		38

	se at han ikke er kommet videre, så skal jeg prikke lidt til ham. Og så har de også en masse spørgsmål, så kommer de jo videre når det er at man spørger dem. Og det fanger jeg selvfølgelig ikke når vi sidder online. Det er dét der er godt ved realklasseundervisning, at jeg kan se hvem der har nogle problemer og få dem skubbet i gang. Og så når man først har fået skubbet dem lidt i gang, så er de ikke lige så bange for at spørge igen senere, er min fornemmelse.					
Forsker	Jeg kan høre at du virker til at have reflekteret meget over det her med fordele og ulemper der er ved fjernundervisning. Oplever du at det er fedt? Altså selvfølgelig ikke fedt med corona-krise, men at det er en fed mulighed at køre ren onlinebaseret undervisning. Er det et spændende eksperiment for dig det her? At kunne køre det fuldt ud?		6			39
Subjekt A	Ja, det synes jeg helt klart det er. De studerende sagde også, da jeg først gav dem det her kursus, så sagde		10	didaktik		40

	de: "Hold da op, hvorfor er onlineundervisning så meget bedre struktureret end vores liveundervisning?"					
Forsker	Ja		5			41
Subjekt A	Det er jo fordi, at jeg har siddet og tænkt, at de ikke skal komme i en situation hvor de er frustrerede og sidder med ét eller andet de ikke selv kan komme videre med. Så det er virkelig lavet i detaljer sådan at man kan komme igennem det. Hvorimod tavleundervisning er lavet sådan at: jeg vil gerne have de stiller spørgsmål, jeg vil gerne have de kommer ud i problemer lidt en gang imellem, sådan de skal løse tingene selv og snakke med klassekammeraten. Hvilket de jo også kan online over Skype. Men altså jeg synes det fungerer og er helt vildt fedt og lave de her online ting. Alting - i forhold til møder og sådan nogle ting, med de studerende - det går meget hurtigere når vi gør det her. Det er meget nemmere for mig at afholde		10	online undervisning		42

	vejledningsmøder eller hvad det nu er der skal afholdes med de studerende. Fordi de får bare en adresse til noget Discord, Skype, eller hvad det nu er de bruger. Og så kommer de dér, i stedet for at jeg skal sidde og vente på dem oppe på skolen og aftale tid og sådan noget. På mange måder er det faktisk meget mere fleksibelt. Jeg er helt sikker på at vi - når alt det her er ovre - så tager vi nogle af de her ting til os og kommer til at køre nogle ting online. Det har vi været ved at snakke lidt om. For der er bare nogle ting, det er mere effektivt at gøre online.					
Forsker	Det er jo en dejlig... bivirkning, eller hvad man kan kalde det. Den anden bagside af medaljen, dén der skinner. Det er jo fornemt, at man kan uddrage dét af sådan et stort eksperiment, som det her corona-halløjsa jo egentlig er. Noget som godt kunne interessere mig ret meget er: når man har at gøre med - lad os kalde det 'tekniske problemer' - det er jo ofte nogle der er lidt	14:54	5			43

	tænkte. I forhold til: hvis nu man vil opstille et eksperiment. Så vil man måle eller identificere én eller anden form for sandhed. Hvoraf, når man skal lave noget mere kreativt, så er det ikke nødvendigvis identificeret udfra nogle objektive kriterier, det er mere sådan en: "i situationen, i dette tilfælde, i dette scenarie... Der kunne man forestille sig man havde behov for at løse følgende opgave, og sådan her kan man løse den." Kan du nikke genkendende til den formulering som jeg kommer med her?					
Subjekt A	Ja, som sådan. I forhold til de ting som du siger, kan de gentage det.		5			44
Forsker	Ja, i forhold til det her... Når der er noget teori der skal præsenteres så er der nogle opgaver der skal løses. Det her er indenfor programmeringsfag et, korrekt forstået?		10	fagets didaktik		45
Subjekt A	Ja.		10	fagets didaktik		46
Forsker	Det er ikke kun datalogi, men også software engineering på en måde, er det ikke det?		10	fagets didaktik		47

Subjekt A	Jo, det er det.		10	fagets didaktik		48
Forsker	Og så inden for dét, der vil man kunne introducere til nogle forskellige funktioner som man kan lave. Og de funktioner kan bruges til at løse nogle problemstillinger - nogle opgaver. Sådan en opgave, hvordan ser den ud? Kan du beskrive et eksempel på en opgave, for eksempel det her "Design Patterns"?		6			49
Subjekt A	Ja, det kan jeg sagtens. Altså i vores uddannelse i Grenå - er du nok klar over - er vi meget fokuseret på spil og sådan noget. De har jo lært det basale om hvordan man programmerer og sådan noget, men nu skal de lige lære det her design patterns i forhold til at gøre det smart, eller hvad skal man sige. Fordi før har de jo lært at lave en masse kode hvor de kan få nogle spil til at fungere, men det vigtige for os nu, er at lære dem at gøre det på en smartere måde. Fordi der er løsninger ude i verden der allerede eksisterer når det er at man skal, for eksempel have en fjende til at spawne i	17:16	10	didaktik	fagets didaktik	50

	et spil eller ét eller andet. Det kan jo så være, at jeg viser dem en generel løsning på én eller anden design pattern, der gør det nemmere at skabe ét eller andet monster i et spil, ved at sammensætte det med, at det skal kunne slå så hårdt, og kunne flytte sig så hurtigt og den skal have dén er krop og alle de her ting sat sammen. Og dét er en generelt eksempel, og så siger jeg: "Nu skal I i den her øvelse/opgave, lave jeres egen fjende baseret på det teori og de eksempler jeg har givet jer." Baseret på dét, så sammensætter de jo så deres eget og prøver at få det til at fungere.					
Forsker	Er det her med at veksle mellem - lad os kalde det teori og så praksis - er det også en del af det her.. Ja, jeg ved jo der er dén her H.A.G.I., HAGI-modellen. Er det også lidt det samme der influerer den måde at køre undervisningen på?		10	HAGI		51
Subjekt A	Helt klart. Det er måden vi arbejder på ude ved os på med programmering. Vi har haft erfaring før i		10	HAGI		52

	tiden med at vi har haft, måske noget forelæsning fra klokken 10 til klokken 12, en af de lange forelæsninger med teori, og så når klokken bliver 12, så siger vi "Så er det jeres tur til at lave øvelser." Det vi har haft bedre erfaring med, det er at vi faktisk bryder det op i løbet af dagen, så når de har lært om emne A, så laver de en opgave der relaterer sig til emne A. Så lærer de først om B, når de er færdige med at lære om A. Det er bedre for dem at de lige har lært noget, og så bruger det med det samme. Simpelthen fordi det er så vigtigt når man programmerer, ja egentlig i det hele taget, synes vi, at man får brugt det med det samme sådan man får det igennem fingrene.					
Forsker	Så du gik på uddannelse i en tid hvor man ikke havde den metode, eller det framework. Kan du beskrive lidt om den forskel du oplever der er i det?		5			53
Subjekt A	Ja. Da jeg startede synes jeg det var virkelig svært. Vi sad og lærte om programmering fra en meget svær bog. Helt fra		10	HAGI		54

	morgenstunden af og så frem til klokken et, to stykker - og så bagefter fik vi nogle øvelser. Jeg var fuldstændig lost synes jeg, og det var der rigtig mange der var. Og jeg kunne se rundt i klassen, at der var rigtig mange der var frustreret. Der var så meget ny information som vi måske havde fået mange timer forinden, som vi så skulle til at bruge nu. Så man skulle selv sidde og kigge igennem slides igen, og så kunne man ikke huske hvad underviseren havde sagt og sådan noget. Hvorimod nu, der kan jeg se det giver meget indledning til at få de studerende til at snakke med hinanden, og løse opgaverne direkte. Fordi når der lige er blevet gennemgået måske tyve minutters teori, så får de øvelser der er tilpasset til dét og så ligger der rimeligt frisk i hukommelsen hvad de har lært. Altså de kan lige sidde og skimme slides'ne og snakke med sidemanden og løse den opgave der nu er. I stedet for at der er gået mange					

	timer imellem det og de har fået SÅ meget information. Da jeg underviste i starten har vi også om HAGI og kunne se på karakterere og resultaterne at det er bedre at gøre det på den her måde.					
Forsker	Det er jo lidt spændende. I forhold til den er vekselvirkning imellem - nu kalder jeg det teori og praksis, eller hvad man skal kalde det; øvelser og teori - integreres det så også i lidt længere forløb hvor det måske ikke er småopgaver der bliver løst? Men at det er i - det her tilfælde - udvikling af computerspil, at eleverne så skal lave lidt længere produktioner?	20:19	5			55
Subjekt A	Ja. Sidst har vi for eksempel en uges undervisning i Design Patterns, hvor hver dag har gået fra klokken kvart i ti til to, hvor de har haft de her teori/praksis, teori/praksis... gennem hele dagen. Efter det, er der så et to-ugers projekt, hvor de så skal bruge det de har lært gennem hele ugen til at lave ét samlet, stort spil. Hvor alt bliver brugt		10	HAGI		56

	i. Så de små øvelser der er i løbet af ugen, er små dele. Og til sidst skal de så lave et eller andet større . Og i det større, kan de jo godt bruge nogle af de øvelser som de har lavet, små dele som de har lavet i løbet af ugen.					
Forsker	Det vil være det forventelige, ikke sandt, at det er det de bruger? At de integrerer deres nye kompetencer i det her projekt?		5			57
Subjekt A	Ja, helt præcis. Der bliver sat nogle krav til projektet. Lad os sige de har lært om 10 Design Patterns, så skal de relevant bruge måske 5 af dem. Og argumentere for hvorfor de har valgt at bruge de her 5 Design Patterns i deres spil.		10	Didaktik	Designpatterns	58
Forsker	De her Design Patterns, er det noget du kan pege mig i retning af, hvis jeg selv skulle finde noget af det materiale? Det her Design Pattern-undervisning, eller er det noget som du har været med til at udvikle? Hvordan er det? Er det ud fra en bog, en særlig teoretiker eller er det en hjemmesideressource eller andet?		5			59

Subjekt A	Altså, det er nogle generelle teorier, nogle generelle Design Patterns der eksisterer ude på nettet og som er udarbejdet af mange forskellige personer. Dem tager vi så og gør til vores egne, fordi vi lige får dem plottet ind på spil. Hvis du søger på et navn på et Design Pattern, så vil du kunne finde det online. Men det er ikke vores egen opfindelse eller noget.	22.32	10	Materiale	Designpatterns	60
Forsker	Men I har stadig gjort den lidt til jeres egen?		5			61
Subjekt A	Ja, helt klart. Vi har tilpasset den til vores spil. Design Patterns er lavet til generel programmering og ikke til specifikke sprog. Det vi gør, det er at vi tager og bruger den på det sprog som vi koder i, som er C#. Og får den tilpasset til spillene, når de bliver serveret for de studerende, så siger vi ligesom: "Det her, det er vores take på det pattern her." Hvor den så er specialiseret en lille smule til C#. Hvor at hvis man finder den online, så vil man godt kunne genkende den og sige okay, det er et generelt pattern.		10	materiale	designpatterns	62

	Den vil man kunne tilpasse til Java eller C# eller C++ eller hvad man nu koder i.					
Forsker	Okay, ja, på dén vis. I forhold til at man nu er ude i en slags designfaglighed - og nu spørger jeg bare helt frit fra leveren - anser du dig selv som værende mest softwareudvikler eller designer? Eller hvor er du henne i det her?		10	fagets faglighed	fagets didaktik	63
Subjekt A	Jeg vil sige softwareudvikler.		10	fagets faglighed	fagets didaktik	64
Forsker	Datamatiker?		10	fagets faglighed	fagets didaktik	65
Subjekt A	Ja..Ja.		10	fagets faglighed	fagets didaktik	66
Forsker	Og så det her med design; oplever du at der er flere fagligheder i spil så? Eller er det bare en del af softwareudviklerens faglighed at have det her design?		10	fagets faglighed	fagets didaktik	67
Subjekt A	Nej, der er nogle flere fagligheder. Alle koder på hver sin måde, så Design Patterns er den generelle måde man kan gøre det på og tilpasse det sit eget. Det er tit vi ser, at når folk skal arbejde sammen - det oplever vi også med de studerende - så kan der godt nogle gange, ja ikke komme gnidninger, men det kan godt være svært for dem i starten at blive	24.12	10	fagets faglighed	fagets didaktik	68

	enige om hvordan det hele skal sættes sammen og kodes. Fordi alle gør det på sin egen måde. Så det er helt klart også et spørgsmål om stil og design i forhold til at lave sin kode i sine programmer og sine spil og så videre.					
Forsker	Jeg sad og tænkte på nu her: du har en baggrund som datamatiker. I forhold til de andre undervisere på uddannelsen, oplever du så at der er nogen som har en anden faglighed end du har? Som du oplever tydeligt har en helt anden faglig tilgang er du har? Eller forståelse?		10	baggrund		69
Subjekt A	Ja, det er der jo nok. Vi kommer jo alle sammen fra forskellige baggrunde. Vi har jo nogle som har haft mange års erhvervserfaring, og som har en helt anden tilgang til tingene. Jeg har en kollega og han har jo arbejdet med alle mulige forskellige ting gennem livet. Han er jo også lidt ældre end mig, så han har en masse erhvervserfaring. Det kan man selvfølgelig sagtens se når vi sidder og diskuterer forskellige		10	baggrund	erhversretning	70

	uddannelsesforløb og sådan noget. Så er det rigtig fedt at få nogle indspark fra nogle der har lidt mere med fra erhvervslivet, som snakker om hvordan det her egentlig bliver brugt i virkeligheden og sådan noget.					
Forsker	Kan du komme med et eksempel på hvordan sådan en diskussion har forløbet sig?		5			71
Subjekt A	Ja. For eksempel bruger vi nogle gange nogle forskellige software til at holde styr på sin kode og til at planlægge ting og sådan noget.	25.15	5			72
Forsker	Taler vi IDE'r, eller hvad er vi ude i?		5			73
Subjekt A	Det er mest sådan et devops, Azure Devops hedder det, det er sådan med at planlægge opgaver og sådan nogle ting.		5			74
Forsker	Okay, okay ja.		5			75
Subjekt A	Vi har siddet og diskuteret lidt; for det har været ret nyt for nogle af os, vi har ikke prøvet at bruge det før. Vi har prøvet sådan lidt at sætte nogle ting sammen der får det til at fungere. Så prøver man at sparre med en kollega som måske har arbejdet med det ude i virkeligheden. Altså		10	baggrund	erhvervsretning	76

	hvor det er, at man får nogle insights til hvordan man kan sætte det op, hvordan arbejdsgangen har været da de jo har arbejdet med det. Det giver et godt indblik i at man får undervist i noget som måske bliver brugt ude i virkeligheden. Og det er jo ikke kun kolleger man sparrer med, at man sparrer jo også med andre jeg kender, som arbejder ved erhvervslivet. For at finde ud af, hvordan de faktisk rigtigt bruger det. Så jeg ikke bare sidder og underviser dem i et eller andet, som jeg synes skal være sådan.					
Forsker	Der er et forsøg på at lave den her - nu kalder jeg det praktisk kobling - men den her idé om hvordan man spejler det ud mod erhvervslivet, ud mod spilbranchen måske. Og at man vil gerne - nu kalder jeg det efterligne - man vil gerne mirror, altså bruge både væktøjer og køre undervisning der orienterer sig imod det.		5			77
Subjekt A	Ja, helt klart. Også i forhold til spil; jeg har en del kontakt med et firma der		10	unity3d	ervhervsretning	78

	hedder Unity. Jeg ved ikke om du har hørt om det?					
Forsker	Jo, jeg er godt bekendt med Unity 3D.		10	unity3d	ervhervsretning	79
Subjekt A	Yes, dér er jeg en del af sådan et... - på grund af min YouTube Channel - så er jeg en del af sådan et Unity Team hvor jeg har nogle Slack Channels og sådan noget, hvor jeg snakker med nogen der arbejder ved Unity og andre der også skriver YouTube film og sådan noget. Der prøver jeg selvfølgelig også at høre dem om hvordan de gør tingene, hvordan man gør det best practice. For de har jo undervisning i Unity på et tidspunkt. Der prøver jeg gennem de kanaler jeg har, at høre hvad de tænker er best practice, så jeg underviser dem rigtigt i de forskellige ting.		10	unity3d	ervhervsretning	80
Forsker	Er det rigtigt forstået nu her, at jeg kan fornemme at Unity 3D engine'n den fylder meget hos både dig, men også på uddannelsen?		5			81
Subjekt A	Ja. De får den faktisk først på tredje semester	27,41	10	unity3d	ervhervsretning	82

	fordi det er en super super god engine. Man kan lave spil i den rigtig let. Men det er også lidt det der gør, at vi ikke giver dem den lige fra starten af. Fordi de måske får nogle dårlige vaner, det er måske lidt for let at komme i gang uden at lære programmeringen helt fra bunden af, som jo er det vi gerne vil have dem til. For i bund og grund, så skal de jo være datamatikere, men hvis vi giver dem Unity fra starten af, så er det måske ikke datamat via de dér grundprincipper som vi gerne vil have dem til at lære. Så det er først på tredje semester de får det. Men efter det, så fylder den rigtig meget. På tredje semester laver vi et kæmpe projekt hvor vi har noget tværfagligt gående sammen med (censureret) - for eksempel - ude i Grenå. Og efter de har haft undervisningen i Unity, så er det ofte det de vælger at lave alle deres projekter i fremadrettet.					
Forsker	Det giver måske også mening. Jeg synes det var lidt		7	unity3d	ervhervsretning	83

	spændende lige at høre omkring, netop også fordi du har dit - jeg ved ikke om man skal kalde det sideprojekt - med netop at køre undervisning via Youtube og andre kanaler. Du nævnte også Udemy, som jo også er en platform til at sælge - formidle mod betaling - undervisningsforløb, ikke sandt?					
Subjekt A	Ja		10	unity3d	ervhervsretning	84
Forsker	Du nævner at du har adgang til nogle Slack kanaler, som andre måske ikke har adgang til. Som er for undervisere, formidlere som der kobler sig direkte på Unity Education Teamet, eller lignende?		6			85
Subjekt A	De har et Unity Team der prøver at lave deres promovering udaf til og holder styr på deres community, og sådan nogle ting dér, tager de fat i - folk der laver sådan nogle Youtube-ting, de laver film om Unity. Men min Youtube channel er hovedsageligt Unity-ting. Så kommer vi derind og får nogle releases, vi får adgang til nogle ting i Unity inden andre, og de inviterer os til Unite og sådan nogle ting. Sørger for vi har det nyeste, så hver gang der kommer en ny patch, eller en ny	29:00:00	10	unity3d	ervhervsretning	86

	version af Unity, så har vi fået den lidt før, så vi kan lave videoer med dét som de releaser. Så ja, lidt i dén dur.					
#N/A	Jeg forestiller mig - jeg ved det jo ikke, men jeg forestiller mig at det har stor betydning for dig at kunne have både adgang til det, men også være så kompetent indenfor Unity, at du måske er én af de mest velfunderede eksperter i det i Danmark så?	29:42:00	5			87
Subjekt A	Jeg ved ikke om jeg er en af de største eksperter, men jeg synes det er sjovt og jeg elsker virkelig at arbejde med det. Jeg vil også sige: jo, jeg er nok i bund og grund rimelig god til Unity, vil jeg sige. Og at det nok er derfor de har valgt at tage kontakt til mig, Unity, i forhold til at være med til at influence noget. Jeg er super taknemmelig for, at jeg får lov til at sidde med dét som en del af min hobby ved siden af - OG som en del af mit arbejde på (censureret), jo. Det synes jeg er super fedt at jeg på den måde kan få det til at spille sammen. Det er jo heller ikke nogen hemmelighed, at det er ét af de fag jeg elsker at undervise i når det kommer til tredje semester. Så synes jeg det er super fedt at komme i gang med det. Fordi jeg elsker at undervise de studerende i det,	30:25:00	10	unity3d	ervhervsretning	88

	selvom mange af dem har siddet og set en Youtubefilm på forhånd, så synes jeg det er super sjovt.					
Forsker	Jeg skal også lige høre her: når det er, at du så kører undervisningen med Unity som platform - når det er at de sidder og har nogle projekter, hvor det ikke nødvendigvis er én teoretisk ting det handler om - som skal demonstreres. Hvor det måske er mere frit, altså desto mere man kan selv komme på banen med deres projekt. Når du så for eksempel skal møde dem, og gå rundt og kigge lidt til dem, hvad laver de rundt omkring; hvordan vejleder du så de her elever, når de sidder med deres computerspilsprojekter? Og du sidder og du er ekspert i Unity, og du kan se hvordan man lige kan gøre dit og dat. Kan du fortælle det? Har du et eksempel som du har oplevet? Hvordan det er, at du har ageret vejleder indenfor det her?	30:51:00	5			89
Subjekt A	Min vejledning er ikke.. Det er generelt en lille feature ad gangen. Som jeg gør det generelt, er, jeg giver ikke en færdig løsning til det, fordi jeg vil super gerne have de selv finder ud af det. Men lad og sige, at vi har et eller andet spil. Hvor at de skal have én eller anden karakter til at kunne	31.42	10	didaktik	praksis/teori koblingen	90

	hoppe i et platformspil. Og de kan de slet ikke finde ud af. Så prøver jeg egentlig at dirigere dem hen til tidligere undervisning, hvor de har lært lidt om det her. Og så give dem nogle hints til hvordan de løser det. Og så kommer jeg tilbage efter et kvarter, en halv time, eller noget. Og ser - alt efter hvor svær opgaven er - om de er kommet lidt længere. Så giver jeg måske nogle flere hints eller noget. Det jeg går rigtig meget op i, det er, at jeg ikke bare sætter mig ned og siger: "Nå, jamen I skal gøre sådan, sådan og sådan, og så virker det." Det jeg rigtig godt kan lide, det er nemlig at sparre med dem og prøve at få en diskussion i gang. Og oftest så - når jeg sætter mig ned og snakker med dem om det - så finder de selv løsningen lige dér, imens jeg sidder ved siden af dem. Fordi jeg snakker med dem og prøver at diskutere, og gerne vil have DEM til at forklare hvad der er galt. Og så finder vi ud af det mens de forklarer det. Hvor det er, der ligger fejlen i det.					
Forsker	Er det så noget der går op for dem så? I den samtale?	32:48:00	4			91
Subjekt A	Ja, helt klart.		4			92
Forsker	Er det en teknikalitet? Eller er det fordi der så har været en fejl i		4			93

	deres script? Eller er det fordi de ikke lige har tænkt på, at man kunne Add Force, eller hvad kunne det være? Hvor er den?					
Subjekt A	Jamen, det kan jo være alting. Altså, det kan være de har lavet en fejl i scriptet eller et eller andet. Eller at de for eksempel - som du siger - har glemt at Add Force. Fordi de gennemgår det jo egentlig slavisk fra top til tå, hvad koden gør. Og så imens de forklarer mig det: "og så gør jeg dét her", siger de så, og så "hov, dér glemmer jeg at gøre..." èt eller andet. Èn eller anden action, eller sådan noget.	33:04:00	10	didaktik	praksis/teori koblingen	94
Forsker	Det er lidt noget spændende, der sker lige i det øjeblik, synes jeg. Det er lidt interessant. Hmm. Så må jeg også spørge så: når det er, at du prøver at bede dem om at forklare det. Det er én måde at gøre det på, ikke sandt? Men hvis de så begynder at spørge dig om råd til, lad os nu sige... "Hvordan ville du gøre det her?" Hvad svarer du dem så?	33:27:00	5			95
Subjekt A	Det kommer lidt an på situationen, fordi nogle gange så min løsning vil være næsten at starte næsten forfra med den del af koden. Så jeg prøver altid på at vejlede dem til hvordan de vil kunne løse det med deres kode. Nogle gange så	34.01.00	10	didaktik	praksis/teori koblingen	96

	siger jeg til dem, om de ikke kan prøve at sende mig koden. Og så prøver jeg lige selv at lave en løsning på kontoret, og så kommer jeg ud til dem og prøver at snakke det lidt mere igennem med dem. For det er ikke altid bare lige på stående fod at jeg kan sige: "Det er dét der er galt, og så skal det fungere sådan." Og hvis det er, at de skal lave det hele om, så synes jeg næsten det er lidt synd for dem at sige, at det er fordi jeg gerne vil lave det på min måde. Så derfor: jeg prøver altid på at give dem hjælp i forhold til hvordan koden ser ud, selvom jeg måske ville have gjort det på en anden måde.					
Subjekt A	Jeg kan godt nævne det og sige: "jeg ville nok have lavet et andet script til at gøre dét her og dét her, før jeg laver dét her." Så nogle gange, tager de det jo til sig og prøver at undersøge det lidt, og laver koden lidt mere ren og gør det på dén måde jeg måske havde tænkt mig. Og andre gange kan de slet ikke overskue det, og det kan jeg også sagtens forstå. Og så finder vi jo selvfølgelig en løsning baseret på dét de nu er kommet til. Selvom det måske bliver lidt sværere for dem senere at få tilføjet nogle flere ting, fordi det er lidt rodet det kode, som de	34.01.00	10	didaktik	praksis/teori koblingen	97

	måske har siddet og skrevet.					
Forsker	Hvordan kan det være, at de nogle gange ikke kan overskue at skulle lave den her gentænkning der er behov for, for at de langsigtet kunne have noget elegant kode?	35:04:00	5			98
Subjekt A	Jeg tænker at det er hvis de har to uger til et projekt, som de har siddet og arbejde én uge på det. Og måske er der én person som har siddet i nogle dage og arbejdet på det her script, og så er det hårdt for den person at smide det væk og starte forfra og lavet det fra starten af. Jeg tænker tit, at man får meget ejerskab over sine ting, som man sidder og laver, og nogle har måske endelig fået noget til at virke, men det næste virker ikke helt. Men har man fået det første til at virke, så har man ikke super meget lyst til at skulle starte forfra. Så det er lidt dét, tænker jeg.	35:20:00	10	didaktik	praksis/teori koblingen	99
Forsker	Der er en modstand mod at smide ting, der virker LIDT, ud, ja okay. For at skulle starte forfra. Når der er de her Unityprojekter, de projekter, de er jo ikke bare - nu siger jeg ikke BARE - de er jo ikke bare en hjemmeside eller en database. De er jo et stort kompliceret produkt, det her. Spillet er et mystisk, forunderligt medie, ikke sandt? Er det ikke vanskeligt	35:49:00	5			100

	overhovedet at kunne vejlede inden for det? Overhovedet at kunne gå ind og sige: "sådan, sådan og sådan kan man gøre". Er du nødt til at læne dig op af at sige: "jamen i det her spil, har man et godt eksempel på det herovre, måske kunne det være dét og dét", eller "Det dér design pattern du nævner for fjender, måske kunne være sådan og sådan". Hvordan er det, når det er det her computerspilsmedie? Er det noget særligt, tænker du? Eller er det det samme for alle slags softwareudvikling det her?					
Subjekt A	Nej, det er nemlig noget særligt. Det jeg plejer at sige til de studerende er, at hvis de kan lave spil, så vil de også kunne sætte sig ind i det at lave en standard applikation som de kan ... et operativsystem, eller et eller andet. Og du har helt ret, når du siger at det er sådan en abstrakt ting, at det kan være svært at hjælpe nogle gange. Fordi nogle gange har vi nogle studerende der er virkelig dygtige. Altså nogle gange så er de jo - på nogle punkter - bedre, end os der underviser, fordi de så virkelig har siddet og nørdet det helt vildt. Så kommer de op til én og siger: "kan du lige hjælpe med det her?", og så kigger man på ét eller	36:49:00	10	didaktik	praksis/teori koblingen	101

	andet, man ikke lige kan sætte sig ind i på stedet, overhovedet. I de situationer, så prøver man selvfølgelig at snakke teoretisk med dem og give dem nogle idéer til hvordan man selv kunne tænke sig at løse noget. Uden at sætte sig fuldstændig ind i deres kode og sige hvordan lige præcis dét skulle gøres bedre og sådan noget. Det kan være svært nogle gange fordi der er virkelig nogle, som er sindssygt dygtige og arbejder med ting som vi som undervisere ikke har arbejdet med. Nogle gange, så tror de jo at vi er guruer. Det er vi jo på ingen måde, overhovedet. De kan sagtens sætte sig ind i en masse ting som vi slet ikke har set på før og de er super dygtige til det, også at lære os en masse ting. Når vi kommer ned til dem nogle gange og de har de her komplekse ting, så bliver jeg også interesseret i at se hvad det er for nogle ting de sidder og arbejder med, og nogle gange så lærer man også rigtig meget af de studerende fordi de netop har brugt rigtig mange timer på at lære ét eller andet som de synes er super fedt og som de gerne vil vise os. Så det er ikke altid man bare som underviser, kan sætte sig ned og sige "du skal gøre					

	sådan og sådan, for at det virker". I de situationer snakker vi mere teoretisk og prøver at snakke dem frem til at finde en løsning til det specifikke problem, uden at jeg behøver at skulle forstå deres kode hundrede procent.					
Forsker	Jeg synes detop dét, det lyder meget spændende. Du siger at I ikke altid er guruerne. Men det er jo lidt mystisk, for ofte i nogle uddannelser, så vil underviserne jo netop være guruerne. Er vi ude i noget her hvor eleverne også, du ved... Man taler om at der er nogle kreative processer, der kan være kunstværker på spil, og sådan nogle ting. Er det fordi at hver person er sin egen lille kunstner? Eller er det fordi der er mange måder at komme til Rom på? Ja, jeg ved ikke helt. Forstår du lidt hvad jeg er ude i her?		5			102
Subjekt A	Ja, jeg ved godt hvad du mener. Jeg tror det er lidt en blanding. Altså, det de sidder med, er jo deres eget lille barn, altså noget de har siddet og arbejdet med i rigtig, rigtig mange timer. Og så er der jo det her som du siger: der er super mange veje som man kan gå til Rom på. Sådan er det også når de får opgaver og sådan noget. Det er at, så laver vi en øvelse, og	39:21:00	10	didaktik	udvikling af faget	103

	så viser jeg en anden løsning, end dén de har lavet, på tavlen. Og det er ikke nødvendigvis fordi det er forkert, dét de har lavet, det er bare fordi det er programmering og man kan gøre det på sindssygt mange forskellige måder. Det er lige præcis derfor, at det ikke nødvendigvis er så god en idé, SÅ tit, at jeg laver en løsning på en opgave. Nu hvis jeg underviser i et fag, som jeg har undervist i flere gange, og så viser den øvelse som jeg plejer at lave, og den opgaveløsning. Så nogle gange, så er der bare en studerende som har lavet en sindssygt smart løsning på de her ting. Det synes vi er super fedt, fordi så lærer vi også noget som undervisere. Jeg synes det er helt vildt fedt, for så kan det være, at vi tager dén løsning og går vi videre med det, til næste gang det her fag det skal læres. Så bliver undervisningsmaterialet jo bare det bedre.					
Forsker	Den process du beskriver her: hvor du bruger noget som værktøj, til at forbedre din egen undervisning. Kan du sætte ord på hvordan det er, at din undervisning var, fra du startede, og så til den udvikling den har gennemgået til hvor den er nu her? Er der nogle særlige ting	40:23:00	5			104

	som du oplever har ændret sig?					
Subjekt A	Ja, helt klart. Jeg er blevet bedre til det her med at høre på de studerende og få inputs fra dem og tilpasse det dét, de gerne vil. Jeg kan huske at lige da jeg startede med at undervise - jeg havde været en fireogtyve, femogtyve år og skulle undervise første gang - så når der var nogen som stillede spørgsmål og sagde "hvorfor har du ikke gjort det på dén måde her?", så blev man sådan helt... "Åh nej, nu har jeg gjort det forkert.", eller "ej, nu er han bedre end mig". I starten var jeg virkelig sådan "åh nej" og var ikke så glad for at de gav input til det. Hvorimod at nu, hvis noget siger" hvorfor har du gjort det på dén mådet?", så vil jeg finde på løsningen, kode måske og snakke og sammenligne de to løsninger på det. Og samtidig sagtens ville kunne give den studerende ret i, at "jamen det ER en bedre løsning du har fundet dér", og snakke lidt om det på klassen. Så jeg vil sige: undervisningsmaterialet er måske tilpasset til de studerende. Der er plads til de studerende de også kan komme med deres meninger om ting og sådan noget nu. I forhold til i starten, hvor det bare	40:46:00	10	didaktik	udvikling af faget	105

	var mit, mit, mit og det er min måde at gøre tingene på, vil jeg sige. Jeg var ikke super glad for ændringer og det tog jeg lidt til mig, sådan: "nu har jeg gjort det på en anden måde end han har, og det er ikke super godt." Men nu synes jeg det er et kompliment at der er nogle studerende der faktisk gerne vil diskutere koden og snakke lidt om hvordan de godt kunne tænke sig at løse det.					
Forsker	Det er en af de væsentlige ting. Er der andre ting som du oplever der er meget anderledes fra din starttid, til hvor du er nu?	42:10:00	5			106
Subjekt A	Ja, også i forhold til at lægge øvelser ind løbende. Det er meget mere delt op i mange små øvelser. Så hver gang der er en ny ting, så kommer der en øvelse. Sådan at jeg ikke kommer til at lave for meget teori inden der kommer øvelser. Det er i hvert fald også en ting, som jeg har gjort rigtig meget i. Selve materialet, dér er jeg blevet bedre til at få det hele op på slidet, sådan at - ikke så de kan køre det hundrede procent selv, uden at jeg snakker - men alle de vigtige ting er oppe på slidet. For det giver jo kun bedre materiale hver eneste gang det bliver kørt, fordi der er nogen som skriver spørgsmål til noget.	42:19:00	10	didaktik	praksis/teori koblingen	107

	Og så tilpasser man jo dét, som er blevet stillet spørgsmål til.					
Forsker	Når det er, at du har kørt det her forløb i design patterns... Målsætningen for det, er at de skal lære nogle af de her design patterns og bruge de design patterns. Du nævnte, at der for eksempel var én for fjender. Hvad var det for nogle andre design patterns der var fokus på?	43:06:00	5			108
#N/A	Der var fokus på et design pattern der hedder 'single trans', der gør det lettere at tilgå et objekt- Også var der fokus på et component pattern, og grunden til at der var det er fordi unity benytter sig af components. Og at folk skal lære at skrive deres egen components fra starten af. I Unity der har man game objekterne man venter på at skulle blive set man kan - og det lærer de egentlig selv at skrive fra bunden af, så de skriver deres egen component og så laver de nedarvning til den så de kan lave et sprite render så expander de deres objekter på skærmen. De laver collision boxes components så de kan collide mellem objekterne og sådan noget. Vi tjekker også lidt - hvor vi lære dem objekt - hvor de kan genbruge objekter, så i stedet for at når en fjende er død at den	43.18	10	unity3d	designpattern	109

	så fjernes fra spillet, så smider vi den ud til siden og gemmer den og genbruger den senere foreksempel. Det kan være lidt billigere i forhold til computer kraft, da den ikke skal blive ved med at oprette nye fjender og sådan noget..					
Forsker	Hvordan tager de studerende... Ja, det er selvfølgelig lidt sværere når det er onlinebaseret, men du har jo kørt det her forløb før, ikke sandt?		5			110
Subjekt A	Jo, det har jeg.	44:47:00	5			111
Forsker	Hvordan tager de studerende imod det her forløb? Hvordan reagerer de når de skal arbejde med det her?		5			112
Subjekt A	Hovedparten synes det er super svært lige i starten. Det er fordi man laver ofte mere kode når man laver design patterns. Men selve vedligeholdelsen og strukturen af koden, den bliver bedre. Så derfor i starten, så skal de lige vænne sig til at skrive lidt mere kode, lave lidt flere klasser. Men når de senere skal tilføje en ny fjende, når de senere skal ind og rette en bug, så er det nemmere for dem at overskue. Og det kan man se stille og roligt gennem forløbet, at de får en forståelse for. Det kan jeg også se nu. De har jo afleveret et projekt nu her, som jeg sidder og retter. Hvor jeg så har		10	didaktik	design patterns	113

	sagt, at fordi vi jo ikke er der på klassen til at lave fremlæggelser, så har de fået at vide, at de skal lave en lille rapport om det, hvor de beskriver hvilke design patterns de har brugt og hvorfor. Nu er jeg kun lige kommet igennem halvdelen og det er tydeligt ved allesammen, at de har store forståelse for at, ja, der er meget kode at skrive, men de er super glade for at gøre det, fordi det har gjort så mange ting nemmere for dem.					
Forsker	Det med design patterns er med henblik på at kunne lave større projekter, altså hvor man laver en - altså hvis det er korrekt forstået det her, du må rette mig, ikke sandt? - men det er med henblik på, at de ved at lave en større investering i starten, kan bygge større projekter som der langsigtet kræver mindre arbejde eller mindre vedligehold. Er det korrekt forstået?	45:55:00	5			114
Subjekt A	Ja, det kan man sagtens sige. Og så er det jo også sådan, at design patterns er en generelt ting, så hvis de får en ny programmør ind i teamet, som for eksempel ikke har været med fra starten, så kan de sige at det er dén og dén design pattern der er brugt dér. Så har de måske også nemmere ved at overskue det. Og der tænker vi også, at når de skal ud i		10	didaktik	designpatterns	115

	erhvervslivet snere, så regner vi med, at når de kan de her design patterns, så vil det være nemmere for dem - hvis de bliver ansat et sted hvor der bliver brugt ét eller andet specifikt design pattern til noget - så kan de også nemmere selv sætte sig ind i det her, og forstå hvordan koden hænger sammen. Fordi de allerede er bekendt med design patterns.					
#N/A	Og hvordan er det, (censureret), du laver undervisning, men laver du også lidt spil i din fritid?	46:55:00	5			116
#N/A	Jeg laver det, jeg laver til min Youtube channel, det er egentlig dét. Også nogle spil, men det meste er undervisning som sådan. Jeg laver for eksempel en 2D platformer som undervisningstutorial. Jeg laver noget RPG-spil på min Youtube channel, men jeg viser som sådan ikke bare spil alene, jeg viser dem mere som undervisningsmaterial e.		10	materiale		117
Forsker	Som demo'er der demonstrerer nogle af de processer du har været ude i?		7			118
Subjekt A	Ja, præcis.		10			119
Forsker	Hvis jeg må spørge lidt frækt her - hvordan kan det være, at du ikke laver dine egne spil? Altså med henblik på release eller kommercielle projekter eller lignende?	47:29:00	3			120

Subjekt A	Jeg tanker bare det er fordi at jeg har fundet ud af, at det er sjovt at undervise i det. Jeg tænker også, at hvis jeg laver et rigtig særligt spil, så vil der går længere tid før at jeg faktisk ville kunne release det og se et resultat af hvor mange downloads der er. Men jeg synes det er super spændende når jeg laver undervisningsmaterial e. Jeg laver en ny film hver mandag for eksempel, så kan jeg med det samme se, en gang om ugen, at der er ny respons, der er flere der downloader tingene, der er flere der ser de her ting. I stedet for at der måske går et år, eller et halvt år, fra at jeg releaser noget, og så går der et halvt år før jeg får noget respons. Jeg kan godt lide det dér løbende respons hele tiden. Jeg har selvfølgelig også tænkt på, at jeg gerne vil lave spil og release dem, men det kræver bare dét mere, at lave noget færdigt som jeg selv er stolt af. Når det er en tutorial, eller når det er noget der bliver undervist i, så sker der ikke noget ved, at der er nogle bugs og sådan noget. Fordi det kan jo bare rettes til den næste film.	47:41:00	6	underviserens faglighed		121
Forsker	Jeg tænker også, at når du bruger både din fritid og dit arbejde på at undervise; at du også opøver en kompetence som -		3			122

	ikke bare som underviser - men som en specialist-underviser inde for det her felt. Kan du opleve at du har fået en faglighed som på én eller anden måde bliver unik? Eller er særligt kendetegnende for spiluddannelse? Eller som er særligt kendetegnende for dét der foregår i Grenå? Forestil dig modstykket om at du sidder og arbejder i lang tid på et kommercielt spilprojekt. Så vil man sige, at du oparbejdede en praktisk erfaring, ikke sandt? Men oparbejder du en praktisk erfaring der ligger indenfor undervisningfeltet? Altså undervisningen i det her, ikke sandt?					
Subjekt A	Ja, helt klart. Ja, jeg kan tydeligt se - ikke kun online, men også min undervisning generelt - jeg kan tydeligt se forskel på min undervisning nu, og den for... Jeg ved ikke hvor mange år siden det er, otte, ni år siden jeg startede med at undervise. Simpelthen også på grund af, at jeg har den træning med online undervisning. Fordi når jeg gør det online, så får jeg også noget feedback, nogle gange godt, nogle gange dårligt, og det er også noget jeg tager til mig. I løbet af årene så er jeg jo selvfølgelig blevet	49:22:00	10	underviserens udvikliing		123

	bedre og bedre til det. Det har jo også gjort, at det er da super nemt for mig at omskrive mig til at lave det her online undervisning. Og dem i (censureret) bruger mig jo også til at lave noget online undervisning til dem der skal undervise. Fordi jeg har så meget erfaring med det. Altså nu skal jeg til at lave en video om at lave videoer til dem, nu her snart. Fordi jeg har super meget erfaring med det, hvilke programmer man skal bruge, hvordan man skal sætte det op og sådan nogle ting.					
Forsker	Du siger du skal undervise i at lave vider, ved hjælp af en video. Tror du også, at du fremadrettet skal undervise i hvordan man laver spiluddannelser?	50:15:00	3			124
#N/A	Det ved jeg faktisk ikke, det kunne sagtens være. Jeg har jo en del erfaring, så det kunne jo sagtens tænkes at man skal lave noget generelt engang.		3			125
Forsker	Lad os nu sige, at du skulle dét. Hvad er det, at dansk spiluddannelse skal indeholde? Hvad er det, der kendetegner det? Hvad oplever du er væsentligt i dansk spiluddannelse, fra dit perspektiv?	50:37:00	3			126
Subjekt A	Det er sjovt du spørger. I forhold til det vi har ude ved os i hvert fald - nu kan jeg ikke tale på alles		10	spiluddannelse	fagdidaktik	127

	vegne - det er, at niveauet af programmering er virkelig højt i forhold til hvad det er mange andre steder. Igennem mit online arbejde, der har jeg hjulpet rigtig mange fra udlandet. Der var nogle specielt nogle universiteter fra USA, der har set mine videoer og nogle studerende har skrevet til mig for at få hjælp. Dér havde jeg nogle gange sådan noget med at jeg gerne ville hjælpe dem der var online og sådan noget. Så selvom jeg kunne se at de går på et universitet i USA, så er deres programmeringsniveau meget lavere og deres undervisningsniveau er meget lavere. Jeg fik noget af deres undervisningsmaterialer, fordi jeg skulle hjælpe dem med nogle opgaver. Og det var slet ikke på niveau med vores, selvom det var helt oppe på universitetsniveau. Jeg får også mange beskeder om at det undervisning de har taget gennem Youtubekursus eller Udemy, er meget nemmere for dem end - eller meget bedre for dem - end det de har fået fra deres universitet. At det har reddet deres semester, at de lige kunne se de her film igennem, fordi det har været så svært. Og					

	jeg vil lige sige, at det jeg laver ikke er bedre end det vi har online, eller har på (censureret). Så jeg vil sige, at vores niveau generelt i Danmark, det er... Hvis man skal sige noget der kendetegner det, så er det at det faglige niveau i forhold til programmering er super højt. Det er et godt håndværk og det er nogle gode håndværkere, dem vi får lavet. De kan virkelig lave det her med programmering, det er ikke bare noget sjusk, hvor de kan sætte ét eller andet sammen. Det er virkelig godt, det de gør.					
Forsker	Det synes jeg er et spændende perspektiv. Det her med - lad os kalde det niveauet ved nogle spiluddannelser i udlandet. Det findes den her GDC-konferencen, de har et education summit, hvor undervisere fremfører... De har for det meste et tyve-minutters oplæg hvor de kan fremføre deres erfaringer med deres programmer og så videre. Dér er en der hedder (censureret), han har vist hans corriculum og hvordan det har udviklet sig fra det ene år til det andet. Nærmest ligesom: "her er version et, her er version to, her er version tre, her er det output som de studerende lavede".	52:34:00	4			128

	Jeg var inde og kigge hans course material igennem og når han så kommer til Unitydelen, så henviser han til et væld af online tutorials der ligger inde for det. Det er jo lidt sigende, ikke sandt? Han har to pHd-studerende som undervisningsassistenter, og han har en master og computerscience som undervisningsassistent. Og så er han også selv professor i det her. Og alligevel så henviser man til det her 'plethora of tutorials on Unity 3D'. Det er jo lidt interessant.					
Subjekt A	Det må man nok sige.		4			129
Forsker	Nu tror jeg også jeg har fået en masse fint materiale fra dig og nogle spændende indsigter, som jeg vil prøve at kigge lidt nærmere på. Hvis jeg må stille det sidste og afrundende spørgsmål... Det er måske også lige det koblingspunkt der er med Unity3D. Så, Unity3D de arbejder jo også med education. De har en afdeling der arbejdet med at lave undervisning til deres engine. Og det er jo selvfølgelig meget engine-specifikt og ikke sådan all-around. Det er jo ikke undervisning i C#, det er undervisning i: "sådan bruger du alverdens ting til Unity". Når det er, at den uddannelse du står ved, at Unity		4			130

	kommer til at fylde noget, og mange vælger at bruge det som platform; tror du fremadrettet... Hvad siger du?					
Subjekt A	Altså fremadrettet så bruger de det jo nærmest alle sammen. Fordi det er deres hovedopgave. Jeg vil skyde på omkring halvfems procent af hovedopgaven, det er at det er Unity.	54:34:00	10			131
Forsker	Det lød som om, at du ikke underviser i Unity som sådan, men at du underviser i C#, ikke sandt? Som jo kan bruges til alt muligt.		4			132
Subjekt A	De får også undervisning i Unity. De får først C# i starten af første semester og i andet semester får de lidt mere C#, hvor de bruger noget der hedder Monogame, som er en afart af noget der hedder XNA. Som originalt er et framework der er udgivet af Microsoft til at lave spil til deres X-box konsoller der så er bindende. Det er great, men altså det er depricated, og så er der nogen der har overtaget det og kalder det Monogame. På tredje semester får de Unity-undervisning, sådan decideret undervisning hvor jeg har en ugeundervisning med dem, hvor de lærer forskellige ting i forhold til Unity. Ting i forhold til hvordan animationer virker,	55:00:00	10	struktur		133

	hvordan pløx virker, bare alt det grundlæggende for at man kan lave spil i Unity, det får de i løbet af dén uge dér. Og på dét tidspunkt har de jo al den viden om C# de bør have, så de skal bare tage at bruge Unity baseret på generel Unityundervisning.					
Forsker	Grunden til jeg spørger, er det her med... Du ved. Når man har med datamatikere at gøre, så har jeg hørt flere steder, set flere stedet, læst flere steder, det her med, at man skal kunne bruge alle slags engines, ikke sandt?		7			134
Subjekt A	Ja		7			135
Forsker	Og at det ikke er engine specifikt, det er ikke værktøjsspecifikt. Det er noget bagvedliggende, kodefagligt - eller næsten datalogfagligt. Men min oplevelse er også, at der jo er et skel. Lad os nu sige, at du skulle beskrive for en udefrakommende hvad forskellen på en datalog og en datamatiker er. Hvor ligger den forskel?		7			136
Subjekt A	De har en forskel. Datamatikeren kan virkelig producere noget kode, altså få lavet noget praktisk. Hvor en datalog, vil jeg sige, har en mere teoretisk tilgang til tingene end datamatikeren. Du kan altid sikre dig at datamatikeren er én		10	kernefaglighed	praksis/teori koblingen	137

	der kan skrive koden til et spil, hvor en datalog mere er én der måske tænker lidt mere teoretisk omkring det, inden det er gået i gang. Og måske ikke er lige så god og hurtig til lige at komme i gang med at lave det faktisk software.					
Forsker	Så de er teoretiske, altså datalogerne. Og datamatikerne ere mere... Du omtalte dem som håndværkere?		10	kernefaglighed	praksis/teori koblingen	138
Subjekt A	Ja	57:22:00	10	kernefaglighed	praksis/teori koblingen	139
Forsker	Du griner en lille smule her - anser du datamatikere for at være håndværkere på samme måden, som ved at lægmand forstår håndværk? Altså du ved, folk der bygger huse, laver mad, i det her tilfælde; laver computerspil?		10	kernefaglighed	praksis/teori koblingen	140
Subjekt A	Ja, det vil jeg helt klart sige.Det er et håndværk at lave det. Ligesom en murer eller en tømrer, de bygger huse. Så en datamatiker laver programmer eller spil.		10	praksis/teori koblingen		141
Forsker	Bom, det er jo det. Det er et fint perspektigt, også en fin lidt afrundende kommentar. Nu er jeg ved at oprende en helt klokketime, kan jeg se. Klokken er her 10.57. Jeg tænker det var spændende at få nogle perspektiver fra dig, (censureret). Og jeg tænker du er lidt særligt ekstra spændende, fordi du har det her koblingspunkt. Altså		5			142

	du underviser på mere end én måde her. Du har også din sidegeschäft som underviser og din maingeschäft som underviser, det er lidt spændende. Det kunne godt være, at jeg kunne tænke mig at ringe til dig igen en anden gang. Måske også uden for det her. Det er lidt spændende det du arbejder med, synes jeg.					
Subjekt A	Det er du også velkommen til da.		4			143
Forsker	Det er fornemt. Men jeg vil sige mange tak for snakken (censureret). Klokken den er nu 10.58. Det er april den. 23. 2020. Jeg hedder Alexander Kirkegaard, og jeg vil sige tak igen, (censureret). Jeg regner med at der kan... og jeg ved ikke helt, I arbejder jo hjemmefra. Når du engang returnerer til arbejdet, så regner jeg med, at der står en lille kurv som tak for deltagelsen.		1			144
Subjekt A	Ej, det var fornemt. Tusind tak for det.		1			145
Forsker	Ja, nu må vi se hvornår man må returnere. Må I komme på arbejde igen fra den 10.?		1			146
Subjekt A	Nej, det ved vi ikke endnu overhovedet. Vi får noget at vide den 10. om hvordan og hvorledes. Men der er noget der tyder på, at det ikke er på den her side af sommerferien at vi kommer tilbage. Men nu må vi se.		1			147

#N/A	Nå for søren. Så må vi se om jeg kan finde et eller andet langtidsholdbart, så det ikke er blomster der visner. Det er fint, det er godt. Tusind tak skal du have, (censureret).		1			148
Subjekt A	Selv tak da.		1			149
Forsker	Jeg løber igen. Tak igen.		1			150
Subjekt A	Det er i orden, hej.		1			151
Forsker	Hav en god dag, hej.	59:35:00	1			152

Case 1 subjekt B Session 1

Navn	Udsagn	Timestamp (Hver femte minut cirka.)	**Relevanskriterie**	**Tema 1**	**Tema 2**	**Celle**
Subjekt B	Ja hallo, det er (Censureret).	0:23	1			1
Forsker	Hej (Censureret), det er Alexander Kirkegaard.		1			2
Subjekt B	Goddag.		1			3
Forsker	Goddag, jeg håber ikke, jeg forstyrrer.		1			4
Subjekt B	Nej, det er fint. Jeg vidste jo godt du ville ringe, så det er fint.		1			5
Forsker	Det er fornemt. Jeg skal lige sige, at jeg er ved at optage det her. Det håber jeg er okay.		1			6
Subjekt B	Ja, det regnede jeg også med, at du ville.		1			7
Forsker	Jeg kan godt sige dig, det er ellers svært at få optagelser fra en iPhone. Det er simpelthen, der er meget sådan noget, altså, man skulle tro Apple var nogen, der ikke gik så meget op i det der med privacy, men det er altså meget svært at få lov til. Så jeg har sådan noget optagerudstyr, der ligesom kører det igennem noget kabler og noget halløjsa. Så jeg er i mit eget lille lydstudie her.		1			8
Subjekt B	Okay...		1			9
Forsker	Først og fremmest skal jeg også lige sige, bare for en god ordens skyld, at din besvarelse, altså nu kalder jeg det din besvarelse, men det vi snakker om, det vil blive anonymiseret. Så dit navn kommer ikke til a poppe op hverken det ene eller det andet sted.		1			10

	Og det samme gælder den konkrete uddannelse, du arbejder for, den kommer heller ikke til at blive nævnt, så man kommer ikke til at kunne udlede at det 'det må sgu nok have været (Censureret), der har sagt dit eller dat'.					
Subjekt B	Nej. Okay.		1			11
Forsker	Bare lige så.. Jeg kommer til at referere til Grenaa-klygen af uddannelser, og det kan jo være mange forskellige, ikke sandt?		1			12
Subjekt B	Ja, det er rigtigt.		1			13
Forsker	Så, vi har jo talt meget kort før, altså, her den anden dag. Og så det jeg havde tænkt mig, vi skulle tale om til den her session, det er, hvad du har af planer om hvad der skal undervises i idag, hvorfor du har tænkt dig der skal undervises i det, hvordan det ligesom passer ind i den større uddannelsessammenhæng, og så måske også meget kort hvad din tilgang - hvad planen er at det skal være.		2			14
Subjekt B	Ja. Jamen jo. Skal jeg bare starte?		3			15
Forsker	Altså, jeg tænkte, at nu ved du i hvert fald, hvad jeg havde tænkt mig, at vi skulle snakke omkring, og det skal helst ikke tage mere end, altså ikke alt for længe, af hensyn til dig eller mig. Så det er sådan en lille kort.. Så ved jeg hvad du har tænkt dig, og så ved jeg, hvad det er vi kan snakke omkring, når det så også er, altså når du har gennemført det, ikke sandt. Så hvis du måske		4			16

	vil starte med, meget kort, at fortælle hvad det er for en uddannelse, det er at du kører. Jeg tror godt, at jeg ved det, ikke sandt, men jeg skal næsten have det fra dig. Og så hvad det er for nogle studerende, og hvad er det, der skal ske her i dag.					
Subjekt B	Ja. Jamen uddannelsen det er jo (censureret). Sådan helt overordnet. Min del af undervisningen det er jo meget det her omkring kommunikation, markedsføring, virksomhed. De her lidt mere bløde fag, det er egentlig dem jeg har ansvaret for, og hvordan det passer ind i en større sammenhæng. Det er måske ikke det jeg skal starte på nu.		10	fagets faglighed		17
Forsker	Det må du gerne.		5			18
Subjekt B	Ja, men det er fordi jeg tænker lidt, at mine fag er egentlig lidt støttefag. Mange af det andre fag de har på (censureret), det handler jo om programmering, det handler om kode, det er lidt mere spilfokuseret end mit fag er. Og det er mit indtryk, at den type studerende vi har, flertallet af dem er ikke super interesseret i det kommunikative område. Så der er sådan en opgave i at få dem til at ligesom få en interesse, eller forstå hvorfor det er vigtigt at vide noget om markedsføring og salg, og hvordan virksomheder er organiseret og sådan nogle ting. Der er nogle, der har en interesse for det, men det er altså ikke		10	fagets faglighed		19

	alle, der har en naturlig interesse for det. Så mit fag ligger sådan lidt... på en måde lidt udenfor de andre fag. Men nogle gange så kan det passes ind forskellige steder. Den her gang har jeg så godt nok en uge for mig selv, hvor de afslutter semestret med det her. Så det bliver sådan lidt appendix, kan man sige, på en eller anden måde.					
Forsker	Okay, og hvordan er det med, altså, nu beksriver du, at det ligger måske udenfor en form for kernefaglighed...		8	fagets faglighed		20
Subjekt B	Mm, nej. Ikke for (censureret) uddannelsen som sådan, men jeg kan bare sige andre steder, på andre Multimediedesigneruddannelser, der er det ret centralt, det her med bruger, det her med brugercentreret design f.eks. og de her ting. Altså, man kan sige ift. vi har fået en ny studieordning, så har kommunikationsdelen fået lidt en anden vinkel, hvor det bliver et mere bruger, det handler mere om brugeren og det brugercentreret. Men det er stadig en selvstændig disciplin, som jeg synes skal behandles selvstændigt, og også med en tilpas dybde. Man kan sige, ift.at andre Multimediedesigneruddannelser ikke er så spilfokuseret, så har det måske også en anden,		10	fagets faglighed		21

	altså det kan måske bedre passes ind ift. måske webdesign eller sådan mere almindelig områder, hvis man kan kalde det det.					
Forsker	Hvordan tænker du, at det bedre kan passe ind?	5:12	6	fagets faglighed		22
Subjekt B	Jamen, jeg tænker ift. til webdesign, der ligger det sådan mere naturligt, det her med at have... det gør det også med spil men på en lidt anden måde, altså de har ikke det samme fokus på sådan noget som f.eks. salg og markedsføring på vores uddannelser nødvendigivs. Det burde de have, men det er ikke det der er optrappen. Man kan sige, hvis man er på en normal Multimediedesigner, så vil man måske gerne lave websider, som skal sælge et eller andet eller... Det er måske mere det der er i fokus. De er lidt mere business mindet end vores studerende er, kan man sige. Det er i hvert fald mit indtryk, at vores studerende godt kan lide, at være kreative og fordybe sig i deres egne idéer og projekter, hvilket er fedt. Men der skal være nogen i den anden ende, der skal købe det her. Det er måske ikke		10	fagets faglighed		23

	sådan altid det, der optager dem mest.					
Forsker	Så er det rigtigt forstået, at din vinkel på det her, det er en forretningskommunikation. Det er hvordan man kan kommunikere til virksomheder og kunder, altså...		5			24
Subjekt B	Ja... Altså, det handler meget om det her med...Jamen, okay, der her uge. Altså, de har haft noget virksomhed tidligere, men den her uge, det er egentlig deres sådan første egentlige introduktion til markedsføring og kommunikation, så egentlig handler den her uge både om, hvad kommunikation egentlig er for en størrelse i det hele taget, fordi nogle af dem har arbejdet med det før, men nogle har ikke. Og så er der noget om markedsføring og noget omkring online kommunikation. Og det er jo alt det her, der ligger udenom dét og lave et spil. Altså, det er hele det aspekt, der kommer under og efter man producerer spillet, men udenom selve		8	fagets faglighed		25

	spilproduktionen kan man sige.					
Forsker	Okay, og hvordan? De har haft det hele ugen? Der har fokuset været på det? Du har haft dem hele ugen, er det rigtigt forstået?		6			26
Subjekt B	Ja. Ja.		5			27
Forsker	Hvad har der været fokus på her indtil idag? Ja, det skal jeg nok også have sagt. Det er onsdag d. 22. april og klokken er lige nu mens vi taler, 08:36. Men hvad har de så arbejdet med indtil nu?		4			28
Subjekt B	Ja, altså jeg har lavet sådan en slags progression, hvor vi startede mandag med de havde noget introduktion til kommunikaiton. Hvad er kommunikaiton for en størrelse, afsender, modtager, de her ting. Igår havde de så om online kommunikation, sådan mere specifikt, jamen hvad er forskellen egentlig på traditionel kommunikaiton og online kommunikaiton, hvad er det vi særligt skal lægge mærke til, når vi kommunikerer online, og hvordan er det også folk, også brugerne, kommunikerer med hinanden online, og hvordan vil de gerne involveres i hele den her		10	didaktik	struktur	29

	proces omkring kommunikaiton. Erm, idag så handler det om forskellige digitale medieplatforme, forskellige annonceringsmuligheder online, noget søgemaskineoptimering, ja forskellige.. hvordan man bruger data fra Facebook til at målrette annoncer online, og noget omkring sociale medier, hvordan sociale medier bruges sociologisk. Så der er lidt fluffy der. Men også hvordan man bruger sociale medier ift. markedsføring. Så det er fokus i dag.					
Forsker	Der kommer en lille smule støj her i baggrunden. Jeg håber ikke, at det forstyrrer. Men du kan muligvis også høre pippende fugle og jeg ved ikke hvad. Hvordan er vinklen her? Det er ift. er det mere analytisk og reflekreret, eller vil du sige det er mere hands on, mere sådan noget 'nu skal I lave nogle praktiske øvelser'?		6			30

Subjekt B	Jamen, jeg prøver jo at lave en blanding. Og specielt fordi der nu er online. Normalt ville det være sådan en teoretisk gennemgang, også for at de skulle læse nogle tekster, og så vill jeg ligesom prøve at forklare det på klassen, så det blev lidt mere som en universitetsforelæsning. Men det er jeg egentlig også gået væk fra. Det passer ikke særlig godt til Multimediedesignerformat tet. Men jeg kan også sige i kraft af at det nu er onlineundervisning, jamen så, og det er asynkront, så er det også nødvendigt, at ligesom sætte dem til selv at undersøge nogle ting, nu jeg ikke bare kan demonstrere det hele for dem. Men det giver egentlig også god mening, at sætte dem selv til at debatere i grupper og finde frem til nogle ting selv. Så der bliver nogle videor, hvor jeg ligesom forklarer nogle ting, forklarer nogle analyser, gennemgår noget teori, og så for de nogle mere praktiske opgaver bagefter, hvor de ligesom skal prøve at se, hvordan det hænger sammen ude i virkeligheden.		10	didaktik		31
Forsker	Okay, jamen det er fornemt. Du nævnte, at du oplevede, altså hvis jeg forstår det korrekt her selvfølgelig, at universitetsforelæsninger, de ikke egnede sig særlig meget til Multimedieuddannelsen.	10:04	6			32

Subjekt B	Nu har jeg jo lige skrevet lektoranmodning her sidste år, hvor jeg også reflekterede lidt over min egen undervisningspraksis, da jeg kom direkte fra universitetet, og var vant til den type forelæsninger, hvor jeg også kunne se, at det ikke er noget som de studerende får særlig meget ud af, fordi mange af dem er meget mere praktisk orienteret, og de har brug for dels at arbejde med stoffet selv, og de har også brug for, ja, at prøve det af i praksis, tror jeg. Og det her med at sidde og lytte på en underviser i mange timer, det er ikke noget, der giver dem specielt meget.		10	baggrund	didaktik	33
Forsker	Det er noget som jeg rigtig godt kunne tænke mig vi snakkede om senere i dag. Det er et spændende tema, synes jeg.		5			34
Subjekt B	Det er det også. Jeg synes også det er interessant udfra, hvad man selv har gennemgået på universitetet, og det her med den klassiske forelæsningsmetode, om den måde at gøre det om overhovedet er givelig - heller ikke for universitetsstuderende, så tror jeg sådan set overhovedet ikke den er. Altså, jeg tror bare det er noget som man på en eller anden måde... et mønster som man dyrker på universitetet, fordi man tænker 'det er sådan man gør her og sådan har vi altid gjort det'. Men måske skulle man overveje, det ved jeg ikke... det er nogle år		10	didaktik	baggrund	35

	siden jeg har gået på uni. Mon ikke det er blevet anderledes. Men det er i hvert fald noget jeg har lagt mærke til ved min egen praksis, og også da jeg selv var studerende, men der tænkte man jo 'det er sådan det er her', så det accepterede man jo. Men der er andre måder at drive undervisning på, som giver mere og en større dynamik og sikrer at de studerende er mere aktive i selv at tænke og handle					
Forsker	Og hvordan med din egen baggrund, hvis jeg må spørge meget kort ind til det?		6			36
Subjekt B	Ja.		3			37
Forsker	Du mener du har læst på universitetet?		4			38
Subjekt B	Ja, jeg er cand.mag. i Medievidenskab og har en bachelor i Litteraturhistorie. Så ja, har prøvet lidt forskelligt. Forskellige steder på Aarhus Universitet.		9	baggrund		39
Forsker	Jeg skulle til at spørge, det her, om det var, ja, nu ved jeg ikke om det knap findes længere, men IVA, altså det her Informationsvidenskabeli ge Akademi eller hvad det hed.		5			40
Subjekt B	Ja, det hører under... Ja, det er en del af Informationsvidenskab, eller det er to selvstændige enheder. Det var det i hvert fald den gang, men de er under samme tag.		5			41

Forsker	Og i din baggrund, din specialisering indenfor det her, er der et særligt emne, som der har optaget dig eller en særlig vinkel? F.eks. det kunne være, ja nu ved jeg det jo ikke, men det kunne være f.eks. det her med spil-medier eller er der et andet nichemedie, som det er du har specialiseret dig i?		4			42
Subjekt B	Altså, du tænker under min uddannelse?		5			43
Forsker	Ja, lige præcis.		4			44
Subjekt B	Da jeg studerede, det er jo ved at være nogle år siden, der var det jo sociale medier, der var det nye sort. Altså, jeg blev færdig i 2010, så jeg brugte rigtig meget tid på online kommunikation. Det er også interessant for den gang var der ingen der interesserede sig synderligt meget for det, heller ikke på Medievidenskab. Det var reality shows det hele. Så det var nyt dengang.		8	baggrund		45
Forsker	Okay, det var måske lige den her reality tv bølge, der kom med tv3 og jeg ved ikke hvad?		5			46
Subjekt B	Jaa, de gik helt amok. Det var det alle specialer handlede om den gang. Så mig og min veninde valgte at gå lidt i en anden retning. Vi syntes det var mere spændende, at undersøge det her nye Facebook, som det var den gang. Så det har jeg brugt meget tid på at specialisere mig indenfor.		8	baggrund		47
Forsker	Okay,		5			48
Subjekt B	Computerspil har egentlig mere været sådan en fritidsinteresse. Jeg synes også det er spændende medie, men det er ikke		10	baggrund		49

	noget jeg har skrevet speciale om eller noget.					
Forsker	Okay, det er fint. Grunden til at jeg spørger ind til det er, fordi jeg oplever, at man beskriver tit det her spilfelt som interdisciplinært. Altså, at alt kommer fra alle muligt forskellige steder hen af. Og derfor er det også lidt spændende at spørge ind til det. Så jeg tænker, at det kan være, nu her kan jeg se at der er gået små 14 minutter. Det passer måske meget godt med et kvarters tid, og så tænker jeg, at når det er, du er færdig, og det var klokken 14:30, så ringer jeg igen. Og så tænker jeg, at vi har god tid til at tale igennem. Også hvad du har lavet i dag, hvordan gik det, hvad har du tænkt undervejs, kan man sige. Og så kan det være vi kan bruge et par eksempler derfra til ligesom at illustrere, hvordan du arbejder med de studerende på den her uddannelse.		5			50
Subjekt B	Ja.	15:07	4			51
Subjekt B	Jo, det gør vi.		2			53
Forsker	Fornemt. Du må have en god dag.		1			54
Subjekt B	I lige måde.		1			55
Forsker	Det er godt. Hej hej.		1			56
Subjekt B	Hej.		1			57

Case 1 Subjekt B Session 2

Navn	Udsagn	Timestamp (Hver femte minut cirka.)	Relevanskriterie	Tema 1	Tema 2	Celle
Subjekt B	Hallo, det er (censureret).	0:05	1			1
Forsker	Hej (censureret), det er Alexander.		1			2
Subjekt B	Goddag.		1			3
Forsker	Goddag. Jeg skal lige have sat det her til. Jeg håber, ikke jeg forstyrrer.		1			4
Subjekt B	Nej, det er fint.		1			5
Forsker	Alright. Lad os se, nu har jeg lagt den her. Så tror jeg, der er god nok forbindelse. Jeg starter lige med at sige, at klokken den er 14.30, det er onsdag d. 22. april 2020, og jeg snakker med (censureret) fra Grenaas (censureret)uddannelse. Og hvad var det igen, det var ikke bare (censureret), det var (censureret)... lad os se, hvad var det nu, jeg har det ikke lige skrevet ned...		3			6
Subjekt B	Det er bare (censureret). Altså, medmindre vil du også have mit efternavn?		3			7
Forsker	Jah, altså har skrevet det ned et eller andet sted, men...		3			8

Subjekt B	Ja, (censureret).	1:12	3			9
Forsker	Det er fint. Det er fornemt. Og du har lige haft gennemgået en hel dags undervisning med, altså fjernundervisning.		3			10
Subjekt B	Ja, det er jo så det. Jeg kan jo ikke rigtig, altså jeg har ikke været på live andet i morges, kan man sige. Og så her til eftermiddags. Ellers har jeg faktisk ikke været på. Også når undervisningen her har været forberedt, og de har egentlig bare skulle gå ind på vores modulerum og lave øvelser selv.		4			11
Forsker	Ja.		4			12
Subjekt B	Jeg har så været tilgengængelig hele tiden. Her bruger vi Discord som kommunikationkanal udover Moodle, så der har jeg været tilgængelig hele dagen, hvis de havde brug for sparring eller havde spørgsmål, men der har ikke været nogen, der havde brug for noget. De har i hvert fald ikke haft kontaktet mig. Så det er egentlig begrænset hvor meget undervisning, jeg har haft idag. Det har egentligt været planlagt igår, og så har jeg brugt dagen idag, mens jeg har ventet på, at de skulle henvende sig med et eller andet,	1:47	6	struktur		13

	på at forberede undervisningen til imorgen. Så sådan har det egentligt foregået de her dage.					
Forsker	Og som du nævnte, der er det her med proportion, det er en hel uge, at I arbejder med det her, ikke sandt?		5	struktur		14
Subjekt B	Ja.		5			15
Forsker	Og idag var det det her med kommunikaitonsteorier, er det korrekt?		6			16
Subjekt B	Idag var det sådan digitale medieplatforme, og så var det sociale medier, hvor jeg gennemgår noget omkring, hvordan aggerer vi på sociale medier, hvad for nogle behov får vi opfyldt der, og så også noget med sociale medier og markedsføring. Det har været de 3 ting. Jo, og så også en SWOT analyse har de også skulle arbejde med idag.		8	indhold		17
Forsker	Og det er også generelt, du nævner det her med, at de skal gå ind og lave nogle øvelser. Er det også sådan i normal undervisning, at du prøver at lave den her variation?		7	didaktik		18
Subjekt B	Ja, det prøver jeg faktisk. Jeg synes faktisk, det lykkes bedre i det her onlineforløb end det normalt gør. Altså, det er som om, det virker mere		9	didaktik		19

	naturligt, at de ser en video, og så laver de selv øvelser, der svarer til videoen. Når jeg står og underviser, er det et andet format, synes jeg. Men der plejer også at være øvelser. Der er dog flere øvelser her end der er i et normalt forløb. Også fordi jeg synes, når jeg ikke står og snakker og vi ikke har nogen dialog, det fylder som reelt lidt mere den her dialog og debat vi har på klassen, og den er der jo ikke. Så der må de ligesom selv tage dialogen med hinanden, som en del af de her øvelser i stedet for. Så der har jeg proppet det ind der, så jeg tror også der på en eller anden måde er mere indhold her hvor det er online ift. når det er tavleundervisning, hvor samtalen egentlig fylder forholdsvist meget.					
Forsker	Og så når det er den her samtale, lad os nu sige den er der i en normal undervisning, hvor der er noget ping pong, underviser til studerende. Hvordan er det så, når det er, du oplever du lykkes med din undervisning, når du har sådan en oplevelse af, at nu sker der noget, nu		6			20

	lærer de noget. Kan du prøve at beskrive, hvornår det er bedst? Hvornår oplever du det?					
Subjekt B	Ja, det er helt sikkert i tavleundervisningen, når jeg står fysisk overfor de studerende. Og så måske det også godt kunne lade sig gøre online, hvis man havde den der synkrone form, hvor jeg så leverede slides live. Det kan godt være, men jeg synes stadig ikke, der er den samme kontakt. Altså, jeg elsker det der med, at man virkelig stopper op midt i undervisningen og tager fat i en ting, som de studerende har behov for at få uddybet. Man kan pludselig debatere et eller andet, som man måske som underviser ikke på forhånd tænkt egentlig var noget, man behøvede debatere eller snakke nærmere om. Men så pludselig er det en ting, der optager de studerende, og det synes jeg er ekstremt spændende.		10	didaktik		21
Forsker	Kunne du fortælle mig om et eksempel på det?	5:05	5			22
Subjekt B	Åh, jamen jeg tror i forbindelse med at jeg underviste omkring målgrupper, der tror jeg... Åh, jeg har		10	didaktik		23

	svært ved at komme på noget helt konkret, men der er de studerende rigtig gode til sådan at spørge ind til 'nå, men hvad så med det, hvis det nu er den her type spillere, der spiller den her type spil - kunne det også være interessant?'. Og så er jeg sådan lidt 'ja! det kunne det faktisk'. Og så kunne man spørge ind til de studerende 'nå, men hvad tænker du selv om den her spillertype eller special gamertype, synes du det matcher nogle du kender?'. Så pludeslig har man gang i sådan en dialog, der bevæger sig lidt væk fra den planlagte undervisning. Måske man ikke når det hele, men tilgengæld har man virkelig fået den der dybde ift. at få engageret de studerende i stoffet på en anden måde, og de kan bedre inddrage sig selv, når det fungerer på den måde. Altså, jeg ved ikke, om det giver mening.					
Forsker	Jo, jo, det gør det. Og de her spillertyper, altså det kunne f.eks., er det rigtigt, hvis jeg husker Bartles, han har sådan 4...		6			24
Subjekt B	Ja, præcis, det kunne være sådan		6			25

	noget. Det kan bruges som eksempel.					
Forsker	Og så du oplever nogle gange, at det kan de på en eller anden måde bedre forholde sig til, eller de kan bedre bruge det eller hvad tænkte du?		8			26
Subjekt B	Altså, jeg tænker, hvis man præsenterede det på en video, så ville de bare se den og være sådan 'nå'. Men når man har dialogen på klassen er der flere, der kan byde ind med noget og med eksempler fra hverdagen, som de selv kender. F.eks. hvis der er nogen, der er socializer typen, så kan de selv beskrive, hvordan det er for dem og have den oplevelse at spille. Altså, man får bare en hel anden dimension, fordi man får de der input, og man får den der dialog med de studerende. Og specielt i mit fag, hvor det bliver meget teoritungt på en eller anden måde, så er det virkelig fedt med den der dialog, hvor de studerende lidt impulsivt spørger ind, eller nogle gange lidt impulsivt blander sig ved at række hånden op og komme med et indspark sådan undervejs. Og det gør de jo ikke, når de ser en video.		10	didaktik		27

	Der kommer ikke det der indspark. Og jeg tænker også, når det er onlineundervisning, så er det også svært for dem at bryde ind på samme måde, som når det er face to face. Så den der dynamik savner jeg virkelig virkelig meget.					
Forsker	Det synes jeg godt, man kan nikke genkende til. Jeg forstår klart, hvad du mener. Altså den her, det impulsive, det spontane, det går lidt tabt selvfølgelig.		9			28
Subjekt B	Ja. Og det er der de fede ting opstår.		10	didaktik		29
Forsker	Du nævner, at indenfor dit fag, der oplever du, at det er meget teoritungt. Og når du siger dit fag, mener du så det du er specialiseret indenfor, det her kommunikation?		10	faglighed	praksis/teori koblingen	30
Subjekt B	Ja. Kommunikation og markedsføring det bliver meget noget med, at man skal have forklaret de studerende, hvordan sammenhæng er, og hvordan kommunikation fungerer. Og man kan selvfølgelig **ikke** komme med en masse praktiske eksempler, men der er også en masse modeller, der skal gennemgås og noget historik og sådan nogle ting. Man kan sige med		10	faglighed	praksis/teori koblingen	31

	de mere praktisk fag som programmering, der er selvfølgelig også nogle ting, der skal gennemgås, men det er hurtigere for de studerende at komme igang med at prøve ting af selv.					
Forsker	Oplever du, at der er en slags for stor forskel på det du omtaler her som praktisk programmering og så teoretisk med kommunikation?		10	faglighed	praksis/teori koblingen	32
Subjekt B	Ja, det gør jeg egentlig, fordi på den ene side så er der mange af de studerende, der gerne vil arbejde praktisk med tingene, men fornemmer også at de tit synes at mit fag er spændende, fordi det netop giver mulighed for reflektion og fordybelse på en anden måde, ikke? Så det er også ret fedt, at mit fag er noget helt andet. Jeg kan også se det på evalueringerne, at de faktisk synes, det er fedt at få den der fordybelse i noget, som er på en anden måde, end hvis de skal lære at lave grafiske ting eller programmeringsting. Der er som regel måske en modstand på forhånd imod det inden de går igang. Men når forløbet er færdigt, så synes		10	faglighed	praksis/teori koblingen	33

	de egentlig det har været meget spændende. Det er det samme med virksomhed, hvor de egentlig også syntes det var vildt fedt bagefter, selvom der havde været meget snak og ikke så meget praktisk arbejde, så syntes de det var fedt.					
Forsker	Du beskriver, hvordan eleverne kommer med en slags fordomme, når de møder feltet første gang?		10	faglighed	praksis/teori koblingen	34
Subjekt B	Ja, det synes jeg helt sikkert. Der er altid nogen, der er interesseret i området, som gerne vil arbejde med markedsføring. Men langt de fleste de er der, fordi de gerne vil lave spil. De vil simpelthen bare gerne produere spil og lære at lave det. Så de har ikke den der medfødte interesse og nysgerrighed for lige præcis mit felt. De synes nok det er lidt fluffy. Men det er som om, jeg formår at gøre mange af dem interesseret i det. Det er jeg jo glad for.	9:58	10	faglighed	praksis/teori koblingen	35
Forsker	Oplever du, at der er en god sammenhæng mellem det som de måske oplever som altså på en måde kernefagligt, altså noget spiludviklingsorienteret og det fag du		9			36

	har? De fordomme de kommer med. Du oplever på den anden side, der er en god sammenhæng. At der er noget interessant ping pong her?					
Subjekt B	Jamen, men man kan sige det er svært, at få dem til at opdage sammenhæng, mens de er studerende, fordi meget af det jeg underviser i, det er noget de først kommer til for alvor at kunne gøre brug af, når de er færdige og skal ud og starte deres egen spilvirksomhed. Så kan de se, så er der ---- ift. undervisningen. Mens de er på studiet, så er det jo mest ift. eksaminer, hvor de sådan lidt egentlig skal simulere, hvis du forstår, sådan en situation hvor de skal sælge et spil. Det er jo ikke sådan rigtigt, det er noget vi leger. Så på den måde er mit fag svært at gøre rigtigt relevant, fordi at det først bagefter, at de kan se værdien rigtigt. Men der er mange af dem, der er glade for det alligevel. Heldigvis.		10	faglighed	praksis/teori koblingen	37
Forsker	Og hvis jeg også spørger ind til, nu her, din egen, altså dit perspektiv på det her. Altså, nu taler du omkring at		7			38

	eleverne de også er glade for det osv. Men hvis vi prøver bare at isolere dit perspektiv på det her. Når det er du træder ind i den her klynge af uddannelser, der er i Grenaa, hvor man har en specialisering indenfor det her spiludvikling, og du kommer med en kommunikativ faglighed, du kommer med en business orienteret faglighed og en specialiseing indenfor, du ved, webkommunikation, ikke sandt?					
Subjekt B	Ja.		6			39
Forsker	Og så du kommer ligesom og giver noget til den her uddannelse.		6			40
Subjekt B	Ja.		7			41
Forsker	Du oplever også der er den her gode kobling mellem dit fag, din specialisering, altså din specialitet om man vil, og så det der skal udgøre uddannelses helhed, ikke sandt?		8			42
Subjekt B	Jo, altså. Jeg synes nogle gange koblingen er svær, fordi mit fag nogle gange er svær at passe ind i et logisk sted sådan i progression ift. de andre fag og udvekslingsstudere nde. Så nogle gang bliver det det her appendix, som jeg også nævnte		10	multidiciplinær koblingen		43

	imorges. Altså, det føles lidt som om, det bliver proppet på. Men jeg kan sagtens se, jeg synes det er sindssygt vigtigt, altså hvis den danske spilbranche skal klare sig på sigt, så kræver det, at der er nogen, der underviser de studerende, hvordan de skal markedsføre deres spil. Og det er det, der mangler, så derfor er det bare sindssygt vigtigt. Det synes jeg helt sikkert, og det er jeg sikker på, at de studerende godt kan se værdien i, når de er færdige.					
Forsker	Ift. når det er at, altså, du nævner det her med at det er særligt, når de er færdige de kan værdsætte og de kan ibrugtage det. Oplever du det så som en udfordring at få, lad os sige, kommunikeret værdien af den faglige tradition, at du sidder indenfor? Er det vanskeligt at formulere det for de studerende?		8			44
Subjekt B	Det er det lidt, for meget af det bliver sådan en snak om, hvad gør man som virksomhed i den og den her situation, og de er jo ikke i den situation endnu. Så på den måde, bliver det lidt sådan noget 'jamen, engang når I er færdige, skal I		10	praksiskoblingen	erhvervslivet	45

	gøre sådan og sådan, men det er selvfølgelig ikke alt der er relevant nu'. Men det er selvfølgelig noget med at forsøge at aktivere det ift. de projekter de nu engang laver på uddannelsen, og forsøge at få dem til at bruge nogle af de redskaber undervejs. Men igen, når man ikke ser det i rigtig payoff, når man ikke ser at det rent faktisk virker ift. at sende et budskab ud og få noget respons og se salget, så er det lidt svært. Det er noget andet end programmering og design, der kan de jo se payoff med det samme. Om det virker eller ej. Så det her med at håbe, at de husker, det de har lært, når de er færdige. Men det kræver, at man har lidt mere, det er også sådan noget vi arbejder med herude hos os, det her med at få en mere tæt tilknytning til erhvervslivet og få lavet nogle projekter, der er så virkelighedsnære som overhovedet muligt. Og måske få nogle rigtige kunder i den anden ende, som rent faktisk kan bruge, det som de kan lave. Men det er jo lidt svært, når man sidder ude i Grenaa nogle					

	gange at få de der kontakter.					
Forsker	Du nævner det her med, at det nogle gange også kan føles lidt simuleret, at man leger, at hvis man nu var en virksomhe,d eller hvis man nu var i sådan en. Arbejder du også med case-opgaver eller lignende?	15:05	9	praksiskoblingen		46
Subjekt B	Ja, det bliver meget noget med, altså i det forløb jeg har nu her f.eks., så er det noget med, at de skal gå ud og finde eksisterende virksomheder, spilvirksomheder, kig på deres markedsføring f.eks. Hvordan gør de det? Det kan være forskellige indie spilvirksomheder og se, er der noget I tænker I selv kunne bruge senere hen eller kunne I se nogle fællestræk ift. det jeg har undervist eller et eller andet? Så det bliver noget med at spejle sig i nogle af dem, som er derude. Måske også bruge noget af det som inspiration.		10	praksiskoblingen		47
Forsker	Det må være en spændende tid at arbejde med. Altså, du nævner indie virksomheder som case. Netop fordi de er så små, og deres kommunikation kan være både i øst og vest, ikke sandt?		7	praksiskoblingen		48
Subjekt B	Præcis, og nogen af dem har ikke en		9	praksiskoblingen		49

	strategi overhovedet, men lykkes sådan lidt random, og det kan man jo også lære noget af. Men kan også lære noget af alle dem, der fejler, hvilket også er sindssygt interessant at kigge på. Hvor fejlede de henne? Hvad kunne de have gjort anderledes? Så der er jo masser af eksempler derude, man kan bruge i undervisningen til ligesom at kigge på. Hvad er det man skal være opmærksom på, når man arbejder med de her ting.					
Forsker	Når det er, jeg har dykket lidt ned i nogle af de her uddannelser ved Grenaa, så en ting, der dukker op, det er det her med HAGI-modellen. [Subjektet brummer i enighed] Du nikker genkendende til den. Kan du forklare mig, hvad den går ud på?		10	HAGI modellen		50
Subjekt B	Ja, det kan jeg godt. Altså, man kan sige, det er en der er ---- til (censureret), men vi bruger den så også til (censureret), dog i et lidt andet format. Vi har et lidt kortere forløb end (censureret) har. De har et halvt år længere end vi har, så derfor er vores undervisning lidt mere komprimeret, og derfor har vi ikke		10	HAGI modellen		51

	så meget tid til at have så mange projekter. Men dét det egentlig går ud på, det er at kombinere teori og praksis undervisning, så man har et format, der hedder, at man har en uge med undervisning, og så har man en uge med projekt. Så det handler hele tiden om at få aktiveret den der i en eller anden praksis sammenhæng. Så det skulle gerne foregå sådan, at man i hvert fald har enten 2 ugers undervisning eller 1 uges undervisning, og så er der projekt, hvor man hele tiden sørger for at arbejde med stoffet i stedet for, at man venter til eksamen, hvor man måske har glemt, det man har lært. Så det giver rigtig god mening.					
Forsker	Ift. det fag du underviser i, hvordan passer din undervisning ind ift. det rammeværk?		9	HAGI modellen		52
Subjekt B	Jamen lige det her forløb passer måske ikke super godt ind i det. Der har været nogle andre forløb, f.eks. ren projektstyring, hvor det har passet perfekt. Underviser også i det. Der passer det super godt. Og nogle gange så kan man tage elementer, hvor de skal		9	HAGI modellen		53

	arbejde med et enkelt element fra undervisningen i en større sammenhæng. Tit gør vi det på (censureret) uddannelsen, at vi kombinerer måske to fag, som de så skal arbejde med i et projekt, fordi det giver mere mening ift. at hvis de har bestemt, at vi skal arbejde med markedsføring, at de så også har noget de skal designe. Så man kombinerer flere elementer på en gang i et større projektforløb i stedet for kun att arbejde med en ting. Det er meget sjældent, at de kun arbejder med mit fag i et projektforløb. Det indgår som regel på en eller anden måde. Det kan også være, at hvis vi kører et lidt længere projektforløb, så skal de måske lave et spil og så teste det. Det er også mig, der underviser i test og spørgeskemaer og alt den slags. Der kan de også få aktiveret den slags.					
Forsker	Okay.		8			54
Subjekt B	Ja, jeg har mange hatte på.		6	Baggrund		55
Forsker	Jaja. Og du nævnte det også meget kort her imorges. Der blev det nævnt det her med brugerorienteret		10	brugerorienteret paradigme		56

	design paradigme måske, hvis vi skal kalde det det, ikke sandt? Du nævnte at I også var i en proces, hvor man vil gøre mere ud af det?					
Subjekt B	Ja, det er fordi studieordningen er blevet ændret. Så før i tiden havde man sådan et fag, der hed kommunikation og formidling på uddannelsen, som var et selvstændigt fag. Det er nu blevet lavet om til et modul, der hedder brugercentreret design.		10	læreplan		57
Forsker	Okay.		6			58
Subjekt B	Og det vil så sige, at det nu dækker flere ting, og er blevet rettet mere imod netop bruger og modtager. Så der er nogle elementer der sådan er droppet ud, så f.eks. hele virksomhedsdelen eksisterer næsten ikke længere. Så det er lidt interessant. Og så indeholder det også sådan noget som user interface og usuability og UI. Det er alt det her UI-delen. Jeg er også indunder det samme. Så det er egentlig blevet sådan én stor klump, som skal dække det hele. Så der hvor der før var meget fokus på kommunikation og markedsføring, det		10	læreplan		59

	fyldte i hvert fald en del mere. Det fylder så mindre nu, fordi det skal dele plads med nogle andre fag. Så det handler også om at finde en ny måde at gå til det på. Det giver også god mening det her med at have en masse brugercentreret, altså brugeren i centrum, ift. undervisningen. Men jeg synes måske, der går noget tabt, nogle nuancer som også er vigtige.					
Forsker	Nogle nuancer indenfor det fag du arbejder med?	20:34	10			60
Subjekt B	Ift. markedsføring og ift. at drive en virksomhed og det ift. at være en del af repræsentationen, hvor man godt kan miste nogle detaljer, når man ikke har mere tid end man har. Altså jeg har kun en uge til at undervise i f.eks. kommunikation og markedsføring. Og der synes jeg det godt nok er svært at nå omkring alt det, der er vigtigt at vide, hvis man skal arbejde med det. Så det er også noget med at finde en form, hvor man kan kombinere forskellige fag og forskellige faligheder måske på en anden måde. Det er sådan noget, vi arbejder på at finde ud af, men det gør vi egentlig altid		10	læreplan		61

	på vores uddannelse. Det er sådan et kontinuerligt arbejde med at tilpasse uddannelsen.					
Forsker	Ja, udviklingsarbejde.		10	læreplan	didaktik	62
Subjekt B	Ja, det stopper aldrig.		10	læreplan	udviklingsarbejde	63
Forsker	Nej, det gør det jo nok ikke, nej. Ift. til det, at du oplever, at der er blevet skåret noget ned eller noget væk eller potentielt der er en fare for at noget kan glide ud, det her virksomhedselement. Oplever du tilgengæld måske også... Nu prøver jeg lige at formulere et spørgsmål, der måske er lidt fimrende her. Det er ikke den kommunikative ekspert. Nu prøver jeg at kaste mig halsbrækkende ud i det. Det her med, at der er den her beskrivelse, du nævner omkring det her med at det nogle gange kan føles som et appendix. Altså, sådan en slags, man efterbehandler noget eller man på en eller anden måde, man har lavet en ting og den ting bliver så afrundet eller bliver sådan potentielt fortolket ind i noget. Hvis man har lavet et spil, så her er tankerne omkring, hvordan man		4	faglighed		64

	måske kunne markedsføre det eller så videre, ikke sandt? Ift. det du nævner, når du siger, at dit fag er mere teoretisk eller måske sådan analytisk funderet eller du bliver nødt til at tage udgangspunkt i nogle cases eller lignende. Hvis det at man siger spiluddannelse, oplever du så, at din faglighed er sådan på en eller anden måde, i hvert fald ift. det med virksomhedsdelen, for på sådan en måde at være perifer eller som du nævner, appendix-agtigt?					
Subjekt B	Ja, altså det sådan lidt står udenfor det andet?		5	faglighed		65
Forsker	Ja, lidt, eller hvordan? Om jeg forstår det rigtigt?		5	faglighed		66
Subjekt B	Ja, altså. Jo, lidt. Man kan sige, min faglighed er meget anderledes end mange af de andres. Altså, nu har vi også... Nu ved jeg ikke om du har interviewet min kollega (censureret), som har baggrund som idéhistoriker.		10	faglighed		67
Forsker	Jo, jo det har jeg.		4			68
Subjekt B	Og det er også lidt det samme. Det er egentlig de færreste af os, som har arbejdet professionelt med computerspil, så på den måde har vi		10	faglighed	baggrund	69

	nogle forskellige indgangsvinkler til det. Men det er jo klart at de her fag, det står lidt udenfor og man har ikke rigtig så mange at sparre med omkring det. Jeg er den eneste på teamet, der underviser i det her. Så på den måde, så ja, så er det sådan lidt noget, hvor man tænker, jamen der er nok mange... Altså, hvis man kunne lave en ren spiluddannelse i Grenaa, så ville man helt klart lave det anerledes.					
Forsker	Hvordan det?		5	faglighed		70
Subjekt B	Jamen, jeg tænker, så ville man have et modul, der handlede om markedsføring af spillet, som kunne være i et kursusformat eller et eller andet, som de studerende kunne vælge eller et eller andet. Jeg tror bare, hvis man havde vores spiluddannelelser, som vi præcist gerne ville have dem, og vi ikke har underlagt alle mulige statslige regler og studieordninger og alt muligt andet, så tror jeg, at man ville have nogle forskellige linjer, hvor de studerende kunne vælge sig ind på f.eks. hvis de vidste de ville arbejde		10	faglighed		71

	professionelt med markedsføring og gå den vej og det var noget de interessede sig for, jamen så valgte de sig simpelthen ind på den linje. Uanset om de var datamatikere eller multimediedesignrettede, eller designrettede eller programmeringsrettede, som man så nok ville kalde det. Det er sådan lidt min ----- og gøre mere ud af det, men samtidig gøre det til noget som de studerende på en eller anden måde vælger, fordi de synes, det er interessant og man så har mere fylde på og har mere tid.					
Forsker	Tænker du, at det er en model, hvor der er større specialisering indenfor f.eks... forestil dig, hvis man tager en spilvirksomhed og man ligesom prøver og dekonstruere det ned i nogle roller, og man siger, at der er en der har ansvar for det og der er en der har ansvar for det.	25:06:00	5			72
Subjekt B	Ja. Det er også noget, vi arbejder med på (censureret) uddannelsen. At lave nogle roller som de studerende kan arbejde hen imod og være noget de vil arbejde med. Men jeg tænker, det kunne være fedt for		10	praksiskoblingen	erhvervslivet	73

	hele Grenaa-klyngen, hvis man skal kalde det det, hvis vi en dag kan få lov til at være 100 % selvbestemmende ift., hvordan de her uddannelser skulle sættes op og tilrettelæggelses. Der er jo mange ting som så kunne struktueres anderledes, og ift. mit fag, som jeg synes er vigtigt, men som pga. strukturen ikke har meget plads og er svær at inkorporere.					
Forsker	Jeg tænker, at det er meget spændende, men jeg tror også jeg er nødt til at hoppe lidt, fordi du nævnte også, at du der i din... Nu skal jeg se, om jeg kan huske det. Det er når man går fra adjunkt til at blive lektor, ikke sandt, så skal man skrive en opgave...		6	baggrund		74
Subjekt B	Lektoranmodning.		10	baggrund		75
Forsker	Ja, lige præcis, ja. Og du nævnte hvordan, det er du oplevede, at der i, måske i din, nu kalder jeg didaktisk praksis, altså din undervisningsmæssige kompetencer, at du var blevet skarpere på nogle ting, der fungerede, og nogle ting der ikke fungerede. Og du nævnte det her med at altså i din universitetsuddannelse, der var der jo		5	didaktik		76

	en standard for forelæsninger, og du oplevede, at der var nogle andre potentialer, du syntes man kunne udforkse, ift. den måde du selv driver uddannelse på.					
Subjekt B	Ja, helt sikkert. Også på universitetsniveau. Jeg tænker det her med, jeg ved som sagt ikke, hvordan det er idag, men jeg ved bare, da jeg studerede på universitetet, der var det bare ren tavleundervisning og man bare sad i 3-4 timer og så gik man igen. Altså, der var ingen aktivering. Det foregik i projekter efter undervisningen, hvor man som studerende egentlig selv var ansvarlig for at bruge den teori, man havde lært til noget brugbart. Der var bare ikke særlig meget praksis. Det er der jo ikke. Det er noget med at lave en masse research og skrive om resultaterne i en eller anden for rapport, ikke? Det er jo ikke tæt på virkeligheden eller... Og underviserne er heller ikke super praktisk orientereret, i det det er professorer, der selv har gået på universitetet. Og det er ikke nogen kritik af deres viden. De har masser af		10	didaktik		77

	spændende og relevant viden. Man savner måske også den der lidt mere praktisk erfaring, som også kan være relevant for universitetsstuderende. Også når man kommer ud i virkeligheden bagefter og bliver mødt af en helt anden virkelighed, end den man har mødt på universitetet, ikke? Hvilket også smittede af på mig og min egen undervisning.					
Forsker	Og hvordan... Kan du prøve at fortælle lidt om den her praksisoplevelse. Kommer det til udtryk i den måde du formulerer opgaver på eller kommer det mere til udtryk på den måde du strukturerer undervisningen, at den skal være praksis orienteret eller hvor er vi henne?		5	didaktik		78
Subjekt B	Det er i hvert fald noget med at aktivere de studerende. Sørge for at blive aktiveret. Men også det her med at sevfølgelig have nogle opgaver de kan løse ind imellem, så det ikke bliver ren undervisning det hele. Det det bliver også noget med at komme med konkrete eksempler og simplethen få involveret de studerende i		10	didaktik		79

	undervisningen. Og det er jo heller ikke noget jeg oplevede på universitetet, at der blev lagt op til, at man skulle involvere sig. Man skulle egentlig helst bare sidde og tie stille.					
Forsker	Kan du komme med et godt eksempel... ikke nødvendigvis et godt eksempel, men kan du kome med et eksempel på, hvordan det ser ud, når eleverne involverer sig?		5	didaktik		80
Subjekt B	Jamen det kan jo være det her med, at jeg spørger ind til, hvad de forstår ved et bestemt emne. Altså, hvis jeg f.eks. skal præsentere for kommunikation, så kunne det være, før man overhovedet begyndte at fortælle noget som helst først selv, så kunne man spørge ind til, hvad forstår I ved kommunikation. Eller hvad er et godt buskab for jer eller hvornår oplevede I sidst noget mega fedt markedsføring, og hvad var det. Så simpelthen få inddraget dem og få dem i spil hele tiden. Så man tager udgangspunkt i deres situation i stedet for en eller anden virkelighed, de ikke rigtig forstår, eller ikke har oplevet... Ikke har nogle erfaringer med. Altså, det er også det at opleve.		10	didaktik		81

	Nogle gange når man står og underviser, sidder de bare og ligner ét stort spørgsmålstegn, fordi de ved ikke, hvad man snakker om. Det er ikke noget de kan drage paralleller til i deres egen virkelighed. Så jeg synes egentlig det er interessant, at gå ind og spørge 'hvad forstår I ved det her? hvis jeg siger x, hvad tænker I så?'					
Forsker	Hvad tænker de så, når det er, at du kommer med, lad os sige en kommunikationsmodel for noget? Hvad oplever du så?	30:07:00	5	didaktik		82
Subjekt B	Jamen så oplever jeg et stort engagement, og jeg oplever egentligt at alle har lyst til at komme med et bud på, hvad de tænker om det. Og nogle har selvfølgelig svaret med det samme. De kender modellen. Andre har nogle sådan lidt mere 'jeg tror, at det er sådan og sådan, det hænger sammen, og jeg tror et eller andet'. Og det er egentligt helt fint. Jeg er sådan meget åben for at alle skal byde ind, og så diskuterer vi det jo i fællesskab. 'Jamen hvad er det egentlig, det er, man kan forstå ved det her, og hvorfor er vi på den her		10	didaktik		83

	måde.' Og det er bare en hel anden måde, tænker jeg, at undervise på, end jeg selv har oplevet. Altså, det her med, at man hele tiden sikrer sig, at de studerende har forstået, hvad det er man forklarer dem. Og på den måde kan man også fornemme niveauet egentlig. Ret hurtigt.					
Forsker	Tænker du, at den manøvre, som man kan sige, det er, du bevæger dig ud i, når du f.eks. sikrer dig at elevernes niveau modsvarer det, der skal undervises i, og at de er med, og der er den her dialog og feedback... Tænker du, det er noget som gælder for den uddannelse du er tilknyttet generelt eller er det noget som er særligt i din undervisning?		5	didaktik		84
Subjekt B	Det ved jeg faktisk ikke. Det har jeg faktisk ikke den store fornemmelse af, hvordan de andre undervisere kører deres forløb. Og det er jo også ret interessant. Jeg er faktisk ikke helt sikker på, om de gør det på samme måde. Det vil jeg i hvert fald tage op på vores team. Altså, når de studerende er glade for det. Så nej, det ved jeg faktisk ikke.		11	ureflekteret over andre underviseres forløb		85
Forsker	Nå, men det er også et fint svar.		5			86

	Det kan man også sige. Det er ikke alting man ved om alting. Det er klart.					
Subjekt B	Ja for vi går ikke ind og følger hinandens undervisning. Vi sidder ikke og kigger på hvad hinanden underviser. Det ved jeg faktisk ikke.		8			87
Forsker	Nej nej okay. Nu prøver jeg at lave sådan et spring igen. Og det er sådan lidt et lille abstrakt spring så. Du nævnte det her med at (censureret) har en baggrund som idéhistoriker, og du har en baggrund som cand.mag i informationsvidenskab, ikke sandt?		7	baggrund		88
Subjekt B	Nej, medievidenskab.		8	baggrund		89
Forsker	Medievidenskab, ja. Og det anså du som... Er det rigtigt forstået her, at du oplever det som værende sådan lidt broget eller på en eller anden måde, det er flerfagligt på en måde?		9	baggrund		90
Subjekt B	Ja, men det er det da. Og vi kommer også med nogle inputs som er helt forskellige. Eller det ved jeg ikke... Vi er også præget af, at vi har undervist mange år efterhånden, så vi kommer også ind i den verden og tænker på det mindset. Men jeg tror alligevel, at vi kommer med nogle andre vinkler på		10	baggrund	interdiciplinær	91

	tingene, som kan være vildt interessante. Det er et andet udgangspunkt. Altså, hvis nu alle underviserne var nogle som selv havde arbejdet i spilbranchen og havde så og så mange års erfaring, det ville også være fint. Men jeg tænker, det der dybdeperspektiv, som man får, når man har de her forskellige baggrunde og forskellige inputs man kan give, jeg tænker, det er virkelig giveligt for de studerende at opleve.					
Forsker	Du nævnte, at nu har I undervist i så mange år, eller i hvert fald i dit vedkommende... nogle år. Hvor mange år er det?		5			92
Subjekt B	Åh, Jesus. Jeg started 12. (2012)		10	baggrund		93
Forsker	Ja okay, så det er sådan en 8 år.		10	baggrund		94
Subjekt B	Åh Gud...		4			95
Forsker	Og så skal jeg lige høre så, for du nævner, at man bliver en del af, altså en faglig tradition af at være det samme sted i, altså 8 år. Hvad synes du karakteriserer det, du er kommet ind i der?		7			96
Subjekt B	Åh...		8			97

Forsker	Det er også et svært spørgsmål her.		7			98
Subjekt B	Ja, det er det lidt. Men jeg synes vi er et sted, der er uformelt.		9			99
Forsker	Uformelt..?		9	stedets identitet		100
Subjekt B	Med højt til loftet. Altså, jeg synes, hvis vi sammenligner os med andre erhvervsakademier eller bare med andre steder vi vores egen organisation, så synes jeg jo at vores måde at gøre tingene på og vores måde at undervise på er mere fri.		10	stedets identitet		101
Forsker	Den er mere fri?		10	stedets identitet		102
Subjekt B	Ja, men jeg har lidt en fornemmelse af, at mange andre steder holder sig meget strict til nogle bestemte måder at undervise på og en bestemt formel for, hvordan man gør tingene.		10	stedets identitet		103
Forsker	Hvad kunne det være for en formel? Altså, taler vi sådan en frame ligesom en slags...		10	stedets identitet		104
Subjekt B	Ja, jeg tænker det her med, at man har de her studieordninger... man har sådan nogle forløbsplaner, man skal udfylde, hvor andre gør det sådan meget strict, nærmest helt ned til mindste detalje, punktligt. Og det virker som om hele deres forløb er	34:45:00	10	stedets identitet		105

	designet og tilrettelagt, så de er på præcis sammen måde. Også hver gang, altså. Det virker som om, der er mange, som også har undervist i mange år, men som meget kører efter en fast formel. Jeg skal ikke kunne sige, om det er rigtigt. Men det er den fornemmelse, jeg får. Jeg har et indtryk, at vi hos os måske er lidt mere omstillingsparate, hvis man kan sige det. Vi er sådan lidt mere fleksible ift., hvordan vi gør tingene. Og vi er jo også den afdeling, der har haft nemmest ved det her online undervisning. Så jeg synes ikke, det er optimalt, men vi er helt klart den afdeling der...					
Forsker	...har lykkedes med det.		5			106
Subjekt B	Ja, om vi er lykkedes med det? Det tror jeg da vi langt henad vejen er.		9	stedets identitet		107
Forsker	Jeg synes, at vi nogle gange har haft en kollega, der bliver sygemeldt, og der sidste år... var det sidste år... forrige år... jeg kan ikke huske det. Men der var vi ret omstillingsparate ift., at vi jo ikke er særlig mange mennesker. På (censureret) uddannlesen er vi 3. Så der var vi		4			108

	også ret omstillingsparate ved hurtigt at få omlagt nogle ting og lagt dem ud på nogle andre undervisere og få lavet dem om, selvom det var midt i en studiestart. Og sådan nogle ting kan vi. Og hvis vi får en gæsteforelæser ind med nogle dages varsel, så kan vi også bare lige ...					
Subjekt B			5			109
#N/A	(På dette tidspunkt overopheder telefonen, og optagelsen fortsætter umiddelbart efter forbindelsen genoptages)		1			110
Subjekt B	Ja, det er det her med, at hvis der er nogen, der finder en sød gæsteforelæser, som de lige har snakket med på en eller anden konference, jamen så kan vi lynhurtigt lægge undervisningen om, så der er plads til den gæsteforelæser i ugen efter eller et andet. På den måde er vi også ret fleksible ift. at tilpasse vores undervisning til de omstændigheder og de muligheder, der nu opstår omkring os, og der er jo ret fedt. Så det synes jeg er super godt. Det samme med eksaminer. Hvis der pludselig er én, der		10	stedets identitet	rammer	111

	ikke kan træde til til in intern eksamen, så finder vi bare en anden til at gøre det. Det plejer at være super fleksibelt, så vi hjælper hinanden. Vi er jo også et lille hold derude. Så det er super fint.					
Forsker	Oplever du at... og igen, jeg ved det jo ikke, jeg spørger jo bare herud i det blå, men oplever du også netop, fordi I er et lille hold og fordi I kan yde noget og I 'got each other's back' eller hvad man siger, oplever du også at jeres forløb og den måde I ligesom driver uddannelse på, at den bliver præget af det, og at I på en eller anden måde er ved at skabe jer en, hvis ikke en fælles identitet, men så måske en undervisningsfaglig profil, som det er, I er ved at udvikle eller syntetisere ud fra?		8	stedets identitet	rammer	112
Subjekt B	Ja. Helt sikkert.		7	stedets identitet		113
Forsker	Ja? Helt sikkert?		6	stedets identitet		114
Subjekt B	Helt sikkert. Det synes jeg helt sikkert, man kan sige. Også fordi vi løbende tilpasser vores uddannelser og undervisning efter de studerende vi får ind, og den feedback vi får. Det er igen min fornemmelse, at de mange andre steder	39:51:00	10	stedets identitet	rammer	115

	kører lidt skabelonagtigt. Igen, jeg vil ikke komme med det som en påstand, for jeg ved det ikke. Men det er min fornemmelse, at mange steder kører det efter en fast struktur, hvor vi er sådan meget... Vi kan sagtens bytte rundt på længden af forløb, vi kan tilpasse indhold, vi kan pludselig finde på nye fag, vi synes er spændende at proppe ind, og så gør vi egentligt bare det.					
Forsker	Hvad er det for et fag? Hvad kunne det være for et fag, som I lige finder på?		10	stedets identitet	rammer	116
Subjekt B	Jamen... Vi underviser mere i 3D nu f.eks. end vi gjorde tidligere. Det er noget vi har passet ind, fordi vi synes, det kunne være fedt for de studerende og have noget mere omkring det. Noget mere omkring Unity fylder også markant mere end det gjorde tidligere. Og vi bytter også jævnligt rundt på 1. og 2. semesters indhold afhængigt af, hvordan vi finder ud af, hvordan de fungerer. Atså, der er ikke sådan nogen... Vi laver gerne om, hvis det er noget, der ikke gavner undervisningen og de studerende. Så		10	indholdsplan	rammer	117

	på den måde synes jeg det er super fedt, at man kan se, at jamen, der er ikke nogen, der kommer oppe fra og siger 'det må I ikke eller sådan her skal I gøre eller sådan her skal det se ud'. Det er noget, vi beslutter i fællesskab, og alle har egentlig ret til at komme med deres input, og sige hvad de synes er vigtigt. Og dét er super fedt.					
Forsker	Når det er, hvis man bruger det eksempel du nævnte, det her med at indenfor dit fag med at der bliver en omskrivning, så det bliver nærmere, altså brugerorienteret design, oplever du, at der er nogle, ikke dominante, men der er nogle fremherskende fag, der fylder rigtig meget?		9			118
Subjekt B	Ja, det er der helt sikkert. Mit fag er som sagt støttende fag eller som lidt ekstra fag. Altså, det er meget det her med designdelen og programmeringsdel en, der er i centrum på uddannelsen. Altså, det er ikke mit fag, der er det centrale, men det er stadig vigtigt. Men selvfølgelig, det er sådan meget, at det er de andre fag, der er sådan er		10	støttende fag	kernefaglighed	119

	hovedfagene, hvis man kan sige det sådan.					
Forsker	Er det din fornemmelse, eller det baserer du udfra din forståelse af uddannelsen eller hvordan?		8			120
Subjekt B	Det er baseret udfra fordelingen af ECTS point.		10			121
Forsker	Okay, den fordelelse. Alene det, ja.		8	vægtning		122
Subjekt B	Så det er udfra hvor meget de fylder sådan rent fysisk på uddannelsen. De fylder mere. De har mere vægt på den måde. Det er også noget, der tager længere tid på mange måder, kan man sige. Eller det gør mit selvfølgelig også, men det er jo en svær balancegang i og med at ---- starte uddannelsen er ekstremt bred. Der er jo mange ting, de skal lære.		10	faglighed	indhold	123
Forsker	Javel ja. Jeg tænker, det er rigtigt spændende det her, og jeg synes også det er rigtigt spændende at få dit perspektiv med. Og som nævnt så kommer dit navn ikke til at optræde nogen steder. Det bliver anonymiseret osv. på behørig vis. Men det er jo vældig interessant at stikke hovedet ind i uddannelsesklyngen, og så se hvad for nogle tanker der er, og hvad er det for		4			124

	nogle ting, man kunne grave mere i, altså for det her er sådan lidt preliminært, kan man sige. Det er sådan lidt... Hvad er der for nogle komplekser potentielt, der kunne være i spil, ikke sandt. Så det er jo super spændende. Jeg synes også det er interessant både, altså... Nu beskriver du, hvordan det er, at dit fag fylder mindre ift. det man måske... i hvert fald ift. ECTS points vægtning af hvad der så er det kernefaglige, eller hvad man skal kalde det, eller sådan centralt i uddannelsen. Men det er jo også... Det som er sådan auxiliary, altså de her fag som også påvirker, og som også nogle gange bliver overset, det er jo også enormt interessant.					
Subjekt B	Ja, det synes jeg også. Jeg synes det er virkelig interessant, at kigge på hvordan er vægtningen, hvordan er prioriteringen. Også for de studerende. Hvordan tænker de det. Så det er jo også relevant, ikke?		10	indhold	rammer	125
Forsker	Jo, jo. Der er mange, mange spændende perspektiver. Jeg vil sige mange tak for samtalen. Tak for		5			126

	din tid, (censureret). Jeg vil se, om jeg ikke kan sørge for, at der står en eller anden kurv eller et eller andet til dig, når du engang kommer retur fra coronaland.					
Subjekt B	Det ville da være dejligt. Det ville da være lækkert.		1			127
Forsker	Ja ja. Og så vil jeg også sige, igen, tak for deltagelsen. Og så håber jeg måske... det kan være der er en dag, jeg vil prøve at tage kontakt, med forlov, hvis jeg kan få (censureret) til at sige god for det, hvis der er noget opfølgende, jeg kunne være meget i tvivl om eller særlig interesseret i, ikke sandt?		1			128
Subjekt B	Jamen det gør du bare. Altså, du kan bare ringe, hvis det er. Du behøver ikke... det tror jeg ikke du behøver spørge (censureret) om. Du ringer bare hvis der er et eller andet.		1			129
Forsker	Tak (censureret), tak skal du have.		1			130
Subjekt B	Det var så lidt.	45:00:00	1			131
Forsker	Jeg vil sige tak for det, og så slutter jeg af her igen, og det var interview med (censureret) og klokken der er nu... lad os se her... den er 15.20. Godt og vel. Det er super. Jeg smutter igen. Tak igen (censureret).		1			132

Subjekt B	Selv tak.		1			133
Forsker	Hej hej.		1			134
Subjekt B	Hej igen.		1			135

Case 1 Subjekt X Session 1

	Udsagn	Timestamp	**Relevanskriterie**	**Tema 1**	**Tema 2**	**Celle**
Forsker	Om motivationen for omlægning til HAGI modellen		2			1
Subjekt X	”Grunden til vi ændrede det, var det håndværksmæssige. Vi kunne konstatere at eleverne ville have den praktiske uddannelse. Det var et alternativ til DADIU, der var og er meget teoretisk funderet; og som forudsætter lange akademiske uddannelser. Vi vil have langt mere praksis lige fra starten af. Det vi ligesom gjorde var at integrere det i vores pædagogiske arbejde i en stille pilot i foråret 2013, og så skiftede vi helt efter sommerferien, for alle uddannelserne.”		10	håndværk	HAGI	2
Forsker	Hvordan fik du og I inspirationen til modellen?		3			3
Subjekt X	”Jeg var i Barcelona, ifb. med et EU projekt. Vi var ude og søge inspiration fra udlandet. Vi var også afsted til HKU. De var med i et EU projekt med VidenDjurs, og det vi gjorde var at besøge andre steder der også arbejdede med samme uddannelsesform som vi selv gjorde. I Barcelona så vi en gamificiation baseret		10	Udviklingshistorik	HAGI	4

	uddannelse, nærmest et helt fiktivt univers hvor man fik xp (experience points, som kendt fra rollespil) for at klare opgaver, og den slags.. Og så var der omvendt en projekt og problembaseret metode vi oplevede i Holland ved HKU. Det var en designskole, og den tog vi udgangspunkt i - også fordi de havde et smarbejde med Dutch GameGun, og det spejlede det iværksætter-inkubationsmiljø vi har i Grenå.”					
Forsker	Hvor gjorde særligt indtryk ved HKUs metode og tilgang til spiluddannelse?		7			5
Subjekt X	”Jeg blev begejstret. Det lyder fuldstændigt åndsvagt, men der hvor det slog klik for mig, var at de organiserede alle deres projekter ens. De brugte samme metoder til at holde styr på eleverne på. De inddrager klienter udenfra, med de samme samme værktøjer. De har stilladsereret undervisning i små grupper, og så bygger de op og op og op. Der var en fornem progression. Vi vil gerne arbejde mere systematisk. De havde intense undervisningsforløb, og så skulle de så bygge noget - de skulle bruge noget de havde lært. Der var relativt mange af vores elever der ikke kunne se hvordan de skulle bruge vores undervisning, før de		10	HAGI	Struktur	6

	havde lavet x antal projekter. Det at vi i stedet kunne få en masse forskellige projekter ind, var interessant, for at kunne bruge det i praksis. Campus chef, (Censureret), var meget positivt indstillet på den her model. Vi er alle sammen fra Uni, og vi tænkte derfor på uddannelser ud fra universitetsmodeller, og det passede ikke til vores målgruppe. Det passer ikke til IT branchen, i hvert fald ikke til spilbranchen. Med den her model (HAGI) kunne vi prøve en helt anden struktur, end den vi selv var farvede af."					
Forsker	Hvordan bryder I med universitetsmodellen?		8			7
Subjekt X	"Der er en fornemmelse hos datamatikerne, at det vi er.. Vi er dataloger men på lavere niveau. Og det er sådan vi bliver opfattet. Og det er sådan det er i erhvervslivet. Men det giver ikke mening. Vores elever er praktikere, ikke dataloger. Jeg har svært ved at sige for hele IT branchen, men jeg ved fra spilbranchen der er det praksis der tæller. Og man kan ikke bare planlægge og teoretisere sig ud af det, men man skal iterere i virkelighedens verden. Og det er learning by doing. For der er ikke rigtigt en formel for det."		10	Faglighed	Learning-by-doing	8
Forsker	Kan du fortælle et eksempel på det dissonansforhold		9			9

	mellem den teoretiske og praktiske dimension indenfor spiluddannelse?					
Subjekt X	”Et morsomt eksempel: Vi har nogle andre samarbejdedspartnere ved Høgskole i Lutze, og der var vi oppe og snakke med dem om noget helt andet, der ikke relaterede til det.. Men samtidig var ”Goat simulator” (absurd populært spil med fjollede mechanics) lige var kommet ud, og der var en af vores studerende og flere af deres studerende inde over det projekt, og der tjente de en million kroner om dagen, og det var sådan et crap spil.. Og uni folkene kan ikke forklare hvad der skete…”		7			10
Subjekt X	Det man kan se er at folk der får success, er folk der har prøvet at lave spil. En række spil. Hvis man skulle siger et eller andet om goat simulator, så var det at ophavsmændene havde lavet en serie af spil. En række af spil, der er itereret på. Det er først når man har gjort det igen og igen. Det om at gå fra at være konsument til at være producent.. Det er den udvikling vi vil have vores elever studerende igennem.”		10	iterativ udvikling		11
Forsker	Hvordan har I kunnet omforme og tænke praksisorientering ind i jeres spiluddannelsestilbud?		10			12
Subjekt X	”Udover hvad jeg tidligere nævnte, så kunne et eksempel		7			13

	være (Censureret), koordinator på datamatikeruddannelsen. Han er uddannet fra Aalborg Universitet, der er meget praksisorienteret. Han var feks. medspiller ift. at vi skulle praksisgøre vores uddannelse.”					
Forsker	Flere praksisorienterede spiluddannelsesinteresserede har nævnt The Game Assembly i Malmö som en af de nyere pejlemærker. Kan du nævne lidt om jeres forhold til den uddannelse?		9	praksisorientering		14
Subjekt X	”Den danske spilbranche er delt i to, det er KBH og resten. Vores generelle udfordring er at det er svært at få hul igennem med folk i KBH. Det bliver ikke nemmere af at de ligger i Malmö. Og de er en konkurrent til os. Forstået på den måde at DADIU er teoretisk orienteret, men den i Malmø er praksis ligesom vores. Derfor samarbejder vi ikke, for de er konkurrenter.”		10	udviklingshistorik		15
Forsker	Du nævner der er ”KBH og Resten”. Er der tale om to skole-retninger?		9			16
Subjekt X	”Der er i hvert fald to skoler på uddannelsesniveauet. Der er DADIU der er Autour fokuseret, og vi er mere med fokus på		10	udviklingshistorik		17

	de store holdarbejder og praksis.”					
Subjekt X	Datamatikerne generelt bliver bare programmører. Vores problem med at gøre det praksis, men hvordan kommer vi tilbage igen. Hvordan kan vi være værdiskabende, hvordan oversætter vi det til arbejdsmarkedet. Rigtig mange af os er kodere og har den der nørdbaggrund. Og de er ret introverte. Det prøver vi at arbejde med pædagogisk.”		9			18
Subjekt X	Hvordan forstår i erhvervsretningen af jeres spiluddannelser?		10			19
Subjekt X	”Erhvervsrettet er ift. at vi inddrager erhvervslivet. Vi har praktikkoordinatorer, og på den måde sætter vi vores studerende hen mod virksomhederne selvfølgelig.		10	erhversretning		20
Subjekt X	Men der er altid spørgsmål om, skal vi undervise i C# eller C++, unity eller unreal, og jeg mener feks. vi lærer dem for lidt om Assembly ift. hvad der egentligt et behov for i erhvervslivet hvor man ofte skal udvikle egne engines..		10	erhversretning		21
Subjekt X	Vi løber ikke efter hvad virksomhederne siger, men vi inddrager dem.		8	erhversretning		22

Subjekt X	Feks. med databaseløsninger til big data.. Og skal man så vælge Azure eller Amazon? - så det er feks. amazon vi underviser i, selvom Azure måske er mest anvendt i de store virksomheder. Men med Amazon kan det fungere i alle størrelser af hold. Det er ligesom vores egenart at de skal kunne indgå i en hvilken som helst sammenhæng.		10	erhversretning		23
Subjekt X	De har en hovedfaglighed, hhv. designer eller programmør. Men de skal kunne snakke med om alle de andre ting. De skal kunne snakke med i de flerfaglige miljøer."		8	flerfaglighed	interdiciplinær	24
Subjekt X	"VI har jo også vores eget inkubationsmiljø, fordi den danske spilbranche ikke er super stor, og ikke kan indoptage alle dem vi uddanner. Mht. karrierre og erhvervsretning er vores uddannelse jo brugbart for de traditionelle IT virksomheder, og vi skal ligesom sørge for også at der oversættes spiluddannelseskompetencer til mere "almindelige" eller generelle IT kompetencer."		10			25

Forsker	Om vekselvirkning mellem branche og uddannelsesudvikling.		10			26
Subjekt X	”Jeg oplever at der er rigtig meget survivorship bias i spilbranchen. Det ændrer sig så hurtigt, at det.. Jeg sidder lige og retter nogle opgaver, hvem i alverden bruger det her. Ingen gør det. Ingen bruger det hele. Men fra den ene virksomhed til den anden og til den tredje. Udfordringen er at erhvervslivet er fragmenteret i meget forskellige specifikke ting.. Er der nogle ting som erhvervslivet skulle gøre anderledes? Nej langt hen ad vejen, så er det dem der er markedet, hvor vi afprøver, og vi rammer det. Det er så praksisorienteret.”		10			27
Subjekt X	”Jeg kan se der er rigtig rigtig mange forskellige ting der virker. Open Dev. Lukkethed, høj strategi, free to play virker, freemium virker, alle slags forretninger virker. Og der er så meget teknologi, og så lang udvikling. Det oplever vi direkte med HAGI modellen, vi giver lige nok til de (studerende selv) kan bygge videre.”		10			28
Forsker	Et eksempel på spiluddannelsespraksis med HAGI		10			29

Subjekt X	”Et godt eksempel er det første projekt, er Twine, de møder ind om mandagen og så skal de lave to spil, både i scratch og Twine, og jeg fortæller dem hvordan man laver links i twine. Det betyder der er rigtig mange der går ind og skal tilegne sig mere. Vi kan ikke lære dem alt det de skal. Men vi kan lære dem at kunne lære det. Vi kan lære dem at de kan lære sig selv om at finde løsninger. Det er håndværk og ikke videnskab. Det her er det sted det giver mening at lave spil. Spændingen mellem teori og praksis, som man ikke ser i et unversitetsregi.”		10			30

Case 1 subjekt X session 2

Navn	Udsagn	Timestamp	**Relevanskriterie**	**Tema 1**	**Tema 2**	**Celle**
Forsker	Okay, så prøver vi. Jamen jeg sidder her, Alexander Kirkergaard, den 21. november. Klokken er 13:26. Jeg sidder med (Leder),(Censureret) (Censureret), er det det vi kalder det? Og så med (Subjekt X), lector ved (Censureret) institutionen. (Censureret), du var ved at fortælle omkring at da I oprettede - eller, I gjorde nogen ting i trods - og du oplevede helt specifik at I Danmark, der var vi håbløst bagud på nogen felter og der sagde jeg "Prøv lige, 2 sekunder (Leder), må jeg lige optage det her?" og nu vil jeg gerne høre hvad du siger.	0:00	10			1
Leder	Og så tager vi den lige igen. Det jeg var inde på var at, hvis vi kigger på vores nabolande, både Norden, Nordeuropa og for den sags skyld også i Canada, USA og i Asien. Så er spilbranchen de steder, de har overhalet os for lang tid siden. I Danmark har vi de sidste mange år haft en omsætning i spilbranchen på	1:53	10	Udviklingshistorik		2

	omkring en milliard, hvilket er et ret fint tal i Danmark. Bortset fra sammenligning med Sverige, så er det 14 milliarder. Vi når ikke derop lige forløbigt. Tyskland, det er også ganske astronomiske beløb, på trods af at de faktisk ikke har haft nogen voldsom stor indsats på... De har for eksempel ikke nogen spiluddannelse i Tyskland, der er statsfinansieret. De er først kommet for nyligt.				
Leder	Da vi begyndte på den her uddannelse, der var ikke nogen politisk interesse i: "Det her er et marked vi skal udvikle, så vi skal da have uddannelser, vi skal have spiluddannelser." Der var DADIU, ja, og der var nogle andre småinitiativer rundt omkring. Men DADIU var den eneste videregående uddannelse, eller uddannelsestiltag, der var. Og den havde egentlig været nedadgående. Fra man har haft historisk periode, så var den nedadgående. Så da vi startede, var der ikke nogen der stod og klappede i hænderne af det. Vi gjorde det herude hvor vi gik lidt under		10	Udviklingshistorik	3

	radaren i lang tid. Så kan man sige, at det først er indenfor det seneste par år, at vi voksede til den størrelse vi har og den opmærksomhed omkring det, som vi også laver.				
Leder	Der oplever vi jo også stadigvæk; hvor vi ligger i Vestdanmark og størstedelen af den politiske interesse ligger i Østdanmark. Politisk interesse for spil, uddannelse og spilbranchen, er næsten ikke-eksisterende. Når vi ligesom kigger på det i forhold til de udfordringer, vi ser i fremtiden: vi har en industri i Danmark, som er der, og som sagt; den er da en lille smule på plads. Det er meget sjældent selvgjorte folk, der har været med til at bygge det op. De virksomheder, der er nu, de henter arbejdskraft hjem fra blandt andet Sverige. Du snakkede selv om Game Assembly, de er tæt på København, de er gratis. De Københavnske virksomheder vil sjovt nok hellere vælge billigere og bedre arbejdskraft fra Game Assembly end fra DADIU. Vi ligger i Grenå, så langt fra hovedstaden, at vi har bedre adgang til		10	Udviklingshistorik	4

	Hamborg til Gamecity, virksomheder i Hamborg end vi har til København.				
Leder	Der er også større interesse fra Hamborg i forhold til de ting vi laver. I forhold til hvad der er i København. Samtidig har vi jo også den her politiske interesse - én ting er industrien - men der medfølger der sig også: jamen nu snakker vi om spiluddannelser. Ja, men vi har faktisk ikke en officiel karrierevej der hedder spiludvikling. Man kan sige okay, hvornår har vi en officiel karrierevej i det hele taget. Men sådan noget, som hvis man bare bruger UG.dk og går ind og kigger. Man kan gå ind og finde frem til den branchekode der hedder "udgivelse af anden software og computerspil", tror jeg den hedder. Det er sådan en undergren til softwareudvikling. Og der er en lille tekst om, at man godt kan uddanne sig, altså der er flere veje ind i spilbranchen. Hvorimod, tager du en folkeskolelærer eller en læge, sygeplejske... Humanistiske uddannelser, som er hårdt presset for tiden. Fordi de jo ofte leder til		10	Udviklingshistorik	5

	arbejdsløshed for store dele af dimmitendernes vedkommende; så er det trods alt anerkendte uddannelser og anerkendte karriere de leder til. Der har vi lidt: "jamen der er ikke den interesse".					
Leder	Jeg havde flere møder med politikere gennem tiden: de aner ikke, at spiluddannelse findes, altså at der er noget. De aner ikke, at der er en industri. Så de udfordringer vi egentlig står med her, de er ikke så meget bundet op på hverken det faglige; de er mere bundet op på den her fortsatte eksistensberettigelse. Ikke fordi der ikke er brug for os, men fordi at der ikke er...		10	Udviklingshistorik		6
Forsker	En synlighed, eller?	5:01	5			7
Leder	Ja, synligheden og interessen i det, den er spøjs. Det er okay, at vi er der, ja. Det er jo det, når vi leverer en god historie, så det fedt. Der er nogen i København, som også er enormt gode til at sige... Jamen når der er en god succes så hiver de den frem.		7			8
Forsker	Også på et politisk niveau og pusher den.		8			9
Leder	Lige præcis, ikke? Men så mange gode historier er der heller ikke at tage		7			10

	af. Altså Subway Surfers, Hitman og..					
Forsker	De kan blive ved med at...		5			11
Leder	De er det samme igen og igen og igen. Jamen, tag en tur til Finland. Så skal du have et glas vand imellem alle de succes'er. Hvis du skal nævne dem alle sammen, ikke? Vi har jo heller ikke nogen større virksomheder, som der virkelig tæller. Så der er sådan et... Interessen for de unge mennesker, den er der jo ikke. Det kan du jo selv se, når du ser på hvor mange spiluddannelser der er. Og hvor mange tilbud der er til de unge, der gerne vil noget med spil. Så interessen nedefra, den mangler overhovedet ikke. Det er ligesom om, at hvis du kigger på det nedefra og op, så kommer interessen med unge mennesker opad. Men oppe i beslutningstagerniveauet og hvor økonomien er - både offentlige investeringer og private investeringer - den er bare ikke med. Så dér er spilbranchen stadig i en mærkelig...		9	branchekoblingen		12
Forsker	...I sådan en limbo fase her i Danmark, tænker du?		8			13
Leder	Jo, men det er jo bare. Det er lige før jeg kan blive deprimeret når jeg		10	Udviklingshistorik		14

	snakker om det. Fordi, vi er koblet så meget bagud, at den dér limbofase - hvis vi kan kalde det dét - selv hvis den nogensinde bliver overstået; så er jeg bange for at vi stadigvæk - som land - er koblet meget fra.					
Forsker	Det synes jeg også bare er vildt. Fordi, lad os kalde det: én af de kontraster der så er, til den oplevelse du har, ikke? Det er, at Danmark er det land i verden, der har flest under spiluddannelser per capita.		8			15
Leder	Det vidste jeg så ikke.		8			16
Forsker	Nej nemlig! Det er der heller ikke nogen der ved! Der er ikke nogen, der ved det her! Det er kun da jeg rodede ned i noget 'interactive Denmarks' undersøgelses-ting og sager og sådan noget, ikke også? Det kan man også spørge: "Hvad er spiluddannelse så?" Er det interactive der har nogle ret vidde fornemmelser for det? Der er også problemer omkring.. Det kan vi måske også vende tilbage til sidst. Det handler om de visuelle industrier som Viborg animation. Hvad tæller så, ikke?		8			17
Leder	Ja, hvor skiller vi henne?		6			18

Forsker	Ja, præcis, ikke? Men så forestil dig, hvis man nu tager det for gode varer, ikke også? Man forestiller sig, at Danmark bare pumper folk - med en eller anden form for faglig ekspertise indenfor det her felt - ud til en sektor, branche, industri... Som så er bagud?		6			19
Leder	Vi sender dem jo ud, men vi gør jo også det at, ja, vi kalder os spiluddannelse. Vi uddanner spiludviklere og støttefunktioner til spilbranchen. Altså multimediedesigner er jo mere egentlig støttefunktioner, i form af community management, designer og marketing og den slags. Men det er jo spilbranchen vi venter på. De er én tredjedel der får job i spilbranchen, ikke? Og det er jo fordi de har en uddannelse, hvor de kan tage alle mulige andre jobs også. En af vores pointer er jo, spil; hvis vi begynder at kigge på det, så er det en bred interesse, der er for spil. Ikke som underholdningsprodukter, men delelementerne i spil. Vi har virksomheder der taler om gamification. Favoriteksemplet er lige nu for tiden; når vi taler om		10	praksiskoblingen		20

	automation, softwarebotter i alt muligt...					
Forsker	Som simulerer automationen og...		5			21
Leder	Ja, det med, at klikkerrobotter udfører arbejdsgange i helt gammeldags software, hvor man ikke kan programmere til det længere. Så kan man lave softwarebotter der løser dummearbejde, så man ikke skal sidde og taste og sådan nogle ting. Det er egentlig noget... At løse den slags, det trækker egentlig på kompetencer man bruger i spilindustrien. Dér leverer vi egentlig også ret mange unge mennesker ud - som bruger de kompetencer de får af, at lære at lave spil - i andre dele af IT-branchen. Det er jo for os en fair win-win. Fordi vi har unge mennesker der kommer ind, tager en uddannelse der interessere dem, de får nogle kompetencer der interesserer dem, men som de kan bruge.		10	fagets faglighed		22
Forsker	Nogle generalister lige pludseligt alligevel.		8			23
Leder	Ja, og så bliver de generalister med én eller anden helt særlig specialistviden, som kan bruges mange		10			24

	steder. Og det er jo rigtig fedt, men det jeg egentlig kom fra, det var at der er ca. kun én tredjedel, der får job i den reelle spilbranche. Det er altså både her hjemme og i udlandet. Vi bliver jo nødt til også at kigge på: jamen hvem er der rundt om os, der er interesseret i spiludvikling. Der oplever vi igen, sjovt nok, vi oplever meget stor interesse - når vi taler med folk i udlandet - for vores uddannelse. Vi oplever ikke særlig stor interesse, på samme måde i Danmark.					
Forsker	Hvordan kan det være, tror du?	10.05	6			25
Leder	Jamen jeg tror det hænger sammen med, 1: at der er nogle steder, nogle lande, hvor industrien er større. Hvor der er mangel på arbejdskraft, spilspecialisterne er større. Alligevel i Tyskland, i Hamborg, tager du 4 store virksomheder - det sammenstemmende fra de 3 af dem... Den sidste havde sådan en helt speciel pipeline i den dér spilvirksomhed... Men de 3 af dem, det var: "Vi har brug for kandidater der kan begå sig i spilbranchen. Vi har brug for nogen der		9	Udviklingshistorik		26

	er uddannet indenfor det. Og vi har brug for nogen der interessere sig, folk som ønsker at være i spilbranchen". Nu kommer (Subjekt X) ind igen, men altså, (Subjekt X), når du møder folk i udlandet så den interesse, du møder, for både vores dimittender og vores uddannelse, den er jo også rimelig stor. Vi sidder bare og snakker om hvordan det kan være, at der ofte er større interesse fra udlandet end den er herhjemme..?				
Subjekt X	Jeg tror vi kom ind på det før vi begyndte at optage. Også den her idé om, at man skal have en kandidatgrad for at kunne gøre noget i Danmark, ikke? Og den er der især på IT-området, uanset hvor du er henne. Men den lever jo også mærkeligt nok i spilbranchen. Der er rigtigt mange af dem som sidder og er chefer nu, de har den sgu ikke, det er lidt underligt, ikke? Der er relativt mange af dem, der mener, at man skal have den dér kandidatgrad. Jeg tror måske også, at det er et spørgsmål om, at de begyndte... Rigtig mange af dem har jo netop været i de		10	Udviklingshistorik	27

	her roller i 20 år eller sådan noget, ikke? Fordi dengang var de de eneste, der var de. I deres virksomhed, så var det jo dem, der hyrede folk, ikke? Så har de jo også lavet alle mulige ting. De var jo ikke blevet til mellemleder endnu vel, eller leder. Men det var stadig dem, der hyrede folk. Hvis du skulle finde nogen som kunne programmere - og du skulle være sikker på, at de kunne det - så var det jo dem man skulle gå til.					
Forsker	Altså så tage en datalog...?		8			28
Subjekt X	Ja lige præcis, så kunne man jo tage en datalog, ikke? Sådan er det jo bare ikke nu. Der er jo massere af forskellige uddannelser hvor man lærer det. Der er mange flere der er autodidakte i en vis forstand nu. Vi snakkede før vi optog om, at der var en masse tools nu, og at med nogle af de tools, kunne man godt blive lullet i søvn. Alt afhængig af hvem man er, ikke? Men med nogle af dem, bliver man også vækket og begynder at sige "Okay, jamen jeg kan jo lave noget bagved det her. Og jeg kan skrive noget sådan og sådan her", ikke? Det		10	Fagets faglighed		29

	synes jeg, at jeg kan mærke. Nu bare sådan en lille ting som Twine, ikke? Som er det her HTML grafiske ting, grafisk interaktiv historie. Dér kan jeg mærke, at det trækker i mig - selvom jeg ikke kan programmere - at jeg KAN noget mere, ikke? Så siger jeg: "Argh ja okay, så har jeg noget javascript til at lave noget inventory. Og så kan jeg prøve at lave nogle ting her", ikke? Det tror jeg der er mange, som kan blive vækket af. Eller gå i den anden retning og sige "Jamen det her gider jeg ikke, overhovedet. Jeg gider kun det her, på det her overfladiske niveau". Hvor jeg så er endt med rigtig mange af tingene.					
Leder	Så oplever vi i øvrigt en interesse - kommer vi i udlandet oplevede vi også andre uddannelsesinstituti oner. Jeg synes det er interessant, både vores HAGI-model. Altså den måde vi ligesom forsøger at forberede de studerende på erhvervslivetm Men på den anden side, forsøger at få dem til at tage - jeg vil ikke sige "tage ansvar"- men altså have de her.. (Gestikulerer)		10	HAGI		30

Forsker	I nævnte på et tidspunkt, dem som autonome? Altså er det der vi er? Er det dét vi nærmer os? At de er selvhjuplende? Selvstændige eller hvordan?		8			31
Leder	Ja altså, en stor del fokus det jo på det her... Det med at forberede dem på, at skulle lave leverancer. Forberede dem på, at overholde deadlines. Forberede dem på, at skulle samarbejde. Men også selv tilegne sig viden, selv opsøge dét der er brug for. Det her med at få nogen ud - nogen dimittender - ud på den anden side, som jo i en vis grad er autonome. De har ikke brug for krykker når de kommer ud. De skal ikke oplæres videre. Men de har netop tilegnet sig mange af de kompetancer, som er generelt efterspurgt på arbejdesmarkedet. Dem får de i løbet af deres uddannelse. Så de ligesom lærer at forholde sig til de her ting. Mange steder får man jo at vide: "Du kommer ikke ud på arbejdsmarkedet, uden at skulle arbejde sammen med andre. Derfor skal I lave en projektopgave." Det er sådan lidt tamt når det kommer til		10	Didaktik	Fagets faglighed	32

	stykket. Man kan ikke rigtig løse den problemstilling bare med en enkel projektopgave. Så det vil vi forsøge at...					
Forsker	Og hvis vi kører det eksempel til enden, den måde I så gør det på, det er så...?		6			33
Leder	Vi kører det jo på den her måde...		8			34
Forsker	Hvis med HAGI modellen, mener, at der er altså hele tiden feedback på en digital artefakt, eller hvad man nu kan kalde det?		10	HAGI	Didaktik	35
Subjekt X	Ja, sådan er de, de her projekter hvor de konstant leverer. Jeg tror det er dét, nu gik jeg ud af en tangent før... Men jeg tror, det er dét de tænder på... Dem jeg snakkede med i udlandet... At de lærer at levere - vores studerende - fordi de gør det her. De laver mange forskellige procedurer.		10	HAGI	Didaktik	36
Leder	I gamle dage, tillader lidt anderledes nu for det varierer lidt, men da vi indførte den, da havde vi lidt, jamen, vi sagde, i løbet af første semester på (censureret), da havde de fire. Fire produkter de afleverede og som var i én eller anden tilstand af playability. På et helt uddannelsesforløb, (censureret), som lå på omkring 14	15:01	10	Udviklingshistorik	HAGI	37

	artefakter man lavede. Vi kaldte det spil, nogle af dem var published, andre var i en grad så de KUNNE publish dem, nogen var i den her, altså...					
Forsker	Eksperiment-fase?		7			38
Subjekt X	Ja lige præcis, det gik galt, men vi lærte noget, ikke?		7			39
Leder	Hvad siger du?		10			40
Subjekt X	Det gik galt, men vi lærte noget. Den status.		10			41
Leder	Ja, ja ja. Hele tanken er ikke, at man leverer det her artefakt fordi læreren eller underviseren siger man skal. Man leverer den fordi det er en forventning og det er en process man går igennem. Målet med det er sådan set, at lave noget man er stolt af. Noget man føler, man kan vise til omverdenen. Det er et underliggende krav. Men grunden til man gør det, er, fordi man tager et ejerskab over sin egen uddannelse. Når man starter et uddannelsesforløb, karrierevalg, så er det ikke meningen at man skal gå og lalle rundt og lege og simulere og alt muligt andet. Man træffer et valg og så følger man det. Det vil sige, at så lægger man kræfterne i det. Det jo svært løseligt, men vi forsøger med HAGI modellen		10	Didaktik	Teori-praksis koblingen	42

	at løse... Det er jo dét der er interesse for, når vi snakker med andre. Og særligt også hvis det lige har... Altså spillerelateret, så er det også mange der ligesom... Andre partnere, der tænder på den her ide om at lave og levere spil. Det bliver den dér kobling mellem teori og praksis der rent faktisk - synes vi - tilsyneladende fungerer.					
Forsker	Som er produktionsorienter ede og som giver nogle resultater som giver dem...		10	Didaktik	Teori-praksis koblingen	43
Leder	Ja, som kommer direkte fra dag 1. Altså det første... Jeg ved ikke om (Subjekt X) har underholdt med det, men altså de leverer jo -		9	Didaktik	Teori-praksis koblingen	44
Forsker	Jeg kan lige læse op på den ja.		5			45
Leder	De leverer jo faktisk et produkt, artefakt, spilartefakt, allerede efter første uge på uddannelsen, ikke?		10	Didaktik	Teori-praksis koblingen	46
Subjekt X	To nu.		10			47
Leder	Hvad siger du?		10			48
Subjekt X	To nu.		10			49
Leder	Hmmm.		9			50
Subjekt X	To spil.		10			51
Leder	Nåe. Også i...		10			52
Subjekt X	Jamen det er fordi de kopierede den ovre. (censureret) uddannelse og så videre, de lavede de en masse scratch-		10	Didaktik	Teori-praksis koblingen	53

	spil også sagde de: "Nu skal vi fandme lave scratch-spil". Lave den der, sådan en syret ting, lav et Twine-spil baseret på en historie. Og så lav et scratch-spil baseret på en følelse fra Twinespillet.					
Leder	Altså det er jo noget af det, som vi møder interesse for.	17.32	10	Didaktik	Teori-praksis koblingen	54
#N/A	Her stopper optagelsen brat, fordi opkald til optage-enheden slår mikrofonen fra. Samtalen fortsætter dog i cirka en time endnu.					55

Case 1 Subjekt X session 3

Navn	Udsagn	Timestamp (Hver femte minut cirka.)	**Relevanskriterie**	**Tema 1**	**Tema 2**	**Celle**
Subjekt X	Hallo, det er (Censureret).		1			1
Forsker	Hej (Censureret). Det er Alexander Kirkegaard.		1			2
Subjekt X	Hey.		1			3
Forsker	Pænt goddag. Jeg håber ikke jeg forstyrrer. Jeg håber ikke, at jeg rammer lige ind i dit radiointerview heller.		2			4
Subjekt X	Næh egentlig ikke. Jeg er på det her lige om lidt... Min computer er lige ved at starte igen, hvis du vil ind på det der link? Jeg ved ikke, om det er nemmere for dig, eller bare gøre det på telefonen eller hvad?		2			5
Forsker	Jamen, det er nemmest for mig på telefonen lige nu.		2			6
Subjekt X	Skal vi så ikke bare gøre det?		3			7
Forsker	Jo, jo. Altså, det er, fordi jeg har forsøgt mig lidt med nogle af de her forskellige platforme, men noget jeg oplever igen og igen, det er det her med, at hvis der lige er en spidsbelastning af netværket, og så kvaliteten af videoen begynder at ryge ned, så er lyden også noget af det første, der ryger. Så ja, jeg foretrækker egentlig, hvis vi kan tage den		2			8

	bare på telefonen nu her. Det ville passe mig fint.					
Subjekt X	Det er fint. Det er helt ok.		2			9
Forsker	Alright. Og jeg har sat en optager til nu her. Og så vil jeg lige formelt sige, at det er jo, hvad hedder det, fredag d. 24. april 2020. Jeg taler med (Censureret), der er tilknyttet (Censureret). Og noget andet, (Censureret), jeg sidder også med (Censureret) bog nu her forresten. Den der hedder '(Censureret)'. Og jeg haft den hentet ind, fordi der er de sider, der hedder 84-86, det var nogle af dem, der var lidt spændende omkring, hvordan og hvorledes var det lige omkring uddannelse og så videre, ikke også?		6			10
Subjekt X	Ja.		4			11
Forsker	Og så... Jeg kan huske der i sådan en forbibemærkning, der spurgte jeg sådan 'hmm, gad vide hvad du tænkte ift. det her med, hvordan man kan definere en spiluddannelse? hvor går grænsen og hvad for nogle kan få lov til at få det prædikat eller ja, den titlel på sig, ikke sandt?' Og jeg kan huske, at du sagde også 'uhh, det er jo et spørgsmål om alt kan det?'		6			12
Subjekt X	Ja.		4			13
Forsker	Og så jeg gad vide om, lad os se her, om vi kunne tage en lille snak om det? Så		4			14

	tænkte jeg også, det kunne også være, at vi kunne... Eller det jeg også godt kunne tænke mig at spørge omkring, vi har jo snakket sammen før, men det jeg godt kunne tænke mig at slå lidt skarpt på denne gang, det er den baggrund, du har som idéhistoriker. Hvordan det er det har... Altså, hvor den tradition ligesom kommer til udtryk i den måde, du har arbejdet med både udviklingen af din pakkemodel selvfølgelig også, men også den praksis det er du har oplevet ved, ja, både Dania og de uddannelser der er der, og hvordan det ligesom er du tænker omkring både... Hvordan du tænker idéhistorisk. Om der er nogle tilgange eller forståelsesmodeller, der lidt er på færde. Og så havde jeg også tænkt, at vi også kunne tale lidt omkring hvilke vidensformer, du oplever, der er i spil her. For jeg tænker som idéhistoriker, så står du i en posistion... Atså, du har en særlig fagekspertise, der gør, at du netop kan italesætte, men også tænke omkring de her vidensformer. Og jeg tænkte, det kunne være lidt interessant også at høre dit take på, altså hvordan det her interdisciplinært felt, hvor design og					

	softwareudvikling og flere andre fagligheder ligesom slår sammen, og hvad det er for nogle faglige traditioner, der ligesom er knyttet sammen her. Og hvordan, og måske hvordan, at du oplever, at der i Grenaa bliver syntetiseret lidt. Måske jeres egen tilgang, jeres egen forståelse af det her, altså som mere specifikt knytter sig til spiludvikling og spildesign eller spiluddannelse, ikke sandt? Hvad tænker du om det?					
Subjekt X	Kan du høre mig nu?		3			15
Forsker	Jah... Ikke så godt dog.		4			16
Subjekt X	Nej... (Uklar tale). Det er bedre nu, ikke?		3			17
Forsker	Jo, nu er det meget bedre. Væsentligt bedre.		3			18
Subjekt X	Det er, fordi jeg prøvede at have headset i. Så kunne jeg gå rundt og have armene om bag ryggen mens jeg...		4			19
Forsker	Ahh, javel ja. Og slå lidt ud med armene og fabulere lidt og trække sig i skægget og ja...		4			20
Subjekt X	Jaja nemlig. Hvis du pludselig lyder sådan et knald, så er det, fordi jeg har kastet telefonen et eller andet sted hen. Så er det derfor.		4			21
Forsker	Men ikke med vilje måske? Altså simpelthen bare fordi...		4			22
Subjekt X	Nej nej, bare i entusiasme.	5:00	3			23

Forsker	Nåh okay, godt. Fornemt. Så jeg ved slet ikke, om du fik fat på, hvad jeg mente...		4			24
Subjekt X	Jo, jeg kunne høre dig hele tiden. Det var ikke noget problem.		4			25
Forsker	Okay okay. Det er, fordi jeg har haft i nogle lidt forskellige... Og der tænker jeg, at det er jo lidt, du har nævnt det før med din baggrund som idéhistoriker, og du har bemærket det et par gange, som om det er sådan lidt... Ikke skørt, men på en eller anden måde, du oplever, at du kommer lidt ind fra højre, eller hvad man siger. Sådan wups ind i et felt, som måske ikke er udpræget... Altså, stopfyldt med idéhistorikere.		4			26
Subjekt X	Narj, man kan jo sige, det var jo sådan en lidt spøjs ting, ikke? Fordi rigtig meget af det, som der bliver lavet med forskning af spil på universiteter er jo faktisk ret idéhistorisk, ikke. Det er jo sådan... Der er noget **symmetrik** i det, og der er noget, hvor man trækker på forskellige analytiske traditioner og sådan noget. Altså, det er **------ (06:00)** og sådan er jo ekstremt meget det her. Men det er bare mærkeligt i den kontekst jeg er i med idéhistorie, fordi det er en meget mere ingeniøragtigt kontekst, ikke? Meget mere sådan en 'jamen, vi konstruerer nogle ting, vi		10	spilforskning		27

	programmer og vi har meget den her vi løser opgaver' tilgang til det. Så man kan sige, det der er interessant for **----- (06:27)**, det er, at der ligesom har været det der skud af andet humanistik, analystisk, som der i modsætning til, hvis man laver det rent humanistisk og analytisk, så har jeg jo også hele tiden skulle have, og det er jo ret nemt, for jeg har nogle gode kollegaer, men altså... Jeg skulle hele tiden have respekten for det praktiske og respekten for det **udviklings---- (06:50)**, og hvordan den tekniske del fungerer i ret høj grad, ikke? Hvor man skal sige, at interaktivitetsdimensionen i spilforskning generelt bliver typisk centreret omkring valg, og centreret omkring spillerens valg og på den måde. Og det er en lidt anden tilgang til det, hvis man kommer fra sådan en 'vi udvikler produktivitetsløsninger', at det er ens faglige baggrund. Så er det ikke så meget valg, som det er en tilgang til forskellige features, man kommer med. Så det er altså, at man i højere grad er inden på fra starten af at tænke både spilleren og programmøren i noget spiludvikling som nogen, der løser problemer, snarere end nogen, der					

	foretager valg og realiserer sig selv igennem det. Så det at jeg skulle have den dimension til at passe med alt det, som jeg har trukket ind fra game studies, som er meget mere, hvad skal man sige, filosofisk, eksistentielt, teknologisk... Alle sådan nogle ting altså. Det har været ret giveligt. Og jeg tror også blandingsforholdet også er ret giveligt. At der ikke har været mange, der har trukket i den retning. Altså, der gik flere år før, jeg fik andre herude, som også havde den her humanistiske baggrund og tilgang til computerspil. Udover min chef havde det, men han underviste ikke i noget af det, så derfor så... Og han havde også den der... Min chef har også **----- (08:34)**, ikke. Altså, han er litteraturhistoriker og så datalogi. Så han har sådan en faktisk. Hvor jeg faktisk kommer ind fra højre og beskæftiger mig mest med **---- (08:50)** og politik i min uddannelse. Så gik jeg ind og begyndte at lave en masse med spil. Så der er også lidt den i det, ikke? Altså, at meget af det handler om... Det er svært at være i **---- (09:05)**, det bedste man kan gøre som spildesigner, det er at vide en masse andet					

	end spil. Og det tror jeg er ret væsentligt ift. at kvalificere sig. Man kan sige, hvis det specifikt skal være ift. idéhistorie, så handler idéhistorie jo rigig rigtig meget om at kortlægge muligheder for ting. På forskellige tidspunkter i historien, så har man haft mulighed for at tænke på den og den måde af de og de årsager. Og det kan man så brede ud og udtrykke det metafysisk eller materielt, eller så kan man gøre det på forskellige måder. Men det er jo langt henad vejen også en ret god model til at forstå, hvordan computerspil fungerer. Forstået på den måde at i stedet for at forstå regler og sådan noget strengt, så forstå dem her som rammer indenfor hvilke du kan agere.					
Forsker	Mm.	10:07	3			28
Subjekt X	Og egentlig indenfor hvilke du kan gøre noget i den her fiktive, virtuelle verden. Så bliver det nærmest ligesom sådan nogle tænkerammer, og den model til at forstå computerspil, har jeg brugt fra starten af. Og fordi jeg ligesom var den første, der dukkede op derude, som der skulle varetage undervisning omkring det her før det prægede rigtig meget af. Hvordan den forståelse ligesom har været, at det ikke... At det er i		10			29

	modsætning til den anden store videregående uddannelse, som der kommer fra en narrativ og en kunsterisk udtryk ting, så kommer det her mere fra en **interaktionsrumsting (?)---- (10.45**). På begge sider. Hvor jeg ligesom har den humanistiske tilgang til et interaktionsrum med **---- (10:56)**, og så er der den klassiske datalogiske tilgang til, hvordan computerprogrammer fungerer. Altså, at de handler om, at man skal interagere med et program, som der skal stille noget funktionalitet til rådighed. Så det er sådan lidt unikt ved, hvordan vi forstår spil. Man kan så også sige, at netop det og have den forståelse af, at man har et rum, som man kan udfolde sig indenfor, har også gjort, at det giver enormt god mening for os at lave vores pædagogik på den måde, som vi gør. At hvert undervisningsforløb bliver et rum indenfor hvilket de studerende kan udfolde sig på forskellig måder. At vi ligesom sætter nogle rammer op for de her ting, vi skal lære og vi giver jer en masse viden og nogle færdigheder, men så skal I så ligesom selv ud og bruge den viden og de færdigheder til at opleve og					

	demonstrere nogle kompetencer i og med, at I bygger noget og I laver nogle spil gundlæggende set, som hvor meget af det netop er eksperimenter. Det er jo ikke... De har 8 spilprojekter på det første år. Der er jo ikke 8 spil de kan smække ud og udgive, men de laver 8 eksperimenter, som lærer dem en masse om, hvordan spil fungerer, og hvordan programmering fungerer, og hvordan man skal tænke det sammen i en holistisk løsning					
Forsker	Når du siger holistisk, så mener du altså ift., at der er flere faglige kompetencer, der er i spil, der tilsammen skal skabe det her objekt eller er det holistisk som... Hvordan mener du holistisk her?		7			30
Subjekt X	Jamen, både det med, at der er mange forskellige fagligheder, der skal i spil, men også der er mange interessenter, der skal i spil. En af de ting der er tydeligt for os, og tydeligt for os da vi startede, det er, at vi ikke bare kan uddanne til den danske spilbranchen, for den danske spilbranche, selvom den voksede i en overgang, er den jo kun og kun så stor. Og den bliver sandsynligvis ikke meget større. I hvert fald ikke i Danmark. Så derfor kan vi ikke		10			31

	rigtig retfærdiggøre at uddanne en direkte **----(13:23)** de eksisterende virksomheder, for så mange som vi gerne vil uddanne for, at vi kan have den faglighed, som vi gerne vil have, også så vi kan finansiere den mængde af undervisere, der kan give den her faglige integritet. Så hvad gør man så? Det vi jo så gør, det er dels at hjælpe dem rigtig meget med pædagogik og med understøttende kurser og ja, informationsprogram mer i **----(13:45)** til at lade dem lave deres egne virksomheder. Og dels også at de hele tiden sørger for, at det som de lærer, kan bruges, selvfølgelig til at lave spil, men at de ikke mister den der fornemmelse af problemløsning i det, sådan så de kan se, at de kan passe ind i traditionel softwareudvikling, men også at det ikke kun er, at vi skal udtrykke os selv ved at udvikle nogle spil. At være spiludvikler betyder rigtig mange forskellige ting i Danmark, hvis man have det til at hænge sammen. Der var de her artikler igen om arbejdsforhold i spilbranchen. Jeg har tænkt rigtig meget over, at jeg synes, det fylder meget i andre kreative brancher. Jeg					

	plejede selv at spille skuespil og lave digte og skrive musik og sådan noget. Det har jeg ligesom stødt på mange steder, at man ikke får den betaling, som man kunne få for arbejde, som man så at sige, fordi der er så mange om buddet. Og der var jeg inde og kigge på teaterbranchen, om de havde undersøgt noget omkring det her. Om der var et eller andet, man kunne hive frem som perspektiverende til den der undesøgelse fra Prosa, den der der viste, hvordan spilbranchen var.					
Forsker	Mm.	15:02	4			32
Subjekt X	Og der kunne jeg se, at i teaterbranchen, der definerer de faktisk undervisning som en del af deres, altså det faglige af dem, der arbejdede der. Og sådan noget i den stil, altså tanken om at, ja, de bliver uddannet til... ved at lave spil. De bliver uddannet til at bruge den kompetence, at du kan lave spil, og du kan forstå spil, og du kan forstå den måde og interagere på med et program, som et spil er, til at du kan gøre en masse andre ting også. Den har også hele tiden været vigtig, simpelthen fordi vi ikke har... Altså vi har gjort, hvad vi kunne, specielt igennem meget af det her iværksætteriprogram		10	branche	praksisforbindelse	33

	mer og igennem nogle erhvervs **---- (15:34)**, for at prøve at opdyrke mere i den danske spilbranche, men det er simpelthen... Det ville være uforsvarligt af os at optage 45 nye mennesker hvert eneste år, hvis vi ikke sørgede for, at de kunne andet end bare være i den danske spilbranche. **---- (15:50).**					
Forsker	Så på den måde holitisk, altså at det rækker udover både spil, men også alt der kunne tilknyttes op til, f.eks. forretningsudvikling eller, altså hvordan det kunne passe ind i en større sammenhæng end bare snævert spil. Det er 8 eksperimenter som der skal, altså både have flere fagligheder i spil, men også udtrykke og bearbejde de her mange forskellige muligheder, der er indenfor det professionelle felt?		9			34
Subjekt X	Ja, lige præcis. Og netop med understregning af mange forskellige uligheder. Nu sammenligner jeg lige med **----- (16:45)**, da det er den eneste anden store spiluddannelse i Danmark. Altså, hvis man tager deres tilgang til det, så det jo enten det ene eller det andet hele tiden. Da de prøvede at indføre det der med, at der skulle være en		10			35

	forretningsmodel, så havde de den forretningsmodel, og teknologi og alt muligt for de studerende. Hvilket er en spøjs prioritering, ikke? Hvor vi jo fra vores synspunkt er, at de skulle kunne passe ind i mange forskellige sammenhæng.					
Forsker	Her kunne eksemplet være, at da de her programmer jo fra år til år jo ofte har en, altså intimisering og en af årene kunne det være free to play spil, et andet år kunne være mobilspil til tablets og lignende, hvor alle projekter så har det fokus. Er det det du hentyder til, når det er du siger...		6			36
Subjekt X	Ja, for et par år siden havde de sådan en 'fra nu af skal alting være free to play mobilspil'. Jeg tror, det var i efterdønningerne efter **----(17:53)**, som giver okay mening, men det giver bare ikke mening at uddanne så mange, som vi gør i én ting. Og det dét der er problematikken også, kan man sige, i den danske spilbranche. Så mange penge er der heller ikke i det, så mange stillinger er der heller ikke i det. Og det er iøvrigt også hvis man kigger på de her ganske glimrende **'giv eksempel' (18:13**) undersøgelser, som de jo lægger oftentligt frem. Så kan man jo godt se, at de ikke		10			37

	arbejder i spilbranchen de fleste af dem. Så de savner jo nogle kompetencer **----- (18:25)** alligevel, det er der ikke nogen tvivl om. Men det kan alligevel... Vores tanke er, at det giver rigtig god mening at tænke det ind i uddannelsen. Også af sådan en simpel af hensyn til dem der så er i spilbranchen. Jo flere der er om, at de gerne vil ind og se det her som den eneste ting, som de kan, og den eneste rigtige ting de burde gøre med deres karriere i deres liv, jo lavere bliver den jo. Der er kun så og så mange stillinger. Der er samfundsperspektiv i det også hele tiden. Det er jo funktionen af at være på et erhvervsakademi.					
Forsker	Jeg tænker også, det er netop noget der kunne være kendetegnet for erhvervsakademiets perspektiv. Altså, det meget tydelige erhvervsrettede fokus, ikke sandt? Det er jo interessant så. Nu skal jeg lige igen her, hvis vi kigger tilbage på det med idéhistorikerperspektiv et. Du kommer ind i en spiluddannelse, du oplever den, du har undersøgt, du har en faglighed der også nærmer sig, altså du beskriver den som humanistisk, indenfor game studies, ikke sandt. Du kommer ind i det her		8			38

	spiluddannelsesfelt. Nu hvor du så har baggrunden som idéhistoriker, er der så en forestilling om, altså hvad en spiluddannelse er? Går du og har sådan en forestilling, og så har du kunne se den idé vandre? Du har trods alt brugt nogen år idenfor det her felt, ikke sandt. Hvis man kører det på idéernes plan, er der nogen særlige idéer, du har set vandre og udvikle?					
Subjekt X	Jamen, jeg synes jo, at... Det kommer an på, hvor man kigger på det henne. Men altså, hvis man kigger på det i internationalt sammenhæng, så den udvikling der har været, der er kommet langt mere kobling mellem praksis og teori. Hvis man læser noget... Kender du **----(20:23**), som der er skrevet nogle ret gode bøger om spildesign. Hun har beskrevet om, hvordan da hun gik på en spiluddannelse, som var en af de første spiluddannelser, man kunne gå på i USA. Der var ingen sammenhæng overhovedet mellem det som de lavede i deres programmeringsværelser, og det de ligesom lavede i deres spilteoriklasser. Og det tror jeg, der i langt højere grad er en sammenhæng i. Jeg kunne konstatere, at de holdte en talk	20:03	10			39

	sidste år, tror jeg, på **KTC (21:18)**, hvor dem fra NYU og Melbourne, hvor hvad det hedder... Kan simplethen ikke huske, hvad de hedder lige nu, men hvor de snakkede om netop den lignende approach til vores. Hvor de laver en masse små projekter hele tiden med 'nu skal vi afprøve den her ting, og nu skal vi afprøve den her ting'. Og så rigtig meget udfra et designperspektiv, hvor vores er udfra et teknisk perspektiv også. Men den der teknik. Og så jeg tror blikket for det praktiske er blevet tydeligere generelt internationalt i spiludviklingen. Jeg tror også, det er også et spørgsmål om at rigtig mange af dem, som der er på mange af de her uddannelser nu omkring har jo gået spiluddannelser, som ikke havde det før.					
Forsker	Altså sådan en reaktion mod det?		7			40
Subjekt X	Hvad siger du?		7			41
Forsker	Ja, så der er sådan en reaktion mod det?		8			42
Subjekt X	Jaja, nemlig, hvor dem som der som har gjort det her (...) **(22:15)** har jo oplevet, at der hvor de virkelig lærte noget, det var, når de så ved siden af deres studier lavede nogle spil, som der havde noget at gøre med nogle eksperimenter, der havde noget at gøre		10			43

	med det som de tilegnede sig på deres studier. Den viden der. Så jeg tror, at den udvikling er meget organisk på rigtig mange måder.					
Forsker	Jeg tænker også, det må du nikke genkende ja til, hvis du kan genkende, at man kan jo også forestille sig ved alle uddannelser, så, jamen de starter jo et sted og så bevæger de sig imod et sted. Så de udvikler sig, som du også siger, måske organisk, og så i det, jamen der finder man på en eller anden måde en form eller i feedback fra de studerende eller evalueringer eller osv. Der er også en iterativ uddannelsesudvikling sproces, formodentligt, ikke sandt?		5			44
Subjekt X	Jo, det er i hvert fald idéen med alle vores systemer, at det er dét det skal gøre.		10	iterativ uddannelsesudviklingsprocess		45
Forsker	Ja gad vide om... Man kan jo sige, at det for dit vedkommende, der har Grenaa jo så anvendt din HAGI-model, og det kunne jo så være et udtryk for, hvordan jeres uddannelser der, som på en eller anden mulighed har fået formaliseret nogle af de erfaringer, der lå igennem det her udviklingsarbejde?		7	HAGI		46
Subjekt X	Ja. Historien med den er jo, at vi jo kørte det som en fuldstændig traditionel (Censureret) uddannelse før, altså		10	HAGI		47

	hvor man havde undervisning i et fag mandag, undervisning i et andet fag tirsdag, undervisning i et tredje onsdag, og man fandt først ud af, om man havde lært noget til eksamen. Sådan en klassisk videregående uddannelse, som den var, da jeg tog den også. Og der var jo en masse problemer, som det var super svært for os at finde ud af havde noget med det at gøre. Der var masser af problemer, som rigtig mange datamatikeruddannelser kæmpede med som frafald og den slags. Og vi havde så oveni også et karakterproblem. Vores studerende havde et lavere karakterniveau end så mange andre havde på det tidspunkt. Og det gik relativt hurtigt op for mig, da jeg begyndte at mødes med folk rundt om i Eurpa, som gjorde det på en anden måde. Vi mødtes med **----** **(24:45)** universitetet i Barcelona og med HGU i **Utrect (24:48)** i Holland, også med Bournemounth i England, som også lavede rigtig meget med spiluddannelser der.					
Forsker	Ja.	25:00:00	4			48
Subjekt X	Men specielt dem i Holland og Spanien de gjorde det på en helt anden måde. De kom nemlig fra den her designtilgang til		10	HAGI	"Designtilgang"	49

	det, altså med, at der egentlig skulle indarbejdes en praksis med teori og teoriens funktioner ift. en designproces er jo at åbne den op og ikke lukke den ned eller være en eller anden form facitliste, som man skal kigge op imod. Og det var jo et helt andet perspektiv end som man kom med både som humanist og som datalog. Og når man kommer fra... Jeg ved ikke, hvordan det er med de danske universiteter nu vel, det skal jeg ikke kunne sige, men dengang vi var der, der var det jo rigtig meget med 'kan det passe ind i de her mønstre'. Hvis man skulle analysere en tekst, så skulle man have den til at passe ind i en analysemodel, og det var meget mere vigtigt hvad **----- Heidegger (25:57)** havde set i teksten, end hvad jeg havde set i den. Og der ligesom eksisterede den her form for facitliste, som man skulle kende og skulle kommet til benet. Og det er noget helt andet, hvis man går fra designfilosofien og designtankegang. Så der kunne vi ligesom importere en masse tanker derfra. Og omtrent samtidig med at jeg var med i nogle af de projekter, som der var der, det var nogle EU fundet projekter, det hed					

	NABO (?(26:30)), tror det hedder Erasmus Plus nu. Samtidig med der begyndte jeg at opdage software determination theory, som er sådan, hvad skal man sige, en speciel variant over positiv psykologi, som er en **club (?) (26:49)** af noget Council **Academy (?)** Danmark, som jeg stødte på i et... Han holdte et meget, for sådan en humanistnørd som jeg også er, så holdte han et meget underholdende anti Brinkmann foredrag. Det var lige der Brinkmann begyndte at komme rigtig frem. Fordi at Brinkmann er så anti positiv psykologi, at han smider barnet ud med badevandet. På rigtig mange måder. Og ham her er så ---- (kognitiv? 27:17) til det, og derigennem opdagede jeg så, at 'hov, det passer med alle de ting, jeg ser i de her designprocesser'. Og altså, idéen om at hvis du i undervisningssammenhæng virkelig skal præstere, så skal du være motiveret. Og hvordan bliver du motiveret? Jamen, det gør du ved, at du føler, at du har frihed til selv at bestemme, at du føler, at du har en relation til det du laver, og at du føler, at du bliver bedre og bedre til at mestre ting. Og så længe					

	man kan prøve at få nogle af de her, og få skruet op så meget man kan for de her parametre indenfor de rammer, der iøvrigt er udstukket af systemet, så kan man få motivationen til at komme op. Så det var også med til at informere, hvordan vi endte med at stykke det sammen. At vi simpelthen satte os ned og kiggede på, at vi skal have de her læringsmål, hvad for nogle læringsmål kan man stykke sammen til, at man kan afslutte et projekt, hvor man bygger noget, og hvor mange af dem kan vi så få ind i løbet af det første år. Og fordelen ved det er jo så, at man kører hele vejen igennem ét langt forløb, og at man så til sidst, hvis det gik galt i starten, og så må man bare prøve igen næste semester. Så kan man hele tiden sige 'nå okay, det her gik galt, så prøver jeg noget andet, eller hov, det her gik faktisk godt, så min motivation er i top'. Og man kan i hvert fald hele tiden tænke, at den her mærkelig ting, som min underviser påstår er vigtig, kan jeg nu se, hvordan jeg skal bruge i virkeligheden til at lave noget, der rent faktisk fungerer. Og det havde en ret markant effekt på de studerende både ift. hvor mange der dropper ud, og også					

	ift. hvor høje karakterer de fik. De sprang næsten 2 karakterer i gennemsnit.					
Subjekt X	**Tom celle**		10	HAGI		50
Subjekt X	**Tom celle**		10	HAGI		51
Forsker	Hvordan var reaktionen på det? Du må have poppet en champagne og I må have trykket hinanden i hænderne efter det?		9	HAGI		52
Subjekt X	Jaja, poppede noget champagne, trykkede hinanden i hænderne og forsøgte at promovere det så meget som overhovedet muligt. Men, og det jeg siger nu gælder også os selv, folk i den danske uddannelsesbranche vil ikke anerkende en god idé medmindre de selv har fået den. Det er sådan set ligeså meget os også. For vi er også mig mig mig. Alle vil helst gerne opfinde den dybe tallerken. Så man kan sige, der hvor jeg har... Vi har fysisk promoveret det bagefter har været i udlandet. Altså, vi har været i Norge at fortælle om det, og jeg har været i de baltiske lande og fortælle om det også, og så har vi været i Kina og fortælle, og rent faktisk lavet nogle kursur derovre, som der følger HAGI og sådan noget. Så kan man iøvrigt sige, at rigtig mange begynder at bevæge sig mere og mere i den her retning, kan man sige.		10	HAGI		53

	Vi er kommet med i et projekt, hvor (censureret) er en af eksperterne, og jeg er så også en af eksperterne, som handler om udspille iværksætteriundervisning i hele erhvervsakademisektoren.					
Forsker	Hm.	30:20:00	9			54
Subjekt X	Som samler mange af de ting op og mange af de tanker, som, (Censureret) gør sig jo mange af de samme tanker, som vi gjorde os tilbage i 13 og 14, bare formuleret på en anden måde selvfølgelig. Altså, det er lidt det. Hver eneste gang man så reformulerer de her ting, så bliver det en lille bitte smule anderledes. Jeg stødte lige på en irsk virksomhed forleden også, som der har mange af de samme ting i deres **--- (30:45)** framework. Det er bare formuleret en lille bitte smule anderledes. Igen, og vi fandt jo heller bare på det ud af ingenting. Altså, vi stjal jo også noget af det fra nogle andre, så det er jo ikke det, at vi er geniale. Men det er bare skægt at se, hvordan alting trækker i den her retning. Netop det her du siger, med de idéhistoriske briller på.		10			55
Forsker	Hvis man har de idéhistoriske briller på, er det sådan man oplever, at idéer også på en eller anden		9			56

	måde... Årh, hvad skal man sige... At du ved... Ja, nu prøver jeg... Ja, nu ved jeg ikke. Nu kaster jeg mig lidt ud i noget, der er lidt udenfor min ekspertise. Men du ved, hvis man tager sådan en gammel græsk idé omkring idéernes verden, at på en eller anden måde idéerne findes i forvejen eller, så kan man nærme sig dem, man kan nærme sig idealet på en eller anden måde. At idealet må findes, og af så mange forskellige veje dumper man derhen. Tror du, at der indenfor spiluddannelse, vil kunne findes en formel på et tidspunkt, som ville vise sig at være en ideal form?					
Subjekt X	Bum bum bum. Det er et rigtig godt spørgsmål. Og det kommer... Ift. hvordan forstår man idéhistorie i det hele taget. Altså det her er en metafysisk forståelse af det, og den er der rigtig **---(32:00)** af, men ligesom med alt muligt andet af sådan noget forståelses **---(32:05)** er ligegyldigt, hvis man mener det. Forstået sådan, at det kan ligeså godt være, at det som vi alle sammen bevæger os hen i retning af nu bare er det korrekte svar på den mere...Med større fokus på individets værdiproduktion, som der er i alle mulige		10	idehistorie	datalogis praksiskobling	57

	brancher. Men der så derfor er rigtig meget i vores kultur, fordi vores kultur er meget en erhvervlivskultur i de her år. Det kan simpelthen bare være at... Altså, jeg ved nok fordi jeg er så... Ret så relativistisk som jeg er, så vil jeg nok snarere sige, at i stedet for, at der er en idealform, så er der en passende form til den kontekst, som man er i, på et bestemt tidspunkt. Så er der så nogle ting, som hvor det passer ekstremt godt med lige præcis ... **(32:51)**, altså nu snakker vi om det her med det interaktive, det er jo interaktivt **--- (33:12)** i hvert fald den måde at arbejde på, som har de **---- (33:15)**, altså at de hele tiden bygger noget nyt ovenpå, noget nyt fungerende, og man kan se det virker. Og det hænger jo super godt sammen med softwareudviling i det hele taget. Altså, det er meget den fornuftigeste måde at gøre det på imodsætning til den anden **waterfall (33:32)** måde. Så giver det bare super meget mere mening, hele tiden, altså at starte med noget som rent faktisk virker og så tilføje flere ting, og sikre sig, at det hele tiden bliver ved med at virke. Så man kan sige, at altså det nok er et eller andet sted midt imellem. Jeg tror,					

	der er noget der passer bedst til den tid vi er i, og noget der passer bedst til det fagfelt vi er indenfor. Jeg tror indenfor software, der bliver det meget bedre af at lave de her ting. Det er svært at få dataloger, der har gået på universitetet til at indrømme det, men jeg tror de lærer mindst ligeså meget de to første år de rent faktisk er ude og lave noget, som de gør de fem år de er på universitetet.					
Forsker	Når man taler omkring det at lære noget, hvis vi kan holde fast i den tanke, hvad er det man kan lære ved det her? Nu bliver den sådan lidt abstrakt her. Jeg tænker netop, fordi du har din idéhitoriske baggrund, at jeg tænker, at du kan gribe den. Hvad er læringen egentlig i det her, i hele det her spiluddannelsesfelt? Hvis det er dig, der skulle komme med buddet på det.		8			58
Subjekt X	Jeg synes egentlig grundlæggende set 'hvordan bruger jeg min faglighed til at omsætte en idé til virkelighed?'		9			59
Forsker	Det er en meget ingeniørfaglig læringsform?		10			60
Subjekt X	Jaja, jamen det er meget ingeniørfagligt. Det er det jo netop... Datamatikere er jo en slags ingeniørligende uddannelse. På et meget lavere abstraktionsniveau på en måde. Men	34:58:00	10			61

	tankegangen er jo den samme. Det hedder også software engineering. Sådan en **objekt (35:20)** orienteret tankegang, som den vi har skrevet vi bygger rigtig meget på, selvom scripts er meget mere udbredt i rigtig mange engines nu. Så holder vi stadig fast i det objektorienterede. Den er jo ekstremt ingeniøragtigt, den er modulbaseret. Om hvordan verden fungerer. 'Det her komponent løser den her opgave, det her komponent løser den her opgave og sådan'. Sådan man også kan finde i masser af spil, altså med 'her har vi en game nærvindende game object og en game world klasse og sådan nogle... og game lyd der kører og sådan'. Det er at man har de her komponenter typisk, som stadig virker selvom man ikke kører **----- (35:54)** i en udviklingspraksis					
Forsker	Jeg tænker også, du har også været indenover en bog, som handler om spilanalyse.		8			62
Subjekt X	Mhm.		8			63
Forsker	I spilanalysen, altså, der er også en måde man, nu kalder jeg det dekonstruere, altså man prøver at identificere elementer i et spil, ikke sandt? Så hvis man så vender den på hovedet, er		10	dekonstruktion som design		64

	hovedformålet ved de her udddannelser så at kunne, henholdsvis at kunne genskabe nogle af de her elementer, man kan analysere sig frem til indenfor det her objekt, der er et spil, men også kunne... Altså at kunne, altså selve spil som en genre måske har en form som altså er overordnet og ikke kun består af delelementerne. Ej nu ved jeg ikke. Nu bliver det lidt vævende her. Nu bliver det måske lidt... Jeg ved ikke, om du kan følge, hvor jeg lidt er på vej henad her?					
Subjekt X	Joh, måske. Den første del af det kom jeg i hvert fald til at tænke på, at jeg et par år brugte den der fine bog, der hedder 'How to steal like an artist'. Som sådan er min tilgangsvinkel til analyse som jeg lærte det. Det er ikke de studerende. Det er også ift. hvilke studerende vi får ind. Når man er på et universitet, får man studerende ind, der er boglige hele vejen igennem allesammen. Og ikke nødvendigvis er i høj grad boglige og lærer på samme måde alle sammen, det ved jeg godt. Men de har i hvert fald typisk en eller anden form for balast. Og vi har jo mere en blanding. Altså vi har nogle som er boglige, og vi har nogle som ikke er det. Og stort		10			65

	set alle dem, som vi får, har haft et eller form for traume med undervisning sådan tidligere. Og det er sådan meget ofte fra omkring danskfaget kan jeg konkludere, fordi ligeså snart jeg siger analyse, så får de sådan nervøse trækninger. Og det jeg så plejer at sige, er 'jamen hvad er analysen, det er at identificere de her forskellige komponenter, hvordan virker de, hvilken retning peger de i, og hvad kan vi stjæle fra det'. At det er sådan en produktiv analysetilgang. At spilanalyse på... udfra vores måde at forstå det på, er ikke interessant ift. at forstå sandheden om et spil, men er interessant ift. at forstå, hvordan fungerer det her, sådan så jeg kan kopiere det, hvis jeg skal bruge det, eller så jeg kan undgå, hvis jeg ikke skal bruge det. Altså, så også ift. hvad siger jeg rent faktisk, når jeg laver mit spil. Det er jo noget som rigtig mange af dem, som gerne vil ind i spilbranchen har ekstremt svært ved helt at fange. Og det er mit indtryk, at det bliver man først rigtig god til, når man koblet **det analytiske med det produktive.** Det er svært helt at forstå, hvad det er, man siger med de ting, man gør					

	i sit spil. Og det er ret vigtigt i den verden, vi er i nu. Man kan jo hurtigt komme til at sige et eller andet, som der er meget **---- (39:22)** eller kontroversielt, som man ikke nødvendigvis ville. Det er fint at sige noget kontroversielt eller åndsvagt, hvis man ville, men man kan også... Man skal sige det, som man siger, når man laver et spil. Det er på samme måde, som når man laver alt muligt andet kunst. Alle mulige andre design. Man kan ikke, altså... Jeg hiver så tit spil selvfølgelig frem som eksempel, men ellers plejer jeg også at hive designerobjekter frem, og biler plejer f.eks. at bruge ret lang til på at snakke om.					
Forsker	Hvad siger du for noget? Sagde du biler?		8			66
Subjekt X	Ja, biler, altså hvordan en Farrari er designet ift. sådan en smart bil i, hvordan de hænger sammen. Der er sådan nogle fede billeder af basketballspillere, som står ved siden af sådan smart biler. Det ser jo fuldstændig **peberet ud (?) (40:01**), fordi de er jo tre gange så store som de der biler. Så det der med, hvad er det de her forskellige ting signalerer, og hvad er det man gerne vil. Og så en Berlingo selvfølgelig. Jeg kan citere Allan	39:50:00	10			67

	Olsen, som der har en sang, der hedder 'Alfahan', der er ganske forfærdelig på rigtig mange måder, men åbningslinjen er: 'I købte jer en bil der var grimmere end en Berlingo'. Og det er virkelig godt og have nu. Sådan, hvad er det de udstråler de her... Måske biler, fordi det er noget, som man ikke... Handler jo om når de sidder og designer dem... Primært formål med at lave dem er jo ikke at fortælle noget, men det er meget et sekundært formål. Selvom du sidder med dit spil og dit primære formål er at lave noget, der er sjovt, så er det væsentligt sekundært formål også, hvad du siger imens.					
Forsker	Jeg tænker det er... Jeg tror godt, jeg forstår pointen her, men jeg tænker også det er en spændende tangent vi er kørt ud af. Men jeg har en retur, fordi du nævnte GDC.		8			68
Subjekt X	Ja.		8			69
Forsker	Og så GDC de har jo ofte det her educational summit, eller education summit også, som sådan en underkonference til GDC, hvor at undervisere ved både spiluddannelser og altså ting, der er i tilknytning til spiluddannelse. Erfaringsudveksler I i		10			70

	paneldebatter osv. osv., ikke sandt?					
Subjekt X	Ja.		5			71
Forsker	Og så du har været med på et par stykker af dem?		10			72
Subjekt X	Nej, det har jeg faktisk ikke. Jeg har ikke været på dem. **-----(41.43)** videoer. **----(41:46)** så mange penge vi har, ikke sandt. Det er begrænset, hvor mange vi kan sende over til GDC, og der har vores politik været at sende små virksomheder og vores business developer derover og bruge det lidt til at udvikle os lidt. Hvor de steder hvor jeg har været sådan noget om **(Censureret) (42:09)** i Berlin og (Censureret) ovre i Litauen og sådan nogle forskellige steder. Jeg har sort set kun været i Europa og Kina. Jeg har kun været i Europa og Kina.		10	Siloficering		73
Forsker	Ah, okay, okay, okay. Det er, fordi jeg skulle til at spørge omkring, at hvis du havde deltaget i det her educational summit... Meget af det er... Altså det er, fordi det ligner ikke det her, lad os kalde det, du ved når jeg tænker konferencer, tænker jeg universitetskonferencer, og så kommer der tit nogle papers ud af det. Forstå mig ret. Altså, nogle conference proceedings. Og ved		7	DIGRA		74

	den her educational summit, der er det lidt mere uformelt, altså formen er lidt mere, hvor folk går og summer lidt blandt hinanden, og så holder nogle pitches på måske 20 minutter, og så nogle af dem ligger så i videoformat på nettet på GDC Vault, ikke sandt. Og så tænkte jeg bare, at jeg godt ville spørge lidt ind til, hvis du havde været derovre og skulle have summet rundt med nogle af der her andre undervisere derovre, så ville jeg gerne høre lidt omkring det, for der er ikke nemlig ikke særlig mange i Europa, der gør det. Altså det er meget sjældent. Men så en anden ting der så kunne være... Det med DIGRA. Så DIGRA er den her branceorganisation for forsking og spil og udvikling af spil og brancen og jeg ved ikke hvad. Og de har på et tidspunkt har de også haft sig lavet sådan en special unit indenfor education. Og det har de sådan set stadigvæk. De arbejder også nu her 2020 med henblik på at lave noget nyt. Har haft arbejdet med et curricular framework, eller en slags ramme for og lave spiluddannelse. Er du med på hvad jeg mener?					
Subjekt X	Mm.		5	DIGRA		75

Forsker	Er du her?		6	DIGRA		76
Subjekt X	Jaja, jeg er med.		6	DIGRA		77
Forsker	Og jeg gad vide, har du haft skævet til nogensinde til nogen af de ting, der sker indeni DIGRA og lad os kalde det, altså det lille smule publiceret der findes omkring andre uddannelsesinstitutioners læreplaner og curriculum og lignende, har du nogensinde stiftet bekendtskab med noget af det?		6	DIGRA		78
Subjekt X	Jeg har jo aldrig nogensinde været **----- (44:12)** på det. Det vil jeg godt indrømme. Det jeg har gjort det er jo, at jeg har fået det fra andre, som jeg kender, og som jeg snakker med, hver enkelt underviser, og læst deres læreplaner, og så set nogle af de der GDC videoer. Så det er rigtig meget den vej ind, altså den personlige relation er bare kommet først.		8	DIGRA		79
Forsker	Jeg tror heller ikke... Det var ikke for at lave sådan en 'gotcha', det var mere for at... Det er også mit indtryk, at der er stort set ikke nogen, der har brugt eller såvidt anvendt DIGRAs forsøg på at lave sådan en fælles, altså verdensomspændende definition på hvad for nogle fag, der ville være gode at have, hvornår man skulle indplacere dem osv. osv. osv. I hvert fald		8	DIGRA		80

	ikke i Eurpa, der er det fuldstændig... Men de basker i hvert fald med noget her i 2020. Nu må vi se, om der sker noget. Det kan nu være corona udsætter det lidt, ikke sandt. Men jeg kan måske sige som sådan en lille sidebemærkning så, at der er en polsk, ja han er vel en slags forsker også. Måske lidt den polske version af dig. Jeg ved sgu ikke, om man kan forestille sig det. Og nu skal man heller ikke bruge alle mulige stereotyper på det heller, men han hedder... Mochoko, tror jeg det er. Jeg kan lige sende et link til ham. Og han arbejder lige nu med et europæisk projekt, hvor de også har et call for partners, og jeg har haft sendt det til (Censureret) **(45:52)**, fordi jeg tænkte at, det var sgu nok lige noget for jer i Grenaa, hvis I ikke lige have opdaget det. Og det forstår jeg godt, hvis der ikke er nogen, der har opdaget, for det er også lidt i krogene, jeg har været inde og undersøge de ting her. Men jeg vil lige sende linket videre til dig også, for det kunne også være en lidt interessant platform at erfaringsudveksle. De har fået en af de her...					
Subjekt X	Det må du rigtig gerne, fordi vi har sådan lidt fået ting til		1+			81

	at ske i Polen også ind imellem. Men det har været lidt nogle åndsvage tidspunkter ift. andre ting de skulle. De ting som de kunne. Så det kunne være ret interessant. Men altså, mit bijob er jo at gå på projekter fra EU og indvie dem. Vi er igang. Som ofte har noget at gøre med at lave sådan nogle frameworks for, hvordan spil hænger sammen med undervisning og sådan noget. Og det er blandt andet også, derfor jeg sagde det, som jeg sagde i, nu var jeg lige ved at sige starten, men i hvert fald tidligere end nu, sagde jeg det her med, at når man er i en uddannelsessektor, så vil alle helst gerne selv have idéen. Så mange af de her frameworks har super super svært ved at finde nogle andre end dem selv og bruge. Og hvor de i langt højere grad forsøger at få lavet nogle designframeworks, som kan bruges i nogle virksomheder. Fordi der tænker de, at 'okay, dem har vi i hvert fald ikke prøvet at få fortalt, så vi ved ikke om det vil være et problem eller ej'. Deres **--- (47:10)**... Det ved jeg simpelthen ikke noget om, hvor mange **---- (47:16)**, de samler op af det. Det ville måske være meget fornuftigt at snakke med					

	(Censureret) (47:18). Og han har jo skrevet den der bog **-----(47:20)**. Altså, den har jo givet rigtig god respons, rigtig god respons i blandt vidensmedarbejdere bredt rundt omkring. Og spørgsmålet er så om den også virker ude i virksomheder, eller om virksomheder har det lidt på samme måde. Det store problem er, at dem der er involveret i det her allesammen jo er... De laver jo **vidensmedarbejderudtryk (?) (47:47)**, og vidensmedarbejdere de er jo allesammen sådan nogle douchebags, der gerne selv vil gøre sig klog på... Og jeg indkluderer i den grad også mig selv i det her. Det er sådan vores psykologi fungerer på. Altså... Fordi vi passer ind i nogle systemer, og de systemer, de er allesammen indrettet med overskrift der. At vi tror livet skal leves, som om det er overskriften der. Det er jo idiotisk på mange måder, men det er også bare virkelighed om at forsøge at udbrede sine idéer. Grunden til at jeg ikke opsøger de her **----(48:29**) publiceret andre steder, det er, at jeg har fundet noget her, der virker, som jeg har fået fra nogen jeg kender, som godt kunne lide, og som jeg snakkede godt					

	med. Og det virkede hos dem. Så jeg kan ligeså godt bare grave mig ind i det her og videreudvikle det, tænker jeg, instinktivt.					
Forsker	Og det er heller ikke fordi, der ligger nogen implicit kritik eller nogen vinkel ift. det, jeg spørger om her. Det er også rent udfra nysgerrighed omkring, hvor fanden er det tingene kommer fra og hvor... Altså, hvis man skulle forfølge idéen, du ved, hvor er det tingene, de kommer fra. Jeg skal lige høre så også, er du medlem af DIGRA?		6			82
Subjekt X	Nej, det er jeg faktisk ikke.		8			83
Forsker	Ved du om institutionen (Censureret) er medlem af DIGRA?		8			84
Subjekt X	Det tror jeg ikke, vi er. Jeg tror, da vi jo ikke laver forskning, så tror jeg ikke, at vi kan ligesom kaste os ud i at blive medlem og alle de der ting. Så vi laver forskning og udvikling, som det hedder. Det betyder jo mest udvikling, og så nogle gange **----(49:38)**. Altså, det er heller ikke forskningsbaseret undervisning vi har heller, og det er undervisning vi tjener penge på primært. Så det har noget med at gøre, hvor vi er henne i sektoren, at det aldrig rigtig har været en mulighed. Altså, de ting vi er medlem af er sådan noget som IT forum og sådan		9			85

	noget. Det er branchen. Det er brancheting fra IT branchen generelt, og ikke specifikt ift. spil.					
Forsker	Det er fint nok. Det er også mit indtryk. Og det er heller ikke...	50:02:00	7			86
Subjekt X	Det er jo for at forstå, hvor vi er henne.		7			87
Forsker	Ja, nemlig. Det er lige det. Og så det er jo sådan ved at være næsten alt det jeg godt kunne tænke mig... Altså, vi har jo snakket før, og jeg har lidt materiale fra dig før. Så det var lige de her ting, jeg lige ville spørge ind til omkring. Jeg skal også sige, at det har været en fornøjelse både at snakke med dig igen og også både også læse din, ja værker selvfølgelig også. Men jeg synes lige, hvis vi skal have sådan lidt afsluttende... Det der med hvornår man kan regne noget for en spiluddannelse, ikke som en spiluddannelse. Det var sådan lidt en challenge, jeg prøvede at formulere til dig for lidt, ja nogle måneder siden er det jo nu. Før alt det her coronahalløjsa osv. Hvis du skulle komme med et argument for, hvor det ligesom er, man trækker grænsen, hvor man siger 'nu her der er det ikke længere spiluddannelse kontra nu her er det spiluddannelse'. Og her tænker jeg ift. f.eks. det der er opridset i din bog '#dk		8			88

	game'. Hvordan oplever du, at man kan trække en grænse og sige 'det der, nu er det altså ikke længere en spiluddannelse'?					
Subjekt X	Jamen... Jeg tror, at jeg ville trække grænsen og sige at det... Hvis du ikke laver et spil, så er det ikke en spiluddannelse. Hvis der ikke er det der praktiske i det, så er det ikke det, fordi at computerspil har altid været funderet i, at man lavede dem, var jeg lige ved at sige. Hvis man går tilbage til (...)**(51:40)** og sådan nogle ting, så er det jo folk, som der siger 'nej, hvor er jeg god til noget, og det beviser jeg ved at jeg laver et spil, som viser hvor god jeg er til at bruge de her computere'. Så alt sådan noget forankret i praksis... Spil... En ren analytisk spil... Det er på samme måde, litteraturstudie er ikke en forfatterskole. Så, så ville jeg ikke... Så er det jo **----- (52:07)** de studerer jo. Det er lidt noget andet.		9			89
Forsker	Hvad hvis der er et kompleks, der ligger i det her med de høje specialiseringer, som du ved, du nævnte også i bogen, det her med, at der har de jo specialister, de trækker fra forskellige uddannelser. Ville du betegne deres grunduddannelser, altså de uddannelser		7			90

	på universitet, der ikke er, men da de er tilknyttet, da er de som spiluddannelser?					
Subjekt X	Altså, det vil jeg jo ikke. Og det er jo også udfra den definition der, og det mener jeg sådan set heller ikke det er. Altså, ligeså snart den måde du kommer til at bruge det i praksis ligger udenfor curriculum. Altså, ligeså snart du ikke afleverer spil. Ligeså snart det ikke er spil, du bruger din studietid på at lave, det er måske noget du laver ved siden af, så er det jo ikke en spiluddannelse, vil jeg mene. Så er det en uddannelse, som der så også handler lidt om spil, og bruger spil til at lære noget. Det er jo sådan noget vi har oppe lige nu også ift. og snakke om forskellige udannelsesudviklinger. Altså, hvor langt kan vi strække de her forskellige uddannelser i nogle forskellige retninger og stadig sige, at vi specialiserer os i spil. Atlså, datamatikerne er super meget spil hele tiden. Hvor meget spil skal man lave på vores professionsbachelor, hvor meget spil skal man lave på vores Multimedesigner før vi ikke kan kalde det en spiluddannelse mere. Og jeg ved jo... Og det ved du også, fordi der kommer spørgsmålet jo også		10	Definiton		91

	fra, fra Søren Hansen, som bliver super vred over folks 'nå, det var et valgfag i spil, og det her kan ikke være en spiluddannelse'. Det er jo en anden ting. Kan man kalde en hel uddannelse en spiluddannelse, hvis der er valgfag i det?					
Forsker	Ja, det ved jeg ikke.		8			92
Subjekt X	Det synes jeg jo ikke, man nødvendigvis kan.		9			93
Forsker	Nej det synes jeg heller ikke.		8			94
Subjekt X	Lad os sige, der er de jo et valgfag. Der er de jo et valgfag, fordi der er andre uddannelser, som **(Censureret) bygger ovenpå (54:08)** de andre uddannelser i virkeligheden.		10			95
Forsker	Uhh. Nå, men det er jo en kontroversiel, hvad hedder det, slutning at lave, kan man sige. Men ja...		10			96
Subjekt X	Hvis man går ind og kigger på det, så er det jo præsenteret som et, på her her semester, kan du vælge at gå ind i den **----- (54:23)**, eller du vælge og lave en anden **----- (54:24)**. Så er det jo sådan set et valgfag deri. Så hvis det er der, de laver noget spil der, så er det jo i uddannelse, og så må den uddannelse som de har adgang, der må de være uddannelser, hvor du har mulighed for at lave spil.		8			97

Forsker	Det er sandt, det er sandt. Den sondring den giver...		7			98
Subjekt X	Men er det en spiluddannelse... Det ved jeg ikke. Men altså, der er også... Der ligger sådan lidt... Altså, det er ikke fordi... Der er også noget **gatekeeping (54:44)** i det. Altså, det synes jeg også er noget crap. Forstået på den måde, at jeg kom lidt op og skændes med en **---- (54:52)** jeg havde med til Kina engang. Altså, vi er gode venner, det er ikke det. Men han... Fordi der var den her diskussion med, hvad er en spiludvikler. Og han mente, der var nogen som ikke er spiludvikler, som stadig er med i de her viksomheder, men de er bare sådan tilovers. Så bliver jeg ved med at spørge ind til det, og så endte det med at han sagde, at de eneste der er spiludvikler, de gør lige præcis, det han gør. Lige pludselig den der programmeringsfaglighed i det her, og da han så lige havde sagt det, kunne han godt se 'nej, det var faktisk dumt, jeg kan jo ikke bare lave et spil alene, jeg har jo alle de her andre omkring'.		10	gatekeeping		99
Forsker	Så det var sådan en sokratisk dialog, hvor det så e,r man når frem til, at man ikke... Man vidste faktisk slet ikke, hvad det her var	55:30:00	8			100

	i virkeligheden. Hvad var en spiludvikler så?					
Subjekt X	Jamen, nemlig. Det fandt vi jo aldrig ud af, for det kan man ikke. I hvilken forstand er en marketingmedarbejder en spiludvikler, hvis marketingmedarbejderen er kvalificeret til at gå ind i samtalen om, hvad spillet skal handle om og udtrykke? Er du så ikke en spiludvikler? Joh, **efter sådan en vis forstand. (?) (56:00)** Hvis der ikke... Du bliver ikke designer af, at du har en designuddannelse. Du bliver designer af at fortsætte med at designe. Min yndlingsdefinition på ledelse som jeg fik på et **----kursus (56:14)**, det er 'ledelse, det er det som lederen, går rundt i en organisation og gør'. Og det er derfor, at jeg kommer tilbage til den der praksis. Hvis du arbejder på et spil, så er du spiludvikler. Ligegyldigt hvad det er, du laver på spillet. Men hvis du arbejder på det, så er du med til at udvikle spillet, og så er du spiludvikler. Hvis du har tid, som der er ECTS bundet, og som der er inde i dit curriculum til at lave spillet, så er det en spiluddannelse.		10	spiludviklerens professionsdefinition		101
Forsker	Det synes jeg godt, man kan. Men hvis man skal være fræk og så smide en lille, hvad hedder det, lidt grus ind i det maskineri... Der er her fornyligt, der var det		8			102

	Pernille Bjørn ved ETU, hun har det her forskningsprojekt, der hedder **(57:00)** Atari-women. Der prøver hun at få afklareret det her 'authorship', hvem det er, der arbejder på mange af de her historiske spil, altså retrospektivt. Hvem var det egentlig, der lavede nogle af de seje spil, der blev lavet. Hvor at i hendes perspektiv, jamen der er der en masse oversete kvinder, som så i virkeligheden har arbejdet på dem, men som du ved, så ikke har fået noget credit for det. Der er også en anden... Der er også et par andre... En der også underviser ved ITU nu her, **Backe** og en der hedder **Thorn (57:25)**, de har været inde og kigge på det her med 'authorship', når det er, man har store organisationer, hvor det er, at ligeså snart det er, man vokser en AAA virksomhed op, så er spørgsmålet, hvem er det egentlig, der har arbejdet på spillet, når det er, at spillet på en eller anden måde opstår i det her kompleks af måske 200 menneskers interaktion. Det er svært. Det er svært. Men det må være nogle andre, der skal hitte ud af det. Det er heldigvis ikke mig. Det er fornemt.					
Subjekt X	Der er også forskel på at lave en stringent		10			103

	definition og en funktionel definition.					
Forsker	Selvfølgelig.		7			104
Subjekt X	Hvad skal man sige, hvis du laver noget med et spil, så er det en spiluddannelse. Det er en funktionel definition. Altså, det kan man ikke... Jeg tror ikke den er med i bogen, fordi bogen er jo til børn, men i kompendiet som jeg selv har lavet til mine studerende, som de får i starten. Hvad hedder den der, den klassiske højesteretsdom i USA...		8			105
Forsker	Jah... 'Will you know it when you see it'.		10			106
Subjekt X	Ja, lige præcis. Og det er jo, fordi det er en funktionel definition. Og det kan man godt bruge til rigtig mange forskellige ting. Men meget af diskussionen om man kan kalde det en spiluddannelse er jo gatekeeping. 'I kan jo ikke markedsføre jeres spiluddannelse, når I ikke er det'. Og det er jo også derfor... Når vi har prøvet et par gange at lave nogle, før du lavede kortlæggelser af spiluddannelser, så prøvede vi jo at lave nogle også. Jeg ved, at du også har snakket med Christian også og sådan noget. Men det er jo præcist det problem vi havde. Altså, hvordan finder vi ud af, hvem vi er.		7	definitionsspørgsmål	boundary objekt	107
Forsker	Ja, hvor går grænsen.		3			108

Subjekt X	Hvordan kan man gøre det her på en objektiv måde. Det kan man ikke. Tror jeg.		4			109
Forsker	Altså, det er i hvert fald vanskeligt. Altså, jeg har prøvet at anvende noget, der hedder, altså nu kalder jeg det simpelthen dekompositionsmodel, hvor at man så tager... Man tager spiludviklingsvirksomheder, som et idealmodel, og så siger man 'hvilke faglige roller er der i den virksomhed', altså i det idealsystem, og så siger man 'hvilke uddannelser uddanner til disse faglige kompetencer'. Hvis det gør det, så er det potentielt en spiluddannelse indenfor det og det og det, men der vil også være en grænse, hvor det så er, at det vil være vanskeligt. Særligt så alle de der kunsteriske uddannelser er et problem for definitionerne. Og jeg tænker også, det er interessant i jeres uddannelsespraksis, det her med hvor meget grafik skal man lave for, at man egentlig bliver mere grafiker end man bliver spiludvikler. Hvor meget lyddesign skal man lave før, at det på en måde ryger udenfor den her forestilling om noget kernefagligt. Men jeg tænker også, at det måske er i det		5	spiluddannelses definition		110

	kernefaglige, altså idéen om det kernefaglige, at det måske er der, at spiluddannelse i virkeligheden ligger gemt et sted. Men det er jo en sniksnak. Det er en længere snak.					
Subjekt X	Jah, men hvis man kan sige, problematikken ligger i det meget meget tydelige programmering. Altså, at ift. programmering og systemudvikling og datalogi, i det hele taget computer science, så er det jo... Så er spillet bare ét IT system, som du kan bruge de samme evner til at lave som noget andet. Og specielt nu hvor der er meget mere... Hvor datalogien i meget højere grad handler om noget maskinelæring og noget automatisering og sådan noget, så kommer det meget tæt på mange af de ting, som da vi startede, var ret unikt for spil at beskæftige sig med. Så det er også ret interessant. Og andre ting, mange af vores studerende begynder at finde praktikpladser og finde job efter os, netop med automatisering og lave mikrorobotter, der ordner ting for banker og sådan nogle ting. Det er meget spøjst, og det er meget det samme skill set, som der er der. Så der vender jeg igen tilbage til den	1:00:40	10			111

	der, jamen hvis du arbejder på et spil, så er det et spil. Det har ikke så meget at gøre med, hvor du har din faglighed på den måde. Det har noget at gøre med spillet. Og man kan sige, det åbner så også op for at kunne bruge, og det ved jeg godt at --- f.eks. ikke vil synes var en god ide, men for at kunne bruge en masse forskellige analysemodeller for spil, som jeg har rigtig stor fornøjelse af at kunne **---- (01:02:09**) computerspil og ting der er lavet til andre slags spil men også ting, der er lavet til narrativer i det hele taget.					
Forsker	Det synes jeg det er en spændende... Det er altid spændende og en fornøjelse at snakke med dig, (Censureret), men du har også en bagkant nu her, og jeg har haft taget en god time af din tid. Jeg tænker, at jeg vil glæde migt til at snakke med dig igen, men der bliver nok lidt tid til det, men en skønne dag. Men hvordan er det? Skal I retur til arbejdet, altså fysisk tilstede, i Grenaa d. 10.?		3			112
Subjekt X	Det tror jeg sgu ikke. Jeg tror ikke, vi kommer tilbage før til efter sommer. Det er vores vurdering lige nu.		2			113
Forsker	Grunden til, at jeg spørger, det er, fordi jeg havde tænkt, at jeg lige ville sende en lille kurv eller et eller		2			114

	andet halløjsa, men det skal helst ikke være noget, der smelter i solen over de næste 4 måneder eller et eller andet, men det prøver jeg lige at finde ud af så. Men du kan nok godt forvente, at der er en lille 'tak for din tid, (Censureret) igen' erkendelighed.					
Subjekt X	På min privatadresse.		2			115
Forsker	Jamen det kan godt være, men du ved med de der... Det kan godt være, at det bliver den vej, men jeg tror måske (Censureret) formidler det, hvis det er. Det er fint nok. Der skal i hvert fald nok kommende noget halløjsa dumpende i hvert fald. Det er godt. Jeg vil sige tak for din tid igen (Censureret), og så vil jeg sige, vi tales jo nok ved ved lejlighed igen.		2			116
Subjekt X	Det gør vi nok. Men jeg vil sige, udover en kurv, så vil det fedeste jo være, hvis du nævner os, når du snakker om dit projekt. Husk at nævne at (censureret) findes. Det er en af grundene til, at jeg synes det er en god ide, at...		1			117
Forsker	Selvfølgelig, selvfølgelig, selvfølgelig. Det er i orden, (Censureret). Det er fornemt. Jeg tænker, vi tales ved og så må du have en fortsat god fag og tak for din tid og klokken den er nu 11:18, det er stadig fredag d.		1			118

	24. april, og det er stadig 2020, og jeg har interviewet (Censureret) . Tak igen (Censureret).					
Subjekt X	Det var så lidt.		1			119

Case 2 Subjekt C Session 1

Navn		Udsagn	Relevanskriterie	Tema 1	Tema 2	Celle
Forsker	0.000694444	(...) This is my interview with (Censureret) in his office at (Censureret). It's almost 11:00, and it's the 3rd of March. I come into this interview with some questions of course, but some of the questions I'll save for after your teaching course. In an hour or so, you are going to teach a course to students here.	1			1
Subjekt C	0.027083333	Yeah.	2			2
Forsker	0.027777778	Would those be bachelor students or master's students?	7	rammer		3
Subjekt C	0.029861111	It's master's students.	7	rammer		4
Forsker	0.03125	Master's students?	7	rammer		5

Subjekt C	0.03125	The [Redacted] Games program is only a master's program, so we don't have a bachelor in the house, and we recruit internally for study continuation of two programs. One is Software Development, and the other one is Digital Design and Interactive Technologies. So that's two bachelor programs that have at this point still ... that's how for entering our master's program.	8	rammer		6
Forsker	0.048611111	Could you tell me, what is the aim of what you're going to teach today?	8	indhold		7
Subjekt C	0.052777778	The course I am teaching today is a second semester	8	indhold		8

		master course, called Game World Design. The function of that course is basically to fill a gap that we identified about five years ago in our curriculum so far. Our games education at (Censored) Education is ... Just to know for a bit of context. It's basically a two track education. So we have shared courses in the first semester, and the master thesis in last semester can be written across those two tracks. But in between second and third semester, predominantly our students are split in a				

		design and in a technology track. Basically focusing on game design and on programmin g, coding, algorithms for games then in the tech track.				
Subjek t C	0.089583 333	And in the first semester we traditionally always have had one big game production class for both tracks, where they learn to develop games together. And the focus of that class, right now it's called Making Games, is on doing the whole of a game production through a semester, going through all the steps, basically including even publishing a	8	indhold		9

		game in the end. So you prepare it with a little press kit, and at least if you don't upload it through the App Store or something similar, you at least know how you would do that as the next step.				
Forsker	0.116666667	Right.	7			10
Subjekt C	0.117361111	The one but of that course is, although it's 15 ECTS, so half the semester's work, you can't do everything in that class. The focus is very much on game play. So the focus is a connected to really optimizing how the players play together or play with the machine, and traditionally we have kind of out of the	9	indhold		11

		box thinking exercises there in the beginning, like develop a sport that has no winners or develop a playground, things like that, develop a physical game on the spot with a found object, or something to make people not think about digital games in their comfort zone, the things that they're thinking of to help them be innovative.				
Subjekt C	0.157638889	In the second semester then Game World Design builds of course on that knowledge. And it is not a mandatory course, so Making Games course is mandatory	9	indhold	rammer	12

		for everyone other. Then the second semester students from both tracks can choose to take Game World Design. Right now about how many, our cohort is about 55 people strong that we accept each year. And I have 45 people or are so in Game World Design. So the majority of students actually takes the course. Then there the shift is basically as the title already says, more towards world-building and storytelling in games and level design.				
Forsker	0.188888889	When you're saying world building, is that in a literary too, as in a affective	7	indhold		13

		worlds with internal consistency?				
Subjekt C	0.195138889	Yeah.	6			14
Forsker	0.195833333	Oh, I see.	5			15
Subjekt C	0.196527778	The whole idea behind it is basically that I am trying to help them develop more consistent games, more coherent games all over, emphasizing in that class then how important it also is to pay attention to who your protagonist is. If it's a middle aged, White, cisgender male from an affluent country, that is not neutral or normal, that is a very clear choice of a demographic, and it's not diverse. There is no apolitical game. So all these	9	indhold	fagets orientering	16

		questions of representation for example, are then important. And you cannot really go into too much depth if you're focusing on how do we make this juicier gameplay? How do we make this more responsive? How is this more fun?				
Subjekt C	0.2319444444	That's something that they work through in the first semester. And then the second semester we just try to get them to a level where they reflect more about what their games are saying by forcing them to make a game, again a group work based. One game per semester as that project,	9	indhold	fagets orientering	17

		where they are developing this one game that has to have a fictional world that they come up with, with a protagonist. Because to me, that seemed originally to be kind of an implied condition that you cannot worlds without characters. But in the beginning, some people tried to do that. So now that's an explicit goal. So there needs to be characters, and at least a protagonist who experiences stuff. And there needs to be a bit of a narrative that gives next position off that world.				

Subjekt C	0.2694444444	And these are, of course, very short prototypes. So what people generally then develop is sort of the opening sequence of a potential game, first 10, 15, 20, maybe 30 minutes of game play, which very often is then ... I always tell them when in doubt, do a walking simulator, because it's not about interaction and sophisticated game play, but about exploring a world. And that always confuses them, let's say. But what's with the gameplay? What's with the interactivity? Until they understand that	9	indhold	rammer	18

		exploring the world means certain types of interactivity. That means while interacting with world objects, interacting with other characters in the world. So very often they need to develop a dialogue system. Things like that. So it's a very specific-				
Forsker	0.30625	so it's a genre game. Yeah, I see.	8			19
Subjekt C	0.307638889	Precisely.	7			20
Forsker	0.308333333	All right. And I'd love to get into more of the context that you're telling me here, but I'd also like to focus on just today in the moment, because sometimes you can draw examples out of ... you have multiple years of experience	6			21

		here. So just for this course, what are you expecting is going to happen today? What is your plan for today?				
Subjekt C	0.323611111	The plan for today, today is the last lecture I'm giving. So the course is 14 weeks long. We are doing a total of eight lectures, where we have three pitch meetings spread out through the semester, where students-	9	rammer	indhold	22
Forsker	0.336805556	Yeah, sorry. Please.	3			23
Subjekt C	0.338888889	Where the students present their games. So because they come up with these original concepts, at three points throughout the semester, evenly spaced out, they first just	9	indhold	didaktik	24

		introduced, "This is our idea. We haven't done anything yet, but this is our idea." And then they get feedback. For example, "Oh you want to do an open world game, that's maybe a bit too ambitious. How can you scope that down? Having the same feeling, but how do you just create like a piece of forest that seems like an open world game?" And then the follow up pitch meetings are basically where they then show the work in progress and get feedback on that from the students and from the teachers.				
Subjekt C	0.363888889	And then we have one,	9	didaktik		25

		the remaining session is basically dedicated to guest talks, where we get speakers from the industry to talk about their practice, just to connect with whatever they're doing. And that's all over the place. So we had people come in and talk about visual design and games, but also about monetizatio n of games. So just that the students really get more perspectives than we can give them. And I'm teaching together with a co-teacher, a (Censureret) who is a level designer at IO Interactive,				

		who's actually one of the people doing the Hitman games. So he does half the lectures really of his industry perspective, but also out of here, he used to study here, so he has a degree in Games from (Censored) Education. And he used to be my teaching assistant way back in 2013 or '14 or whenever.				
Forsker	0.402083333	So it's a homegrown teacher. I see.	7			26
Subjekt C	0.404166667	Yeah. Yeah. So basically that is how the course is set up. And the division between our lectures is basically that I do the high concept stuff, drawing on basically ... First session, of course, I	9	didaktik		27

		give an overview, and I give the goals of the course. And after that, I basically talk about general aspects of world building is the second lecture, then narrative structures in general, but also in games. What is a story in a game? Then (Censureret) has his first lecture on level design. And then today I do the lecture on characters in game narratives. And after that, Toca has three more in-depth, in detailed talks on more detailed aspects of world building and level design in games. And basically				

		what is ... before I don't forget that this is the question about what I'm doing today-				
Forsker	0.452777778	Right, I know. There is of course a context.	4			28
Subjekt C	0.454861111	We don't have a lot of structured exercises in this class, because it's a developmen t heavy class. It's only the seven and a half ECTS course, and students develop a game in there.	9	didaktik		29
Forsker	0.463194444	In their spare time?	7			30
Subjekt C	0.463194444	No.	7			31
Forsker	0.465277778	Or not spare time, but in their study time.	8	struktur		32
Subjekt C	0.465972222	Exactly. Therefore, we try to keep it to two hour lectures, try to really condense it. So there's not a lot of	9	didaktik		33

		tacit good practice where we do exercises in between, and it's bricks of lectures.				
Forsker	0.477083333	It's bricks of lectures.	9	didaktik		34
Subjekt C	0.477777778	Two hours of actual lecturing.	9			35
Forsker	0.480555556	Lecturing, as in a university lecture, that nearly all do. You're using power points perhaps?	8	didaktik		36
Subjekt C	0.484027778	Exactly.	10	didaktik		37
Forsker	0.484722222	And I'd love of course if ... and we can talk about this later, of course, to get the context. And if you have some curriculum material, of course.	4			38
Subjekt C	0.489583333	Yeah.	5			39
Forsker	0.489583333	And so you were doing a heavy lecture. And the focus of this last lecture, what have you	6			40

		chosen to be sort of like the exits, the exit lecture?				
Subjekt C	0.496527778	It's not necessarily the exit lecture, but it's the last thing that I need to give them kind of front loaded. So the idea is to have these three lectures to build towards them being well-equipped for developing their stories. So the idea is simply, we're now in week five, I want to say. Yes five or six of the semester, and therefore also of theory developmen t cycle. So they're about one third into the whole thing. So they have started doing first prototypes, they have an	10	indhold	målsætning	41

		idea of what kind of world they want to build, what kind of story they want to tell. And what I need to cover in my lecture is, in that beginning are basically these principles of what makes even a fictional world. What is world-ness, if you will. And then those two aspects of storytelling. Just that they have also the vocabulary, because it's an academic course, they of course need to reflect on it and to write-				
Forsker	0.538888889	They need do a hand in, yes?	4			42
Subjekt C	0.540277778	Precisely. So if they don't know the difference between - or you know, plot and narrative, or	8			43

		any of that ... They need to have at least-				
Forsker	0.547222222	An academic vocabulary in this field?	10	indhold	faglighed	44
Subjekt C	0.549305556	Yeah. The slightest bit of narratology ideas, but also then with an application of how do you do that? How do you write creativity? How do you write creatively for games? So today's lecture is basically then split into three parts, where I begin talking about what makes game characters special. So how game characters are different from characters in other media, and then draw-	10	indhold	faglighed	45
Forsker	0.565972222	In movies, yes, right.	3			46

Subjekt C	0.567361111	In literature, and that draws heavily on very current game studies research. Then we transition basically into how to write characters. We then from a creative writing perspective, what goes into that particularly for first time writers. So I have a lot of basic examples, or like easy fixes for idea generation, looking at things like the Myers Briggs test of personality models to just say, okay who is our person-	10	indhold	faglighed	47
Forsker	0.589583333	Like archetypes and that sort.	5			48

Subjekt C	0.591666667	Yeah. And then the third part is basically how to visualize that, because games are visual medium, they have to do something. Because that's one of the very few restrictions, it cannot be a text-based game that they cannot develop. It needs to be something audio visual. So what are very basic guidelines for how the character looks and acts? Not in terms of execution in this course, it's never about doing particularly pretty, it's really about how do we communicate about characters that we see? For example, like distance	10	indhold	faglighed	49

		and proximity and group phenomena. If a character is always shown in isolation, they will psychologically appear to be more isolated than if they are part of a crowd. So simple things like that.				
Subjekt C	0.625	And that is basically what we're working towards today. So they have as much of a basis for storytelling in games as I can give them through theory.	10	indhold		50
Forsker	0.634027778	So you were saying now that this is through theory, of course, but they're at the same time developing a prototype or game example.	10	didaktik		51
Subjekt C	0.641666667	Yeah.	4	didaktik		52

Forsker	0.641666667	And they're also doing their hand ins, which is text-based, an academic paper or so to speak, right?	5	didaktik		53
Subjekt C	0.645833333	Yeah.	6	didaktik		54
Forsker	0.646527778	An assignment. And so at this stage, do you think that your introduction of these let's call them theories, but theories with the perspective on that they should be able to use them to do something. Do you think that they're going to sort of, for example, use the my bricks archetypes in their games?	8	didaktik		55
Subjekt C	0.663888889	Mm-hmm (affirmative).	4			56
Forsker	0.664583333	Is that the hope here?	5			57

Subjekt C	0.665972222	Definitely. I mean ... Definitely. So there's two different sides to it. Parts of the lectures ... Just stick with today. Parts of today's lecture are things that I expect them really to understand and incorporate. I always want to show them as someone who's more experienced, has a broader range of theoretical understanding, and ultimately is just an old geezer, and has a lot of memory of game history to put things into context. So what I need them to understand, for example, today is the difference between the avatar and	9	didaktik		58

		the player character as two different components, two terms, again, that often get used interchangeabl y. But my dear colleague, Daniel Vela, a couple of years ago basically made that very simple distinction where he said ... there are of course other theories for it, but it's a very simple one to remember.				
Subjekt C	0.707638889	Avatar is basically our vehicle in the game world, and that can be a completely empty vessel. It is the thing that does something when I click a button, and there is a player character which is a scripted, a component,	9	didaktik		59

		it's a part of a narrative. It's someone who is basically a person. And those two do not necessarily always overlap and gel. They can be in conflict, you can have one without the other and so on. And that kind of basic distinction is something that they need to understand. I've already talked to them about that in the first semester in a purely theoretical course. That is super essential for them, even if they only want to analyze games. If they want to make games, they need to understand that.				

Forsker	0.738888889	So you're doing a distinction here between games research and I suppose applied games research, right?	10	spilforskning og spiludvikling		60
Subjekt C	0.743055556	Exactly. Yeah. And I really try to only pick here now games research that is highly relevant, highly applicable for what they're doing, but that still is fundamental and things that I would expect everyone who comes out of a Master's education in Games to know. So that is a part where I'm quite strict in where I want to see things then in the final report. If they slip up there, I will grill	10	spilforskning og spiludvikling	didaktik	61

		them in the oral exam, and see if that is an honest mistake. If they just can't remember the terms, that's fine with me, but that categorical distinction, that needs to be there. Whereas then when it comes to the actual character writing part, I have lots of different models that I'm presenting them. So I have different kinds of psychologica l assessment tools like Myers Briggs, that I just present very briefly as one way of saying, "Okay, where do I even start writing a character?"				

Subjekt C	0.7875	Another approach that I propose to them is to look at pen and paper role playing games, and just think about it as a character sheet.	9	didaktik	metode	62
Forsker	0.793055556	Character sheets, yeah, of course. Right.	4			63
Subjekt C	0.794444444	Just draw a character sheet, because that then also empowers you, when you approach it like that, to think about it in terms of can maybe mechanically something express who that character is? That they have a very high value in strength or something. It's also a character value. It empowers them to do something, something that brings	6	fagets indhold		64

		player character and avatar again together instead of keeping separate.				
Forsker	0.810416667	In a quantifiable system that can be programmed I suppose.	8			65
Subjekt C	0.8125	Precisely, yeah.	9			66
Forsker	0.813194444	So you were saying that you will be looking for certain things in your assessment of the writing paper, or the written hand in, and you're going to grill them in the oral examination on ... that you focus on these things. And I suppose you could call those sort of your learning goals, in essence.	6			67
Subjekt C	0.826388889	Yeah.	8			68

Forsker	0.826388889	How do you know ... do you know when these students have really understood what you want one of them to learn? How do you see that?	9			69
Subjekt C	0.834722222	Of course, the course has very explicit and precise intended learning outcomes formulated. I'm maybe first generation of university teachers who went through whole courses in constructive alignment and learned all that. I mean, I had already been teaching for 10 years when I took those courses. But still, I am now ... that's probably also interesting for you to	10	baggrund	læringsmål	70

		know, I am now one of the teachers in our internal teacher developmen t program, so I'm teaching actually younger colleagues on supervision practices and exam practices and stuff like that. Of course, together with my colleagues from teaching and learning support and the exam office. But I'm one of the spokesperso ns here at the university. Someone who's considered by his peers to know what they're doing.				
Forske r	0.868055 556	Absolutely, yes.	4			71

Subjekt C	0.868055556	So I also then take a certain amount of pride in that the course has learning outcomes that we have worked on new find, and we continuously do that since I now have one fixed co-teacher in this class. (Censureret) has been doing that last year with me and is now back. We've already started modifying the learning outcomes a little bit. And we're working on them. I've already agreed to do that after this semester again, to make them even more understandable. So I actually did a restart my first lecture by having	10	baggrund	læringsmål	72

		the intended learning outcomes as they are objectively formulated on my PowerPoint, and talk the students through them so that they understand what they will be examined on. And so that's the long preamble to your actual question.				
Subjekt C	0.899305556	But we have, I think seven, nine, so quite a number of intended learning outcomes which are aimed towards the different parts of what they're doing in the class. So at least two of those learning outcomes concern things they do within the course, that are not	10	baggrund	læringsmål	73

		necessarily part of the exam exam, if you will. Maybe that they improve or that they work on their internal communicati on and their external communicati on about games. That is something that ends up being a part of the assessment, because the external presentation of a game is of course when they introduce their game to me and particularly the external sensor at the oral exam, who doesn't know anything about it. So that's a stranger who gets just basically an elevator pitch, short presentation of a game.				

Subjekt C	0.938194444	That's something that I give them three chances to iteratively improve on throughout the course in these three pitches. So it's something they can actually try out, get feedback from me and feedback from others on. So they are well prepared for showing that. And the internal communication part is, for example, then when we have the oral exam, and we talk about it, and I see there is an internal division in a group. Like I had two years ago a group, where there were two artists who just could not agree, and stopped talking to	10	didaktik	pædagogik	74

		each other at some point. And they ended up getting a worse grade than the rest of the group, not because they couldn't reconcile their differences. You cannot downgrade people for that. But when we were talking with them about if they had tried to work with that and improve that, and if they understood what their role was and how that could have been better, they clearly hadn't.				

Subjekt C	0.979166667	They just shut down and took it all personally, didn't try to work with the roles, didn't go to their project manager. So they failed on things that we basically educated them in at how to do better. So that's a way in which we try to make these various soft skills that the course has invaluable. So it is difficult, but we take a lot of pains to have, for example ... to make sure that it's completely clear. Nobody evaluates how pretty that game is. The quality of the prototype in the end is all about how consistent it	8	pædagogik		75

		is in term with itself. If people have, for example, no visual artist, gifted person at all in the team, they even are allowed to use stock assets and just do itemize-				
Forsker	1.019444444	Based on the [crosstalk 00:24:30].	3			76
Subjekt C	1.020833333	Exactly. As long as that still works and they can reflect on it, it's totally fine. So yeah, but that's kind of the way that we have tried to make these soft skills something that you can examine and grade, by really quantifying what are the things that people will learn in this class. And it is basically developing those concepts and	10	pædagogik	praksiskoblingen	77

		interacting with them. We see in their hand in, they write about the developmen t steps. Or how did that go? Which decisions did they make? When did they draw, for example, on the course literature that they were provided with? Or which other influences did they have? As long as they don't say, "Well, we are geniuses. And we are the first people to ever want to tell the story," they're kind of-				
Forske r	1.052083 333	They're building on something.	3			78
Subjek t C	1.052777 778	Exactly.	6			79
Forske r	1.052777 778	Yeah of course.	2			80

Subjekt C	1.053472222	So it's about that reflection and that awareness building to a large degree.	10	fagets mål		81
Forsker	1.05625	So you mentioned yourself, that you are teaching in these big blocks of lecture. And you smiled when you said it, and it's sort of like it's I suppose what you would expect from a university lecturer, right? It's a lecture.	8	didaktik		82
Subjekt C	1.065277778	Yeah.	9			83
Forsker	1.065972222	But they're also doing this developmen t work, and you're talking about almost developmen t cycles and iterative presentation s and pitches. And you're also talking about different roles. You're	10	didaktik		84

		mentioning artists and project managers and so on. So the students that come into your class today, they are already in small teams of five persons, four persons?				
Subjekt C	1.080555556	About, yeah. So in the first session already, we start building groups. So basically between the first and the second session, we try to form groups of between four and six people. This semester, I think we only have groups of five and two groups of six. And they need to find a role, or they need to find a division of labor in the group. That's rather how we	10	didaktik	pædagogik	85

		formulate it. so-				
Forsker	1.102083333	In division of labor, as in who takes responsibility of different parts?	6			86
Subjekt C	1.104861111	Precisely. And how would they do that is completely up to them. So in the very first iteration of this course, when we first offered it, I actually forced them gently. But there was one of the parameters of the course was to say, "You are not allowed to take a role that you have already done last semester, and do something that you're not good at, so you can experiment	9	didaktik	iterativ model	87

		with something else." And that didn't work so well. That was just very frustrating, especially for technical students. A good programmer might get a huge learning benefit and a lot of enjoyment out of dabbling a little bit in doing something else. But if you then force them to be a visual artist, and their visual artist is the programmer, everybody ends up being frustrated.				
Subjekt C	1.138194444	So therefore we've now changed that to say, "Try to see if you want to do something that is not completely in your comfort zone. But	10	didaktik	pædagogik	88

		also keep in mind that you are small teams, and maybe everybody has more than one hat on. Maybe you are all responsible for two things. Find an organizational structure for you that works." That's part of the course learning. Again, not the reflection, something we can talk about.				
Forsker	1.15625	So would you describe that this aspect of learning to sort of make a team in essence and different roles in that team, is that something that you teach them? Or is it something that they're more organically supposed to just find into	10			89

		different roles? Or do you use a model to say, "This is how you should do it"?				
Subjekt C	1.171527778	As I said, it's a second semester course, and we're building already on a lot of things they have learned in the first semester. So in the first semester in Making Games, they have a whole session just on that team building processes on that. And this semester I have the good fortune that one of my two teaching assistants I have is a certified scrum master. So I basically just asked him to do a short, just a session, whatever	10	faglige roller		90

		you want on project managemen t. He didn't even mention scrum with a single syllable. He just went through, "These are the tools that we used, what I used toward game developmen t. And stuff I used to do when I was like hardware engineer at Microsoft." Because we have a lot of older students that have quite a lot of industry experience also. And some of our people-				
Forske r	1.205555 556	So it's sort of ... you were saying that it's a given that they're already-	3			91

Subjekt C	1.207638889	No, it's a mixture. It's really a mixture. I try to never have anything in the class ... I try not to ask them to do something that we're not at least giving them tools to do. So we can, of course, not cover everything, but all the practicalities of game developmen t, those are things that they either should know from the first semester that we repeat or go into more depth with this semester. Or at the very least, we have readings in the course literature that go beyond what they had in the previous semester, so they can	10	didaktik		92

		then see another canonical. A developer writing on 15 pages on how they have set up game developmen t at Microsoft Game Studios in 2005. Of course always it will be outdated and super specialized and all that. But we have that.				
Subjek t C	1.247222 222	We have, of course, by having a core teacher who is working right now in the industry, someone who will always talk about their division of labor. Super confusing, first-time talker comes and talks about what he does for the students is that IO interactive has a very fine grained	10	praksis-koblingen	industri-erfaring	93

		division of different design roles. And that he basically, everything he says needs to paraphrase by saying, "But that's how we do it."				
Forsker	1.2666667	Oh, of course, yes. Right.	6			94
Subjekt C	1.2666667	So that role of me as a level designer doing these various specific things might be, in a different company, I might be doing much more and also other things. So this is kind of then the core that I'm drawing on. And through that we ... and of course through ... that's something I should have mentioned before, like the students aren't left	11	didaktik	faglige roller	95

		alone with their developmen t then. So instead of having proper structured exercises, what we do is with the two teachers and the two TA's, we walk and talk with them. We go around every time the students go into the exercise portion of the course, they just distribute themselves around the university. We know where they are sitting. And then we just go to them and give them feedback, listen to what they have to say, and work on these things as they occur as problems and issues.				

Forsker	1.304166667	So do you expect your students to be sitting, as I suppose you can imagine any lecturer just taking seats? Or do you think they're sitting in groups?	10			96
Subjekt C	1.310416667	No, that's totally unpredictable. That really sometimes, because it's also a 12:00 course, it depends on who comes late from lunch or something. Our room is also just exactly big enough for the course. So it's a two room with I think 50 seats officially, and we have like 45 people in the class.	10	didaktik	rammer	97
Forsker	1.322916667	I see, I see. So they're sitting wherever there's space.	4			98
Subjekt C	1.324305556	Exactly.	4			99

Forsker	1.325694444	Since you've been following these groups' sort of internal development cycle, are you going to use examples from their cycles to sort of refer to in your lectures? Or do you think there's more of a disconnect between what's happening in your lecture? What's the connection here?	5			100
Subjekt C	1.339583333	I never take what they are doing as an example in my lectures. I mean, I refer to it. So I will present ... So today, for example, there might be very well a point where I then exemplify, where I just look at the different teams and	9	didaktik		101

		say to them, "That might concern you particularly, with your ..."				
Forsker	1.357638889	With what you're working on.	5			102
Subjekt C	1.358333333	Exactly.	6			103
Forsker	1.358333333	So do you have like an example of one of the teams that you might be thinking, today you might be able to sort of make a connection and put towards something particularly of interest to them? And of course, not mentioning names here.	7			104

Subjekt C	1.370138889	No, no, no. Of course several. All of them, as I said, needs to have some narrative that is centered around the protagonist. So not all of them are right now at the point where that story is so far developed. That's also, I'm happy about that, because otherwise if they already knew what they were going to do, my lecture would come too late. So it's a perfect timing that I think after this week they are supposed to lock down ... or I have communicated that to them, after this week, they should start looking down what their	9	indhold		105

		narrative is and focus more on the game play. Some projects though have started with something that is more about designing the world and the characters that are more high concept, more abstract.				
Subjekt C	1.4	We have one team that wants to develop a ring world basically, and they started out by prototyping if that is even feasible to do-	10	interessant problem her		106
Forsker	1.404861111	From a technological point of view?	8			107
Subjekt C	1.40625	Precisely.	9			108
Forsker	1.406944444	I see.	5			109

Subjekt C	1.407638889	So they are just therefore not at that same level of knowing who their character will be. But that is something that I might pick up on in between. Of course also comes a lot from the questions that people ask themselves. When I say I do monolithic lectures, what I mean by that is not that nobody is allowed to ask questions. We have a lot of back and forth in the class. People ask lots of questions. It's simply that I, of course, know that would be good practice to change your methods every 20	10	didaktik		110

		minutes, and do different styles of teaching to keep people's attention and to increase their learning and all that.				
Subjekt C	1.4375	But in this class, it would be a waste of time. We tried that in the beginning, and because the students just know that they don't have enough time to develop their game, they actually prefer it that we do this, a block of, "Here is a bit of theory. Here's some best practice. Here are some examples. Can you do something with that? Do you have questions? Okay. Yeah. Should we	10	didaktik		111

		now, okay, now let's have half hour break. And then I'll see you, and we'll talk about your particular project." And they every time in those sessions, will then say, "You just before in lecture, you mentioned this thing. We have just thought about this or we already before discussed that. And can you say more to this?" So they will always then pull more input from me on-				
Forsker	1.475	That directly relates to what their particular issue is.	5			112

Subjekt C	1.4777778	Exactly. They know how to relate that. They are all highly ambitious and gifted and super bright young people. They know what they want to know, as long as I ... I mean, I try to not bore them, and I try to not overburden them with any kind of irrelevant knowledge or information for knowledge's sake, because it's an applied education. It's a very applied course. And yeah, it seems to work well. Just for the record, last year ... we have a six point grading scale in our evaluations. Last year we got a 5.95 for the	10	didktik	elevernes motivation	113

		happiness the students had with that class out of 6. So that's, I think, an indicator that the model that we have arrived at now works pretty well.				
Forsker	1.515277778	Absolutely.	5			114
Subjekt C	1.515277778	For the students. At least the students don't feel that the didactics don't work. That's also because, you said before, that this is not putting my methods under the microscope.	10	didktik	elevernes motivation	115
Forsker	1.524305556	No, absolutely not.	5			116
Subjekt C	1.524305556	But of course as a reflective teacher, you're of course asking yourself, "Should I do different didactics?" And whenever I	10	didaktik		117

		fall back in doing traditional lectures, and that's basically all I'm doing at (Censored), I always feel bad, because I would like to do it differently. But with the classes I'm teaching, it's the most efficient way of doing it.				
Forsker	1.5375	I see. I think that's a fair statement to perhaps end this session on. I'd like to, just for the record of course, also that what you said here in the last minute or so, you were smiling and saying ... as if you sort of ... there is some humor here as well or something that I suppose we can talk about a bit afterwards at another session.	9			118

Subjekt C	1.55625	Sure.	4			119
Forsker	1.556944444	So you're heading to class in just a-	3			120
Subjekt C	1.559722222	Half hour.	2			121
Forsker	1.559722222	Right. So when will I see you again? When are you done with also feedback and the students, the session you talked about?	2			122
Subjekt C	1.564583333	########	2			123
Forsker	1.565277778	########	1			124
Subjekt C	1.565277778	Yeah.	1			125
Forsker	1.565277778	Absolutely, perfect.	1			126
Subjekt C	1.566666667	If that works for you. I mean, I can cut it a bit shorter maybe.	1			127
Forsker	1.568055556	No, don't cut it short. You need to do everything exactly as if I weren't here.	1			128
Subjekt C	1.571527778	So 4:00, I should be back at 4:00.	1			129
Forsker	1.572916667	Absolutely. I'm ending the	1			130

		recording now, so just take a few second. There we go. Put my recorder on …				

Case 2 Subjekt C Session 2

Navn		Udsagn	Relevanskriterie	Tema 1	Tema 2	Celle
Forsker	0	There we go, and I'll just input this one as well. Yep, we got audio.	1			1
Subjekt C	6.94444E-05	Good.	1			2
Forsker	9.25926E-05	So, having just returned from this educational festival, I'm right where I want to be in the headspace of education right now.	2			3
Subjekt C	0.000208333	Okay.	2			4
Forsker	0.000219907	And you've just completed the last part of this course. The clock is right now 11 minutes past 4:00, and it's still the 5th of March.	3			5
Subjekt C	0.000381944	Yes.	3			6
Forsker	0.000393519	Excellent. Could you start by just	5			7

		telling me what happened?				
Subjekt C	0.000439815	What happened.	6			8
Forsker	0.000474537	Maybe you could sketch me from the beginning?	7			9
Subjekt C	0.000497685	Yeah.	7			10
Forsker	0.000509259	And then what happened, and then what happened, and-	8			11
Subjekt C	0.000520833	Yes. So, what happened was that I was in the classroom five minutes ahead of time and talked briefly with my TAs, seeing how they were doing, if there was anything out of the ordinary, and then before starting the course proper, I quickly addressed, also because we	10			12

		had briefly talked about it, addressed the coronavirus situation just so that students are informed.				
Forsker	0.000844907	Okay.	1			13
Subjekt C	0.000844907	Basically, just yesterday, we were informed that we have a university policy now about self-quarantining for 14 days if you return from a-	1			14
Forsker	0.000960648	Study trip of-	1			15
Subjekt C	0.000972222	Exactly, and because we have like four, four or five Italian students in that class I thought it was important. They came up to me then later and said, "No, no. We're not going home anymore."	7			16

		Anyways, so there was that, and then, yeah, I started with the lecture and surprisingly, there was already on the third or fourth slides where it was still kind of in my introductory portions, we started having the first discussion because of something that I mentioned and the students really connected with and were interested in.				
Forsker	0.001388889	Could you tell me what that was?	8			17
Subjekt C	0.001423611	It was the idea of different characterization statements. So, the topic today as I said	9			18

		before was fictional characters and game characters.				
Forsker	0.001516204	Right.	6			19
Subjekt C	0.001527778	And one of the sources I draw on is Daniel Vella's book from 2014 on avatars in games or player characters, and he himself uses Uri Margolin's narratological system of characterization and basically both of the distinguish between three kinds of characterization statements: static ones, dynamic one, and then textual parameters. And I just briefly, I wanted to talk about that later in more detail, just briefly mentioned that	9			20

		distinction and said, "Well, there are some things that are static about a character, usually their race and their gender won't change through a story," for example.				
Forsker	0.002025463	Right.	7			21
Subjekt C	0.002025463	Other things are dynamic. They are doing specific things that characterize them, and those may very much change, and then we also have textual factors, for example, that a character is through paratextual signals characterized as being the villain or the hero. That's clearly telegraphed, or you	9			22

		have other formal things, for example, specific actor cast in a specific role against their profile or very much in their profile.				
Forsker	0.00244213	And the students connected really well.	8			23
Subjekt C	0.00244213	Yeah.	9			24
Forsker	0.00244213	Could you describe what you mean when you say "connected"?	9			25
Subjekt C	0.002488426	First of all, they wanted clarifications. As I already said before, they're a very sharp bunch, so they immediately reacted negatively to the idea of anything being static about characters, pointing that, of course, it's	10			26

		a good storytelling tradition that a character goes through an arc and has essential changes.				
Forsker	0.002719907	Right. Development. Right. Okay.	7			27
Subjekt C	0.002719907	Right? So that was something where they just said, "Hey, what exactly is here ever static?"	8			28
Forsker	0.002777778	Yeah.	6			29
Subjekt C	0.002777778	"How static is that?"	6			30
Forsker	0.002789352	Hmm.	6			31
Subjekt C	0.002800926	Making me then explain that it's, of course, more of a gradient than really clear extensions.	7			32
Forsker	0.002858796	And you must have change among change, per se?	7			33
Subjekt C	0.002881944	Precisely.	7			34

Forsker	0.002881944	All right.	7			35
Subjekt C	0.002905093	But also, that they then very much asked about different game or also a movie examples to understand-	8			36
Forsker	0.003032407	Like examples from the industry that they know?	9			37
Subjekt C	0.003055556	Precisely, yeah.	8			38
Forsker	0.003055556	And so-	7			39
Subjekt C	0.003055556	To understand better where that fits. If they understand the system correctly, so they would immediately basically challenge me, not even challenge, but just ask, "Okay. Here is another example. I would characterize that as this. Is that correct? Do	10	medieforskning		40

		I understand this right?"				
Forsker	0.003263889	Right, right. And what kind of examples could that be, for example, did they mention?	4			41
Subjekt C	0.003287037	What examples did we talk about? Ah. Now it gets-	5			42
Forsker	0.003333333	Yeah, of course. That's fine.	4			43
Subjekt C	0.003344907	Yeah.	3			44
Forsker	0.003344907	But some examples of from different games, of different systems, and-	6			45
Subjekt C	0.003402778	Yeah.	5			46
Forsker	0.003414352	Did they ask about in regards to I suppose not their own project, right?	4			47
Subjekt C	0.003472222	A little bit. So, you could tell, or I could tell from	10	didaktik	erfaring	48

		knowing what they are working on, where their questions were coming from.				
Forsker	0.003564815	Hmm.	4			49
Subjekt C	0.003576389	But I have to say it correlates more with their academic and personal background.	3			50
Forsker	0.003634259	Hmm.	5			51
Subjekt C	0.003634259	So, the people who had the most questions in that initial phase were the ones that I know write fiction in their spare time anyways.	6			52
Forsker	0.00375	Right. So, within the creative field-	6			53
Subjekt C	0.003784722	Exactly.	5			54
Forsker	0.003784722	Right, okay.	5			55
Subjekt C	0.003784722	So, they could connect to	5			56

		that or people who have a degree in theater or in-				
Forsker	0.003854167	Storytelling generally.	6			57
Subjekt C	0.003877315	Exactly.	5			58
Forsker	0.003877315	All right.	5			59
Subjekt C	0.003877315	Because that's something I didn't mention this morning. Our master's program is very, very interdisciplinary, and we basically take in anyone. It's not based on a specific-	10	interdiciplinær		60
Forsker	0.003993056	From different background, yeah.	4			61
Subjekt C	0.00400463	... background, but we do entry tests, so to speak. People have to present a portfolio and, of course, their grades, but	10	sammensætning af studerende		62

		we select people very handpicked to get nice, diverse groups, and therefore, we have all sorts of people in there.				
Forsker	0.004189815	Right, right.	4			63
Subjekt C	0.004189815	So, then the-	3			64
Forsker	0.004201389	So, it's an interesting mix of-	5			65
Subjekt C	0.004212963	Exactly.	4			66
Forsker	0.004224537	Okay. And these students, were they mostly ... You mentioned that some of them that they were really engaging with this lesson because it's something that they could connect perhaps with what they already knew or challenge or could challenge	10	design/udvikler		67

		the material.				
Subjekt C	0.004386574	Mm-hmm (affirmative).	10	design/udvikler		68
Forsker	0.004386574	Were these students on the design track or on the technology track?	10	design/udvikler		69
Subjekt C	0.004444444	To be completely honest, with the last two cohorts, I don't always know reliably who is on that track.	10	design/udvikler		70
Forsker	0.004537037	Right. You can't sense it.	10	design/udvikler		71
Subjekt C	0.004548611	No.	10	design/udvikler		72
Forsker	0.004560185	It's lost in ... All right.	5			73
Subjekt C	0.004583333	Since our big program reform that I mentioned in the morning, we made some structural changes. One of them is that	10	Struktur	Rammer	74

		our introductory theory course, which is my other standard course that I'm teaching each year, used to be only for the designers and used to be more in depth, and we changed it so that it's now a smaller course, but it's mandatory for everyone.				
Forsker	0.004907407	Hmm.	4			75
Subjekt C	0.004918981	And so, in the past, in the first semester, only got to know the design students, and now, I meet everyone in the first semester already.	5			76
Forsker	0.005	Hmm.	5			77

Subjekt C	0.005011574	And the other change that came with that reform was one, and we still don't know where that comes from, that we have a lot of people coming to us and changing track. So, we have a lot of designers who have also a very technical background.	10	design/udvikler		78
Forsker	0.005185185	Hmm.	5			79
Subjekt C	0.005196759	I would say about maybe a quarter of our designers are actually programmers, engineers, very technically-minded people, and so therefore, it's very often not clear.	10	design/udvikler		80

Forsker	0.005300926	Mm-hmm (affirmative).	4			81
Subjekt C	0.0053125	So, we have these, yeah, people who have background in algorithm design but who are privately cosplayers and fan fiction authors and bridge the gap like that. And then, you have on the other side, people who now want to become designers although they have an electrical engineer education and then worked for 10 years as an audio designer in the industry and are now coming back because they want to do something interesting with games.	10	design/udvikler		82
Forsker	0.005648148	Hmm.	4			83

Subjekt C	0.005659722	So therefore, I honestly can't tell you.	5			84
Forsker	0.00568287	Do you feel that it makes sense to have these distinctions if you feel like-	6			85
Subjekt C	0.005752315	With tracks you mean?	10	design/udvikler		86
Forsker	0.005752315	Yeah.	10	design/udvikler		87
Subjekt C	0.005763889	Yeah.	10	design/udvikler		88
Forsker	0.005763889	When you feel that they sort of blend together in some parts or that there is a shift from one to the other?	10	design/udvikler		89
Subjekt C	0.005856481	It makes sense because we ... My course, Game World Design, is one of the ones where they really are supposed to work together across those	10	design/udvikler		90

		differences and, yeah, produce a game, so it's a bit of role playing also in terms of, yeah, assuming a certain situation. We often talk about this course as our in-house, mini DADIU.				
Forsker	0.006157407	Hmm.	10			91
Subjekt C	0.006168981	So, it's basically that we sometimes want to have, also, two big groups or two diverse groups.	10	design/udvikler		92
Forsker	0.006226852	Hmm. So, it's also like an experimental scene where you can play a bit with the different roles.	10	design/udvikler		93
Subjekt C	0.006296296	Yeah.	10			94
Forsker	0.006296296	That's why you call it a role play?	10	design/udvikler		95
Subjekt C	0.006319444	Yeah.	5			96

Forsker	0.006319444	Hmm.	6			97
Subjekt C	0.006342593	In the sense that just like with DADIU, we go through all that. We develop a game, but it's not about developing that game and producing the best game ever.	10	design/udvikler	DADIU	98
Forsker	0.006458333	Mm-hmm (affirmative).	10			99
Subjekt C	0.006458333	It's about that learning experience, and also failing creatively and just seeing maybe having a game director and a creative lead and lead designer and a tech lead. It's just too many chiefs and too few Indians, right? That doesn't work.	10	iteration		100

Forsker	0.006666667	So, it's sort of like also a place to do these experiments for the students to experience on their own if not body, then at least ... Hmm.	10	iteration	didaktik	101
Subjekt C	0.006793981	One of our core philosophies is that we want students to fail here, and we also tell them that you don't have to excel here in terms of what you're doing. You can get good grades even with bad projects, so to speak, if your reflection holds up.	10	iteration	didaktik	102
Forsker	0.006990741	Hmm.	6			103
Subjekt C	0.006990741	Your prototypes can be utter crap if you learn something from it and we see that.	10	iteration	læring igennem eksperimenter	104

		That's good. That's what we want because they are often people ... Or that nobody comes here because they have to come here, right?				
Forsker	0.007141204	Mm-hmm (affirmative).	6			105
Subjekt C	0.007152778	Whatever they have in their bachelor degree, they could go with that bachelor to a really vocational school or just go to the industry and work in that, particularly the technically-minded people, but the come here because they want something more and something different, something more abstract.	10	praksis/teori	Vocational?	106

Forsker	0.007372685	What is that?	5			107
Subjekt C	0.007407407	What that is, that's a good question. And so-	6			108
Forsker	0.007430556	Well, I don't know if it's a good question.	7			109
Subjekt C	0.007430556	No, no. I think it is.	8			110
Forsker	0.007453704	But it's an interesting reflection that they're coming for something here.	9			111
Subjekt C	0.007488426	Most people don't know what they come here for. I mean, with we have interestingly enough, almost a zero dropout rate.	10	motivation	faglig specialisering	112
Forsker	0.007604167	Hmm.	5			113
Subjekt C	0.007604167	Or not zero, but a much lesser rate than we should have. So, our last couple of cohorts are significantly bigger than	6			114

		they should be. We have a [inaudible 00:11:09] that's-				
Forsker	0.007731481	Because you had an expected dropout rate-	7			115
Subjekt C	0.007777778	Exactly. Precisely.	8			116
Forsker	0.007777778	... that hasn't been sustained.	9			117
Subjekt C	0.007789352	So, we should have 50 per. If we should have 50 students, and I think our last two years were like more close to 70 or so because we were overbooked as it's customary. And normally people drop out-	10			118
Forsker	0.007928241	Right.	9			119
Subjekt C	0.007928241	... in the first semester, and they don't. So, we lose, of course, one, two	10			120

		students or three, but it's generally not because they're unhappy with the program. And I think different people can take very different things away from our program because it's on the one hand, it's very abstract and very free and because it doesn't play as well.				
Forsker	0.008229167	Hmm.	4			121
Subjekt C	0.008229167	So, we offer on the tech track, a lot of specialization courses in high-level artificial intelligence. That's where we're very strong, and that's a strategic decision that we already made like	10	rammer		122

		almost 10 years ago.				
Forsker	0.008391204	That this whole institution?	9			123
Subjekt C	0.008414352	Yeah.	10			124
Forsker	0.008414352	That there should be a special focus in that?	4			125
Subjekt C	0.008449074	Yeah.	5			126
Forsker	0.008460648	That that's something that you would-	6			127
Subjekt C	0.008472222	It was basically looking at what other educations did on the high level for games, and basically regular graphics programming, for example, is we have one course in that because it's either super banal and basic, or it's extremely involved.	11	(Dette er gentagelse af noget jeg har hørt før!)		128
Forsker	0.00869213	Hmm.	5			129

Subjekt C	0.008715278	And something where our students can really excel is artificial intelligence also because we (have) the right people here.	8			130
Forsker	0.008831019	Mm-hmm (affirmative).	5			131
Subjekt C	0.008854167	And why that is why that seemed to us like a very good decision strategically is simply because it's something that is extremely useful in the games industry but also, of course, everywhere else. So, if you graduate from here and you realize after, for example, doing these course and DADIU, "Oh, my God. This is way	10			132

		to chaotic and all that freedom and all that arts and stuff, it's actually not my cup of tea." You take that education, and you go to Danske Bank and become a high level-				
Forsker	0.009166667	Machine learning and AI and so on, yes.	10			133
Subjekt C	0.009189815	Exactly. Or you go to Google or Amazon.	10			134
Forsker	0.009212963	Right, right. It's a big industry.	10			135
Subjekt C	0.009224537	Yeah. And so therefore, we're trying very much to give our people a more universal skillset than anywhere else in the games education.	10			136
Forsker	0.00931713	Hmm.	5			137

Subjekt C	0.00931713	Everyone who comes out of our education can make games and will be excellent at one or several of the roles in the industry, but we also try to really equip them with tools that they can use somewhere else.	10			138
Forsker	0.009490741	Do you think that there is on the design track something equivalent that you could point out that's like the design track's version of the technical path's focus on the AI?	10			139
Subjekt C	0.009641204	For sure. That would be I call it Miguel Sicart's as some people call it Copenhage	10			140

		n's School of Game Design.				
Forsker	0.009722222	Right.	4			141
Subjekt C	0.009733796	It's really this approach to playfulness.	5			142
Forsker	0.009756944	Mm-hmm (affirmative).	6			143
Subjekt C	0.009768519	So, what we're stressing very much is that when we talk about game design, it's not ... You don't come to us to do the next Triple-A game and go from here to Blizzard or Activision or Ubisoft. I mean we have a lot of graduates that have now ended up at those places, but that's not necessarily the kind of education that we're going for. But it is something	10			144

		that lends itself more to doing something independent, to doing some art projects, to taking lessons maybe from the-				
Forsker	0.010150463	The indie scene?	9			145
Subjekt C	0.010162037	Indie scene.	9			146
Forsker	0.010162037	Mm-hmm (affirmative).	4			147
Subjekt C	0.010173611	But also, stuff like going to, again, to Danske Bank not in the backend development, but sitting with them in the development of the banking software for the phone, for example, and seeing that it's responsive and nice.	9			148
Forsker	0.010381944	The user interface.	5			149
Subjekt C	0.010393519	Yeah.	7			150

Forsker	0.010393519	The right of development.	6			151
Subjekt C	0.010393519	So, choosing this of that responsivity interesting interaction loops because very often I mean we're inextricably part of the design department, so we see a lot of general user design and research being done. And very often, we just noticed that they have a slightly different focus than us that is more technical or more applied and you talk and co-design with the people and see what they want to find out. We're a bit more snobbish and often	10			152

		just say, "We know what you need," and that the end user-				
Forsker	0.010752315	It's not user-centric design. It's more of something more reflective of the designer is an artist of sorts?	9			153
Subjekt C	0.010821759	Not necessarily. It doesn't have to be artistic, but I think we have a stronger understanding that the machines that we create, machines in the broad sense, everything, hardware-	10	second-order design		154
Forsker	0.0109375	Right, right, right.	1			155
Subjekt C	0.0109375	... software, the systems. The systems we create	10	second-order design		156

		always are second order designs. You design an apparatus that when interacted with by a person produces something, some meaning, some output.				
Forsker	0.011099537	Mm-hmm (affirmative).	1			157
Subjekt C	0.011099537	So, you ... And there is wriggle room. People will play with our stuff.	9			158
Forsker	0.01119213	Mm-hmm (affirmative).	1			159
Subjekt C	0.011203704	They will not just use it as a tool that then makes the world better. That's kind of the perspective shift between us and our colleges in the design department when they work with	9			160

		the elderly and want to build a machine like a playful for that is-				
Forsker	0.011331019	It's functional.	5			161
Subjekt C	0.011354167	Yeah.	5			162
Forsker	0.011354167	And what you're ... You don't feel that you necessarily is doing something that's functional but more playful. Is that correct?	10	ingeniørperspektiv		163
Subjekt C	0.011446759	Yeah, yeah.	10	ingeniørperspektiv		164
Forsker	0.011446759	Hmm.	10	ingeniørperspektiv		165
Subjekt C	0.011458333	Because there is, of course, a functional aspect.	10	ingeniørperspektiv		166
Forsker	0.011493056	Mm-hmm (affirmative).	5	ingeniørperspektiv		167
Subjekt C	0.011493056	It needs to work. It needs to be functional, but what we actually want to achieve be that it's fun, or that it-	9	ingeniørperspektiv		168

Forsker	0.011597222	It's an experience of something intangible or-	8			169
Subjekt C	0.011608796	Precisely.	9			170
Forsker	0.011631944	Right.	7			171
Subjekt C	0.011631944	That happens after that.	6			172
Forsker	0.011655093	Mm-hmm (affirmative).	5			173
Subjekt C	0.011666667	Right? And sometimes, you just also then break the rules very, very consciously. That's a lot that this course is about that I tell my students-	8			174
Forsker	0.011759259	Here are the rules. Here is, let's-	8			175
Subjekt C	0.011782407	Exactly.	9			176
Forsker	0.011793981	You're allowed to break them-	9			177
Subjekt C	0.011805556	Yeah, exactly, mm-hmm (affirmative).	9			178
Forsker	0.011805556	... or transform or-	9			179

Subjekt C	0.011828704	Yeah. Don't feel because when you look at literature about writing for games, there's a lot recommendations that you should stick with the basics and to a lowest-level denominator.	8			180
Forsker	0.011967593	Hmm.	7			181
Subjekt C	0.011979167	Always do all your narratives along the hero's journey.	6			182
Forsker	0.012037037	Right.	5			183
Subjekt C	0.012037037	Stick with the stereotypes.	4			184
Forsker	0.012060185	Hmm.	5			185
Subjekt C	0.012071759	It's all about your general assumed user being able to identify-	5			186
Forsker	0.01212963	A segment.	5			187
Subjekt C	0.012141204	Yeah.	5			188

Forsker	0.012141204	A broad segment then.	5			189
Subjekt C	0.012152778	Yeah.	5			190
Forsker	0.012152778	And, too, you were saying that it's interesting for your students here at this education to have a focus that is more narrow.	6			191
Subjekt C	0.01224537	Yeah.	7			192
Forsker	0.01224537	Of a smaller segment, a specialized segment, something different. So, you said that some of these students, they connected really with your lecture on what's changes in characterization and so on and so forth. Then, what happened?	8			193

Subjekt C	0.012430556	So, from that, that was extremely good because of having that discussion early on meant that they were more relaxed and asked more questions throughout the whole class. So, what happened was basically that I then continued with that first half of the lecture, and we got hung up on a couple of theoretical questions a bit. So, it took me, basically, the whole first hour to get through the theory part, which was quite much longer than I wanted it to be. Now, we took our break.	9	didaktik		194

Forsker	0.012824074	So, how come that it felt too long?	9			195
Subjekt C	0.012858796	No. I'm not saying that it feels too long. It's simply that you've now talked with me.	7			196
Forsker	0.012905093	Right.	5			197
Subjekt C	0.012905093	You see that I'm a chatty person. If you ask me something, I give you a long answer, and now [crosstalk 00:18:40]	4			198
Forsker	0.012974537	No. It's fine. That's fine.	4			199
Subjekt C	0.012974537	No, no, but-	3			200
Forsker	0.012986111	I appreciate this.	2			201
Subjekt C	0.012986111	I'm the same in class.	2			202
Forsker	0.013009259	Mm-hmm (affirmative).	2			203
Subjekt C	0.013009259	So, if someone raises a point, I want to discuss that with that person, and then-	7	didaktik		204

Forsker	0.013078704	But you felt that it wasn't okay or?	6			205
Subjekt C	0.013125	No. It was okay. It's simply that I also don't want to rob my students of too much of the time that they need in the exercises, so I cannot go too much over time.	7			206
Forsker	0.013240741	All right.	7			207
Subjekt C	0.013252315	And that simply meant that I then made sure to just take the short break that we did then to think about what can I leave out of the rest of the materials? So, I told you before that I wanted to do that theory and then how to write characters and then how to	9			208

		visualize them.				
Forsker	0.013460648	Right.	8			209
Subjekt C	0.013472222	And that visualization part, I cut down basically to three slides that I talked about, which are the more contentious ones where I just had some interesting observations, and I thought, "Those slides cannot speak for themselves. I need to quickly-	9			210
Forsker	0.01369213	Answer.	8			211
Subjekt C	0.01369213	... punch something out."	9			212
Forsker	0.01369213	Okay.	7			213
Subjekt C	0.013715278	Or as, for example, a slide where I'm talking about how if all else fails, a lot of	6			214

		characters are characterized through objects, through props, starting from someone like James Bond, very intimately identified as a technology user. He always has the gadgets. It's always a watch and a gun and maybe a belt or, right? So-				
Forsker	0.013981481	And then, you're lasering' up your watch now, putting on-	4			215
Subjekt C	0.01400463	Exactly.	5			216
Forsker	0.014016204	... the watch. We can imagine you being with laser technology.	5			217
Subjekt C	0.014050926	Yeah.	5			218
Forsker	0.014050926	Sure. But, and then so you wanted to skip those or at least make	4			219

		them a bit shorter.				
Subjekt C	0.014131944	Yeah.	3			220
Forsker	0.014131944	And then, you said that they needed some time for their assignment.	3			221
Subjekt C	0.014201389	Yeah.	4			222
Forsker	0.014201389	So, are you talking about their group project?	5			223
Subjekt C	0.014247685	Exactly.	6			224
Forsker	0.014259259	The long group project.	7			225
Subjekt C	0.014270833	Yes.	6			226
Forsker	0.014270833	And, you mentioned that you wanted to sort of one-on-one consult with the groups or meet them or talk to them about where are they now, what are-	7			227
Subjekt C	0.014351852	Exactly.	8			228
Forsker	0.014351852	... they doing right now.	9			229
Subjekt C	0.014375	Yeah.	9			230

Forsker	0.014375	So, could you describe how is that? What's going on? They lead you straight. Now it's time to go for the group to be in groups or-	9			231
Subjekt C	0.014490741	Yeah, basically.	8			232
Forsker	0.014502315	... how'd you do it? Yeah.	8			233
Subjekt C	0.014502315	Generally, we have like the two-hour lecture section in the beginning where we try to have a break after an hour, and that's usually a shorter break of five to 10 minutes. And then, we take a longer break of 15 minutes after the second hour, and then people spread out,	10			234

		find smaller tables, but we usually have one or two groups staying in the lecture room, and the others, you've seen our atrium, right? They have lots of spaces where they can just sit around to think on.				
Forsker	0.014872685	In nooks and crannies, yeah?	1			235
Subjekt C	0.014884259	Yeah.	1			236
Forsker	0.014884259	Mm-hmm (affirmative), mm-hmm (affirmative).	1			237
Subjekt C	0.014895833	And then, I basically go around and ask them, just interrupt them briefly, and after by now, they know that routine that I just poke my head in and then ask, "Is there something you want	10	didaktik	praksisreflektion	238

		my input on? Is there something you want feedback on?"				
Forsker	0.015081019	Yeah.	1	didaktik	praksisreflektion	239
Subjekt C	0.015092593	And then, today, many of them told me, "Well, actually, today there's nothing yet," or three teams asked me to come back later, so I went to others and then talked with them.	10	didaktik	praksisreflektion	240
Forsker	0.015219907	So, did their feedback focus, that could have been focused on, well, not the feedback, but them asking you questions and asking for your feedback on what they're working on, that could be focused on what you've just	10	didaktik	praksisreflektion	241

		been through in class, right? What your lecture was about.				
Subjekt C	0.015381944	Yeah, we had that actually with two groups today. Yeah.	10	didaktik	praksisreflektion	242
Forsker	0.015416667	Could you tell me about that?	10	didaktik	praksisreflektion	243
Subjekt C	0.015439815	Sure. Let me just quickly recap what that was. Yeah. One of the groups really connected to that idea of the prop that the character can be identified through the things that they are using and how they can make more use of that because it was relevant to them or is relevant to them because	10	didaktik	praksisreflektion	244

		they had already kind of made the decision that their character is some sort of an engineer who is repairing some machine.				
Forsker	0.015787037	Mm-hmm (affirmative).	10	didaktik	praksisreflektion	245
Subjekt C	0.015787037	That was kind of like a fixed point that they have him turn to again and again. And then, it just inspired them without me going really into that detail to think between themselves much further, right? What kind of a tool or which tools could that character be using? What can we well visualize? Because they also	10	didaktik	praksisreflektion	246

		are quite set on the first-person perspective, what looks good in the first-person perspective?				
Forsker	0.016053241	Oh, I see.	1			247
Subjekt C	0.016064815	How much-	2			248
Forsker	0.016064815	Yeah.	3			249
Subjekt C	0.016076389	How much animation do we then need for that?	4			250
Forsker	0.016099537	Mm-hmm (affirmative).	5			251
Subjekt C	0.016099537	What can we actually do? What is feasible?	6			252
Forsker	0.016134259	Mm-hmm (affirmative).	7			253
Subjekt C	0.016157407	What would express our character? Would it be better to have a hammer or a blow torch or a wrench, right? They have-	8			254
Forsker	0.01619213	Is it-	9			255
Subjekt C	0.016226852	... different significations.	9			256

Forsker	0.01625	And I think it's an interesting ... Since you're also mentioning the technical constraints that they're charging upon when they're, "How much animation do we need?" That's the technical perspective or at least the production pipeline, which is also mostly technical stuff in some regards, right? It's an interesting example, and I'd love if we could focus on that just to sort of isolate that setting.	9	case-in-point		257
Subjekt C	0.016527778	Mm-hmm (affirmative).	10	case-in-point		258

Forsker	0.016539352	So, you're talking with them about these props in a first-person perspective. Usually, from a first-person shooter, you'd see a gun or in some maybe, as you mentioned, a wrench or they're picking up objects.	10	case-in-point		259
Subjekt C	0.016701389	Yeah.	10	case-in-point		260
Forsker	0.016712963	So, what did you? How did you? Could you tell me more? Could you tell me more about that whole situation? So, they were saying, "We were thinking about these things."	10	case-in-point		261
Subjekt C	0.016886574	Yeah.	10	case-in-point		262
Forsker	0.016898148	And then, you go?	10	case-in-point		263
Subjekt C	0.016909722	So, what I do, let me	10	case-in-point		264

		go to a different team because I think there, I can explain it even better.				
Forsker	0.016990741	Hmm.	10	case-in-point		265
Subjekt C	0.017002315	We had one team that showed me today their first prototype for the environment, and one of the practices that I'm soft forcing, gently nudging to actually do and implement is a practice that the industry called white boxing or gray boxing.	10	case-in-point		266
Forsker	0.017210648	Mm-hmm (affirmative).	10	case-in-point		267
Subjekt C	0.017222222	So, you do a level layout without any textures, just simple geometric shapes to see how are the proportions. If I want	10	case-in-point		268

		something that feels epic, how big does it have to be?				
Forsker	0.017349537	Hmm.	10	case-in-point		269
Subjekt C	0.017361111	How long does it actually take to walk from A to B?	10	case-in-point		270
Forsker	0.017395833	Mm-hmm (affirmative).	10	case-in-point		271
Subjekt C	0.017407407	Does this become boring?	10	case-in-point		272
Forsker	0.017418981	Mm-hmm (affirmative).	10	case-in-point		273
Subjekt C	0.017430556	All right?	10			274
Forsker	0.017430556	Mm-hmm (affirmative).	10			275
Subjekt C	0.017453704	So, and the prototype took a long time to load, and while that was happening, they told me about how they felt it was too small and how what their considerations were that they wanted to keep it	10			276

		relatively small and contained because the bigger it is, the more assets they need to produce and the more things need to be placed in the environment even if it's just generic rocks that they use again and again.				
Forsker	0.01775463	Right, right, right.	10			277
Subjekt C	0.017766204	So, they had that sensibility already to know that it's literally scope, right?	10			278
Forsker	0.017847222	Mm-hmm (affirmative), mm-hmm (affirmative).	10			279
Subjekt C	0.017847222	The bigger it is, the more work it will be.	10			280
Forsker	0.01787037	Right.	10			281
Subjekt C	0.01787037	But they felt at the same time that at this state now it	10	didaktik		282

		was too small and they needed to make it bigger and were a bit concerned about how big to do, and they wanted to start it from scratch again.				
Forsker	0.017997685	Hmm.	10			283
Subjekt C	0.018009259	And then, they actually sent me away, so to speak, because the prototype took too long to load for me to show at that point, and they wanted to discuss some other things.	10	didaktik		284
Forsker	0.018113426	Mm-hmm (affirmative).	10			285
Subjekt C	0.018113426	And I just said, "Okay, cool. I go to talk to other teams and come back in 20 minutes."	10	didaktik		286

Forsker	0.018159722	Yes.	6	didaktik		287
Subjekt C	0.018171296	And that I did, and then they showed me the prototype. And then, I could actually just see it firsthand briefly and could give them more concrete feedback, and there were things like just regular feedback reacting to immediately what I was seeing, positive as well as negative things. So, for example-	10	didaktik		288
Forsker	0.018368056	Did you think it was too large, too small?	7	didaktik		289
Subjekt C	0.018391204	It was-	8	didaktik		290
Forsker	0.018391204	Was the sense of scale appropriate or?	9	didaktik		291

Subjekt C	0.018425926	It was pretty appropriate. That was exactly one of the feedback points I gave them that I don't think they need to upscale it much more but that they can just consider the other parameters. I think their walking speed can be a bit slower.	10	didaktik		292
Forsker	0.018564815	Hmm.	5	didaktik		293
Subjekt C	0.018564815	So, if they reduced that by 15%, the world becomes 15% bigger, so to speak, in terms of just walking through it and experiencing it.	10	didaktik		294
Forsker	0.018634259	Mm-hmm (affirmative).	6	didaktik		295

Subjekt C	0.018668981	I also pointed out the moments that I felt that worked already very well because they, for example, start you out in this first version of the prototype standing on a ledge walking around a mountainside, and while you walk around it, you round the corner, and then you see in the distance two more buildings on two other hills.	10	didaktik		296
Forsker	0.018923611	Hmm.	5	didaktik		297
Subjekt C	0.018923611	And that's a wonderful reveal because that's what they would talk about and that's what's important for their story and	10	didaktik		298

		for their world, and that is some feedback that I could then immediately give them.				
Forsker	0.019039352	Mm-hmm (affirmative).	5	didaktik		299
Subjekt C	0.019039352	That is well implemented, this rounding of the corner and then seeing this vantage point. It introduces very well where I want to go.	10	didaktik		300
Forsker	0.019131944	Mm-hmm (affirmative), mm-hmm (affirmative).	5	didaktik		301
Subjekt C	0.019131944	It gives me signposts in the world. And then, I also, that's the other end of the feedback then. I also comment then on the things that I'm not seeing and that I, having a bit more experience maybe,	10	didaktik		302

		often then will see things that I'm missing. So for example, I suggested to them then that they might want to consider having on one side of the world a higher mountain than the one we are on, so even if we are starting somewhere in the mountains and we see there another peak that we want to get to and we need to find that way and all that.				
Forsker	0.019583333	Mm-hmm (affirmative).	5	didaktik		303
Subjekt C	0.019594907	If we're on a mountaintop and we're looking around, there is just a lot of world that is then	10	didaktik		304

		visible, and it's a very simple and believable hack to put a bigger mountain just to one side that really blocks out a lot of the rest of the world where we then just assume there is, of course, more world behind that mountain.				
Forsker	0.019814815	Right, right, right.	5			305
Subjekt C	0.019826389	And it's much easier.	10			306
Forsker	0.019837963	It's this illusion of, let's see, nobody knows what's behind the wall, but you assume there might be rooms because it's a building, right?	10			307
Subjekt C	0.019930556	Exactly.	5			308
Forsker	0.019930556	And so, I find this, what we're talking about right	10			309

		now, to be super interesting because I think that you're touching upon something that is just in-between some technical and something artistic or like a sense of scale.				
Subjekt C	0.020104167	Mm-hmm (affirmative).	5			310
Forsker	0.020127315	And so, when you give this feedback, when you talk to them, do you have a back and forth, back and forth with the students? How do you feel when you have this kind of interaction with them?	10			311
Subjekt C	0.02025463	Oh, it's the most fun part of my job.	11	"Most fun part of my job"		312
Forsker	0.020277778	It's the most fun part of your job.	11			313

Subjekt C	0.020300926	Yeah. That really it's ...	8			314
Forsker	0.020347222	It elevates you. It makes you and gives a rush, and-	8			315
Subjekt C	0.020393519	Yeah. No, it's very inspiring because I feel like I always, so far, have managed in the first three or four weeks to establish that communication with the students in making them understand that whatever my reactions are ... So, on the one hand, I give that concrete feedback to what you have done something here, and that works well. Or, this looks better, and this could be	11			316

		improved like that.				
Forsker	0.020671296	Mm-hmm (affirmative).	7			317
Subjekt C	0.020671296	And then, I often put out possibilities that I see there because it's blank space.	10			318
Forsker	0.020775463	Mm-hmm (affirmative).	6			319
Subjekt C	0.020787037	There's still a lot of white space, literally, in there, so then I will propose something like that mountainside and always make clear that is just now my first-	10			320
Forsker	0.02087963	Right. It's your perspective, yeah.	10			321
Subjekt C	0.020902778	I cannot theoretically explain to you how	10	"Cannot theoretically explain how you could do this"		322

		you could do this. I give you concrete examples of what this might be.				
Forsker	0.020983796	That's very interesting, isn't it?	10			323
Subjekt C	0.02099537	Yeah. I did think-	10			324
Forsker	0.021006944	Because you've just had a lecture which was based in not just theory but academic theory as in peer reviewed theory.	10			325
Subjekt C	0.021087963	Yeah.	6			326
Forsker	0.021087963	But now, you have a sense, a feeling, and your perspective.	10			327
Subjekt C	0.021157407	Because implementation is specific, right? We're talking about something creative, and I don't believe that even when we stick	10	Creative		328

		with characters, that there are really hard and fast rules that will never change between different characters, different genres, different stories to be told, right?				
Forsker	0.021388889	Very much, yeah.	5			329
Subjekt C	0.021388889	So, as soon as I hear what they want and listen to them, and then I propose, "Okay. That sounds interesting. How about this?" One of the teams two weeks ago when they presented their overall pitch for the first time, they had an idea, something about basically playing an --	9			330

		-- who is trying-				
Forsker	0.021643519	Like a leprechaun-	6			331
Subjekt C	0.021655093	Yeah.	5			332
Forsker	0.021655093	... kind of thing-	5			333
Subjekt C	0.021655093	Just like a little hobo-	5			334
Forsker	0.021666667	... with a red hat and a-	5			335
Subjekt C	0.021678241	... or something.	5			336
Forsker	0.021678241	Yeah?	5			337
Subjekt C	0.021678241	It wasn't even the hat.	5			338
Forsker	0.021678241	Oh, it was in that-	5			339
Subjekt C	0.021678241	They basically just had that idea of a little mythical creature that we're playing who interacts with humans and steals things from them. And then-	8			340
Forsker	0.021793981	Right, right. I see.	5			341
Subjekt C	0.021793981	... their world is basically built out of	8			342

		found footage objects from humans, so they live in little flowerpots and whatnot.				
Forsker	0.021875	Oh. I see.	8			343
Subjekt C	0.021886574	And our character then would be someone who's a bit of an outcast because something went wrong. They got seen by the humans.	8			344
Forsker	0.021979167	Hmm.	8			345
Subjekt C	0.021979167	Humans cannot see them.	8			346
Forsker	0.022002315	Right, right. You need a masquerade. Yeah.	8			347
Subjekt C	0.022025463	Yeah. So, and then, I told them, "That sounds wonderful. That sounds awesome. What I hear when you pitch that is a stealth	10	didaktik	genreforståelse	348

		game. It sounds to me like this is a game where I am where it's about not being seen."				
Forsker	0.022175926	About not being seen, yeah, right, right, right.	5			349
Subjekt C	0.022210648	And they were then at first really, really kind of shocked because what they wanted to do, what they had in mind was more something like the opening levels of the old Pokémon games, where you just walk around in a village and talk to people and learn about the villagers or something like Stardew Valley, a very social interaction-	5			350

Forsker	0.022453704	Oh, I see.	5			351
Subjekt C	0.022453704	... between those kobolds and just telling this, this was supposed to be just the back story of all that.	7			352
Forsker	0.022523148	I see.	6			353
Subjekt C	0.022546296	And we then had a super productive conversation about it where I think I got very well through to them if that is the case, if it's not extremely important that they are stealing these things and don't get caught and all that, then don't start your explanation of what this world and these characters are about with that because that is where you communica	10	didaktik		354

		te to me one thing while you want to do something else. So, if that is not the point, then it's about the social interaction between those creatures, then I need to know much more about how they work as a society. If someone walks out and steals some one something from the humans and brings it back, that's an individual act. What kind of relevance has that for them together? And then, they understood how that changes the perspective, that they need to know more about the				

		everyday life of such a society-				
Forsker	0.023263889	And the world-building aspects I suppose.	10			355
Subjekt C	0.023287037	Yeah. But you could consider both world building, but that they cannot start with the fantastical and the spectacular and put the emphasis on that if that is not what they want to tell as a story.	10			356
Forsker	0.023414352	You connected their pitch	10	spilmekanik		357

		to a game mechanic that was stealth based.				
Subjekt C	0.023483796	Yeah.	6			358
Forsker	0.023483796	Something you hide in the shadows or you wait until the guards are gone and you-	6			359
Subjekt C	0.023541667	Yeah, exactly.	6			360
Forsker	0.023553241	You're a thief in a sense.	6			361
Subjekt C	0.023576389	Yeah.	6			362
Forsker	0.023587963	But they had proposed what they felt like ... You mentioned Stardew Valley or Pokémon like it's a bit of a walking simulator or there are some loops. It's cozy. It's nice.	6			363
Subjekt C	0.023738426	It's nice.	6			364
Forsker	0.023738426	It's a nice world, right?	6			365
Subjekt C	0.02375	Yeah.	6			366

Forsker	0.023773148	You heard their pitch, and it resonated with you and your concept about what kind of game mechanics tie into their description.	7			367
Subjekt C	0.023877315	Mm-hmm (affirmative).	8			368
Forsker	0.023900463	Do you sometimes reflect on how are they hitting these games ... Oh. Sorry. Yeah. Sorry.	7			369
Subjekt C	0.023993056	Yeah.	6			370
Forsker	0.023993056	What I mean is they said they had a pitch to you, and you gave them feedback based on that pitch, and they were surprised.	7			371
Subjekt C	0.02412037	Yeah.	7			372
Forsker	0.024131944	They had a whole different	7			373

		perspective, right?				
Subjekt C	0.024155093	Mm-hmm (affirmative), yeah.	7			374
Forsker	0.024201389	Why do you think that ... Where are these trigger points coming from that they sort of push some buttons in your reference library of what you already know, and you connected it to a game mechanic?	9			375
Subjekt C	0.024409722	Because, well, because the context of the setting of what we're doing here, right? If it's really about-	6			376
Forsker	0.024479167	Oh, yeah. Oh. I didn't mean-	7			377
Subjekt C	0.024490741	No, no, no, no.	7			378
Forsker	0.024502315	Yeah, right.	7			379
Subjekt C	0.024502315	No. I'm just saying that's kind of the first	7			380

		step. We're talking about game world concepts, right?				
Forsker	0.024583333	Right.	7			381
Subjekt C	0.024583333	It's world building.	7			382
Forsker	0.024594907	Right.	7			383
Subjekt C	0.024594907	But we're building worlds that we want to explore through a game or that would be useful for a game, and that is for me extremely important that particularly that team ask themselves the question of which game specific things can we do with this story.	7			384
Forsker	0.024872685	Mm-hmm (affirmative).	7			385

Subjekt C	0.024872685	If you want to tell a story about someone being a bit of an outcast in their society and then walking around and having a conversation and learning about this, what makes that in any way game specific? How do you get that to a point where there is an added benefit for me playing that myself as opposed to just watching it as an animated movie?	7			386
Forsker	0.025127315	Mm-hmm (affirmative).	7			387
Subjekt C	0.025150463	And so, from how they had pitched it, the whole aspect of not being seen, that sounded like that was	7			388

		something that was important to them, and it turned out that it wasn't. It was simply a, yeah, just the picture idea about what that world, how that world is different from our world.				
Forsker	0.02537037	Mm-hmm (affirmative).	7			389
Subjekt C	0.025381944	And I tried to emphasize in this class always that they think about the coherence between the different elements that they're introducing a that the game play needs to somehow work together with the rest. And therefore, then it was important for me to feed them	10	didaktik		390

		back if you say, "Oh. This character was seen, and now he's sort of on a quest for redemption," then I just imagine, "Well, what I then need to do is be better at not being seen. That's what I hear when you tell me this."				
Forsker	0.025740741	Hmm.	5			391
Subjekt C	0.025752315	And when we talked then about this being a story for a game, then I hear "stealth game".	7			392
Forsker	0.025810185	Mm-hmm (affirmative).	5			393
Subjekt C	0.025821759	So, what I'm trying to do there is also give some feedback. They present an idea in a certain way, and I try to give them a certain	10			394

		sensitivity to, yeah, where these trigger points are. Because again, I cannot abstract it. I cannot say, "Ah, yes, there are 10 trigger words that you cannot say, or this-"				
Forsker	0.026053241	Of course not. I wouldn't expect you to.	5			395
Subjekt C	0.026076389	No, no. But-	5			396
Forsker	0.026076389	But it's interesting, isn't it?	6			397
Subjekt C	0.026087963	Yeah.	7			398
Forsker	0.026111111	The reason I'm also asking is because these feedback loops.. that are not "feedback loops".	7			399
Subjekt C	0.026168981	Yeah.	6			400
Forsker	0.026168981	I'll try not to use feedback loops as in that	8			401

		(definition). This way that you interact with the students and feedback with them back and forth, you mentioned that it was some of the best things.				
Subjekt C	0.02630787	Mm-hmm (affirmative).	9			402
Forsker	0.026319444	Do you remember the first time you had the feeling of, "This is a fruitful conversation I'm having with some students now"?	8			403
Subjekt C	0.026412037	Yeah.	8			404
Forsker	0.026412037	"My experience or my what I'm saying to them now is triggering something in them that's going to be productive."	9			405

Subjekt C	0.026504 63	Yeah. Yeah. I definitely can, or I can't remember the first time that happened. That would be an overstatement. What I can tell you though is that the longer I have been doing this class, the more confident I get in it.	10	didaktik		406
Forsker	0.026655093	Mm-hmm (affirmative).	5			407
Subjekt C	0.026655093	The first year around, I was very insecure because I didn't feel that I had the authority and the experience to do it, so I've really grown into this. The first year a student also produced really interesting and good projects,	10	baggrund	professionel udvikling	408

		but what I have, what my learning goal for this class is I want to get better every year at preventing them to fail in a foreseeable way.				
Forsker	0.027025463	Hmm.	5			409
Subjekt C	0.027025463	So, I want to be better at warning them.	7			410
Forsker	0.027060185	You can see it 10 steps ahead of where-	8			411
Subjekt C	0.027083333	Exactly.	10			412
Forsker	0.027083333	... they're heading, and you want to make sure you can nudge them in the right direction.	10			413
Subjekt C	0.027141204	Yeah. "This is an avoidable and stupid error. Don't make those. I can tell you already now if you do an open world game in 14 weeks of	10			414

		development time, you will fail. This is not doable. I can tell you this."				
Forsker	0.027280093	But how do you know?	10			415
Subjekt C	0.027372685	From experience.	11	erfaring	professionel udvikling	416
Forsker	0.027384259	I know you know, right?	6			417
Subjekt C	0.027384259	Yeah, Mm-hmm (affirmative).	7			418
Forsker	0.027384259	Because you are telling me that you know it.	8			419
Subjekt C	0.027384259	Yeah.	9			420
Forsker	0.027384259	You know it from experience.	9			421
Subjekt C	0.027395833	Yeah, and that is also how I sell that to my students. It's kind of almost in a self-fulfilling prophecy, right? I'm really often saying to them, "I know you have these ambitions. You want to do more, and you	10			422

		don't have to take my word for it. But last semester, two semesters ago, there was a team that tried something along these lines, and this is what happened to them."				
Forsker	0.027696759	Mm-hmm (affirmative).	8			423
Subjekt C	0.027696759	And I try to again then always make it concrete and say, "This was this concrete situation, and this is how they failed. This what precisely went wrong."	10			424
Forsker	0.027789352	You tell them.	5			425
Subjekt C	0.027800926	Yeah. I mean-	5			426
Forsker	0.027800926	And tell them what?	6			427
Subjekt C	0.027800926	... anonymously.	6			428
Forsker	0.027800926	Yeah, right.	6			429

Subjekt C	0.027824074	Of course, I'm not naming names or anything, but I just think there is-	7			430
Forsker	0.027847222	Of course, of course.	7			431
Subjekt C	0.027858796	There is this kind of, "There was this kind of project, and this was then a problem that they hadn't foreseen and that I also hadn't foreseen, and that's what made them fail in maybe not the most interesting way."	10			432
Forsker	0.028009259	Mm-hmm (affirmative).	6			433
Subjekt C	0.028020833	"Don't do this at home". So that, and basically, each semester or each year, sharpening my understanding for what the potential	11			434

		problems are that they can run into. And I mean, I come originally from comparative literature, so I was really teaching people in very abstract, very heady, and philosophical things, and the-				
Forsker	0.028310185	Theoretical perspective, yes?	10			435
Subjekt C	0.028344907	Yes, yes, yes, and I only over supervised theoretical theses work. And then coming here, I mean I have my own experiences as a game designer, as a creative writer, and all kinds of things as a musician, so I am a creative omnivore and have	11	baggrund	super interessant	436

		opinions on lots of things.				
Forsker	0.028541667	Right. It's not an alien world that you're entering.	6			437
Subjekt C	0.028576389	Not at all.	7			438
Forsker	0.028587963	But something-	8			439
Subjekt C	0.028599537	Learning to teach that was really a steep learning curve for me where I needed to, yeah, learn with the students how one developments these things, and then I've organized five, six game jams here in my time.	10			440
Forsker	0.028773148	Right, right.	5			441
Subjekt C	0.028784722	And supervised by now probably with the things in the classes something like 30, 40	10	baggrund		442

		game development projects.				
Forsker	0.028935185	Mm-hmm (affirmative).	5			443
Subjekt C	0.028935185	So by now, I have a lot of tacit understanding for things that work and don't work, but it's not that I would ever say my experiences translate to the real world. And I cannot tell them, "Don't do that in a year's time when you have your own company or when you work at Ubisoft," but I can tell them, "For the parameters of this course, this will be a problem in scope, and this will be a challenge," right? So, I try to make	10	didaktik	indhold	444

		them understand very clearly where I think, "Here is something where you challenge yourself. Here is something that I think you cannot do. Prove me wrong," right?				
Forsker	0.029375	Mm-hmm (affirmative), right, right, right, yeah.	10			445
Subjekt C	0.029386574	It's always, "You have the right to do that, but I think this is too much of a challenge."	10			446
Forsker	0.029444444	Mm-hmm (affirmative).	5			447
Subjekt C	0.029444444	And, "Here, maybe you're also not challenging yourself enough. This is a bit too simple. I will expect a bit more refinement if you do something that is	10			448

		conceptually this simple," or, "You work with high quality stock assets. Everything looks already nice and pretty, then you also need this, need to do this really creatively and really well how you use them." I will then evaluate it much harder.				
Forsker	0.029745 37	You need another layer of finesse-	5			449
Subjekt C	0.029745 37	Exactly.	5			450
Forsker	0.029768 519	... if it's simple.	5			451
Subjekt C	0.029780 093	Yeah. Because someone else who spent a lot of time on developing assets themselves, they ... I just need to try and calculate, "calculate"	10	asset-spørgsmålet		452

		in really big air quotes, how much work, effort, and time also goes in that. We're not grading people on effort, of course, but there needs to be a certain degree of equivalence in how much they have done, what these projects are. So, you have a certain minimal level of finishedness of completeness of what they're doing because they are all always going to be just prototypes.				
Forsker	0.030231481	It's never finished. Yeah.	5			453
Subjekt C	0.030243056	Exactly.	5			454
Forsker	0.030243056	Right, mm-hmm (affirmative).	5			455

Subjekt C	0.030254 63	They're always going to be rough, but you need to have your a certain level where you say, "But this is too unfinished." Now, this actually influences the grade because they didn't really get anywhere.	5			456
Forsker	0.030393519	Mm-hmm (affirmative).	5			457
Subjekt C	0.030393519	So, there was just last semester, a project that wanted to be an exploration game, and it was about going around the environment being a researcher and actually taking soil samples and all that. And they had to cut it down so much that you, in the end, were stuck in one train station	5			458

		that was just half finished, and it was just completely unfinished because-				
Forsker	0.030659722	Bare bones. Yes. Hmm.	5			459
Subjekt C	0.03068287	... they too late understood how big their scope was.	5			460
Forsker	0.030729167	Hmm.	5			461
Subjekt C	0.030740741	And that's, yeah, that was then simply the point where we had to say, "This is not enough. It's not good enough, and it's not enough." But they knew at the end why that was and how to improve it, so it wasn't a total failure and a total catastrophe.	10			462
Forsker	0.0309375	Mm-hmm (affirmative).	5			463

Subjekt C	0.0309375	They could still get a good passing grade, but we still had to acknowledge this was not enough. So, there's also that slight quantitative element in there.	10	kriterier og karakterer	læringsmål	464
Forsker	0.031053241	So, in the sense that you are both teaching and grading them, of course, you get to set the goals and the standards they have to live up to and you also give them the content that they sort of need to fill out in this possibility, in this room of possibility.	10			465
Subjekt C	0.03125	Yeah.	5			466
Forsker	0.031261574	And then, you grade them.	5			467

Subjekt C	0.031273148	Yeah.	5			468
Forsker	0.031284722	Could you tell have you ever felt like right now we have a strong coherence between what I wanted them to be able to learn and what I taught them and how they performed?	9			469
Subjekt C	0.031469907	Yeah, yeah. Every year, I have those, and you also have, of course, the opposite teams that haven't quite learned something.	10			470
Forsker	0.031550926	Would you rather be-	7			471
Subjekt C	0.031550926	No, no, no. I'm just saying-	7			472
Forsker	0.03162037	Yeah, yeah, of course, of course. There'll be some to both sides, of course.	7			473

Subjekt C	0.031631944	Yeah. Honestly, I think the good case of they have really understood it, that's not maybe that. I don't know. If it works, it's not that interesting. You can't really see where the machine breaks down if it actually runs. The thing about the grading is that we really try to make sure that, yeah, we're looking at the course goals, at the intended learning outcomes, and their completeness and try to really make sure that we're giving fair grades. And this is a course where I've given lots of good grades.	10	karakterer		474

Subjekt C	0.032071759	I had years, when was it, last year or two years ago, I think where we had like over 50% 12s and then some 10s, and I think one group that got a seven. So, I very often really high grade average just because they do what they're supposed to be doing.	10	karakterer		475
Forsker	0.032349537	Mm-hmm (affirmative).	5			476
Subjekt C	0.032349537	They understand what it is, and the course goals are also formulated in a way that they are reachable.	8	læringsmål		477
Forsker	0.032407407	Mm-hmm (affirmative).				478
Subjekt C	0.032407407	I never understood why some teachers think it's didactic or	10	didaktik	pædagogik	479

		valuable in any way that you set up your students to fail or that you calibrate a course so that it's average would be a seven or something.				
Forsker	0.032557 87	Hmm.	5			480
Subjekt C	0.032569444	I want students to learn, and the course goals, if we have an absolute grading system like ours in Denmark, the course needs to be calibrated so that in an ideal world, you would only give 12s because you want people-	10	didaktik	pædagogik	481
Forsker	0.032719907	That you give As and As and As because they do what they're supposed to.	10	didaktik	karakterer	482
Subjekt C	0.032743056	Precisely right.	5			483

Forsker	0.032743056	All right.	5			484
Subjekt C	0.032743056	I-	6			485
Forsker	0.032743056	I see.	7			486
Subjekt C	0.032754463	That is my responsibility, theoretically to at least enable everyone in this class to pass with a perfect score, theoretically, so that's what I'm trying to do. And therefore, of course, there is a broad spectrum in how well they do, but generally, this class has pretty good results. It, of course, depends not only on me. I'm grading, but so is my co-teacher who because he is not like me, a veteran of 20 years teaching	10	didaktik	karakterer	487

		and grading at the university, he's much more attached to the letter of our learning outcomes.				
Forsker	0.033229167	Hmm.	5			488
Subjekt C	0.033229167	I always I've written them together with our head of program and together with our learning support, but still, they're my words. I know exactly what I mean in them.	10	læringsmål	indhold	489
Forsker	0.033321759	Right.	8	læringsmål		490
Subjekt C	0.033333333	So, I always have the freedom of saying, "Yes, we interpret this," right? What-	10	læringsmål		491
Forsker	0.03337963	Right, right. Because it's your	6			492

		intention like-				
Subjekt C	0.033391204	Exactly.	7			493
Forsker	0.033402778	You get to define what was meant by the-	8			494
Subjekt C	0.033425926	Yeah.	7			495
Forsker	0.0334375	Yes.	7			496
Subjekt C	0.0334375	And I also have the good conscious of being able to say, "Well, I start the whole class with that. I explain," right? It's not just that they can ... Nobody can say, "Well, but it says only this here in the letter of the law."	10	læringsmål		497
Forsker	0.033587963	Mm-hmm (affirmative).	4			498

Subjekt C	0.033587963	I have talked people through what I mean by it. I have explained all of this. I spend a half hour on going through these couple of bullet points so people know what they are getting into and how game world, for example, is meant, that it's not needs to be a whole world but an environment and an explorable environment that communicates a certain amount of coherence and worldness, which then my younger college often will get very hung up on,	10	læringsmål	didaktik	499

		will interrogate me and say, "But what exactly do we mean by worldness? How much worldness does this has to have?"				
Forsker	0.034016204	It's a bit almost theological question, isn't it?	5			500
Subjekt C	0.034039352	Yeah, yeah, it is.	5			501
Forsker	0.034050926	Especially since we're in a world-building space, it's like it's perhaps you have a week to create a world, God.	5			502
Subjekt C	0.034131944	Yeah.	5			503
Forsker	0.034143519	What kind of, how much world? I see, I guess.	5			504
Subjekt C	0.034166667	Yeah, yeah. So, and then, of course, in addition to that, we have the external censor coming in,	10			505

		someone from a completely different school.				
Forsker	0.034247685	How does that feel?	7			506
Subjekt C	0.034270833	Oh. The censor we had the last two years actually was very problematic not because of this class, but in general, and we, out of politeness, didn't file a complaint against him because we felt it was uncollegial. And then, he actually filed a complaint against us because he felt we discussed or overruled him in the grading of the class. We wanted to give too good grades, and-	10	problematisk censor	ekstern censur	507
Forsker	0.034652778	I understand that we won't mention	5			508

		any names here.				
Subjekt C	0.034675926	Yeah.	5			509
Forsker	0.0346875	But and so, you mentioned that the censors can come from any place?	7			510
Subjekt C	0.034756944	Yeah.	8			511
Forsker	0.034768519	How literally do you mean any place?	8			512
Subjekt C	0.034791667	No. The way that it works at this moment at our university is that we work with a relatively randomized system that uses people from a censor core that are identified as domain specialists for different fields.	10			513
Forsker	0.035046296	Right.	8			514
Subjekt C	0.035046296	So, I will always request someone who is an expert in a rubric called	10	ekstern censur		515

		digital games developme nt and design, something like that.				
Forsk er	0.03517 3611	So, it's a nice catchall for games, studies of game, and-	10	uddannelsessystem et skelner	praksis og teori	51 6
Subje kt C	0.03521 9907	Yeah, but we have two.	10	uddannelsessystem et skelner	praksis og teori	51 7
Forsk er	0.03523 1481	... game developme nt studies. Yeah, I-	10	uddannelsessystem et skelner	praksis og teori	51 8
Subje kt C	0.03523 1481	We have actually two of these codes. One that is this practical one, and then we have a second one that's just analysis and academic studies for what is-	10	uddannelsessystem et skelner	praksis og teori	51 9
Forsk er	0.03533 5648	Oh, and that's the games studies part.	10	definitionsproblem e t	hvad er en domain specialist her?	52 0
Subje kt C	0.03534 7222	Exactly.	10	definitionsproblem e t	hvad er en domain specialist her?	52 1
Forsk er	0.03534 7222	And the other part is the, I guess, what you would call here, the	10	definitionsproblem e t	hvad er en domain specialist her?	52 2

		design and the tech track.				
Subjekt C	0.035405093	Exactly.	10	definitionsproblemet	hvad er en domain specialist her?	523
Forsker	0.035405093	Yeah. The applied games research, yeah. Right.	10	definitionsproblemet	hvad er en domain specialist her?	524
Subjekt C	0.035439815	So, and that's basically what I then ask for, and mostly, we are getting people who either work in the industry or work in or have some sort of experience or are actually working in one of the other Danish games programs, so they are all qualified people. It's not about that, but as you yourself know better than anyone else, right? We have very different philosophies and very	10	definitionsproblemet	hvad er en domain specialist her?	525

		different approaches to what a games education is.				
Forsker	0.035798611	That's what I'm exploring.	10			526
Subjekt C	0.035798611	Yeah.	10			527
Forsker	0.035798611	Yeah.	10			528
Subjekt C	0.035810185	And so, we will always, whenever we meet and talk openly face to face, those questions come up and particularly between the people involved in DADIU.	10			529
Forsker	0.035972222	Hmm.	9			530
Subjekt C	0.035972222	It will happen from time to time that we will have we meet in the city for a beer, or meet at some game event that, I don't know, the Film	10			531

		Institute is organizing, or something like that.				
Forsker	0.036111111	Mm-hmm (affirmative).	9			532
Subjekt C	0.036122685	And we get to talking. We're always saying, "Oh, we should do colloquiums between our schools and network more so we also know better what you guys are doing."	10	silo	interinstitutionel samarbejde	533
Forsker	0.036215278	Yeah.	7			534
Subjekt C	0.036226852	Which we all would like to do, and nobody has the time to organize that, of course.	10			535
Forsker	0.036273148	Right.	5			536
Subjekt C	0.036273148	At the same time, I also have to say because now we're kind of on the record, and it's all nice and	10			537

		confidential, I also am often openly critical or I hear a lot. I myself am critical of what others are doing when I once in a while can see what they are doing.				
Forsker	0.036481481	Hmm.	10			538
Subjekt C	0.036493056	And I often hear from other students, from friends of friends who are studying somewhere else, what they don't like or what they like about their program.	10			539
Forsker	0.036597222	Right, right, right.	10			540
Subjekt C	0.036597222	So, I get that kind of soft feedback.	10			541
Forsker	0.036643519	And I think this is I wanted to talk with you about two more things, and then we're sort of I	10			542

		think we'll have to be done, of course.				
Subjekt C	0.036724537	Yeah.	5			543
Forsker	0.036724537	And one of them would be how you sort of how you view the games education and what's special or unique or different here if compared to others.	5			544
Subjekt C	0.036828704	Yeah, yeah.	6			545
Forsker	0.036828704	And this would tie very well into what we're talking about now. And the other thing, and we'll get back to that then.	5			546
Subjekt C	0.036886574	Mm-hmm (affirmative).	5			547
Forsker	0.036898148	Yeah. Well, let's focus on one thing.	4			548
Subjekt C	0.036921296	Yeah.	4			549
Forsker	0.036921296	That's better, right?	4			550

Subjekt C	0.036932 87	How we're at this and the other.	4			551
Forsker	0.036956019	So, you mentioned that you do get some feedback on and you have this feel, this because of your experience.	8			552
Subjekt C	0.037060185	Mm-hmm (affirmative).	9			553
Forsker	0.037060185	And because of you know what happens, of course, and Denmark's a small country.	9			554
Subjekt C	0.037106481	Yeah.	9			555
Forsker	0.037118056	So, how would you ... What do you think is so special about this place compared to other places? What's a real good quality here around?	10			556
Subjekt C	0.037210648	Yeah.	10			557
Forsker	0.037210648	What do you see lacking?	10	interinstitutionel		558

		And you're allowed to mention institutions, and I won't quote you in saying or it's all confidential.				
Subjekt C	0.037280093	I mean, a lot of that is completely also quotable because a lot of it is sort of apparent once you just ask yourself, "What is the context in which you do what kind of research?"	10	confidentiality spørgsmålet		559
Forsker	0.037418981	Mm-hmm (affirmative).	10			560
Subjekt C	0.037418981	So, for example, our very dear colleges at (Censureret) Uddannelse, officially, that game design program is a part of a visual design program.	10	KADK	interinstitutionel sammenligning	561

Forsker	0.03755787	Right.	10			562
Subjekt C	0.037569444	So, it's kind of that is the logic of the hierarchy of that place.	10			563
Forsker	0.037604167	Hmm.	8			564
Subjekt C	0.037604167	It's an arts school, an academy. Within that, there is a more design-focused track, and you can't specialize then in visual product design I think or in game design, interactive technology design.	10			565
Forsker	0.03775463	Right.	10			566
Subjekt C	0.037766204	That's a completely different logic, a completely different trajectory towards games than what we have.	10			567
Forsker	0.037824074	How?	10			568

Subjekt C	0.037847222	We don't care at all about how it looks. We don't approach games as visual objects primarily or even as media. We approach them as complex interrelated systems, as something that has a long cultural history of meaning making and of philosophy. I mean, also, where we come from in terms of different backgrounds and domains. Of course, it's a hard sell because, yes, but you will at least-	10			569
Forsker	0.038240741	Yes. I was just going to-	10			570
Subjekt C	0.038252315	... have As, of course, coming from here.	10			571

Forsker	0.038252315	Yes. So, I-	10			572
Subjekt C	0.038252315	Yeah.	10			573
Forsker	0.038252315	I was just going to not be critical but because I've read (Censored) book about defining what games are, right?	10			574
Subjekt C	0.038356481	Mm-hmm (affirmative).	10			575
Forsker	0.038356481	And he has a very strong sense of what he believes a game to be, right?	10			576
Subjekt C	0.038414352	But, yes, but does in his research and what they do in his games program are two very different things, right? None of us, if you had the same approach to us, then you would say, "Wow. (Censureret) is that hard ass-	11	game studies og praksis er forskellig		577

Forsker	0.038530093	Semiotic..	10	game studies og praksis er forskellig		578
Subjekt C	0.038530093	... formalist-"	10	game studies og praksis er forskellig		579
Forsker	0.038530093	... technician, yeah.	10	game studies og praksis er forskellig		580
Subjekt C	0.038530093	Yeah, yeah.	10	game studies og praksis er forskellig		581
Forsker	0.038530093	Yeah.	10	game studies og praksis er forskellig		582
Subjekt C	0.038541667	So, if all you do is kind of do top-down analyses of games as formal systems. Sure, yeah, that's exactly what we're doing here [Laughing]. That's exactly not what we're doing. I'm sorry. I'm running a far astray. [Smiling]	11	game studies og praksis er forskellig		583
Forsker	0.038715278	Right, right, right.	10	game studies og praksis er forskellig		584
Subjekt C	0.038773148	So, all of us have very, varied, and wild backgrounds. I mean we're highly into disciplinary, right? We have philosopher	10	baggrund	interdiciplinær	585

		s, a computer scientist, also on the design side on the teachers psychologists, analytical philosophers of literally theorists, me and (Censored), and an anthropologist, right? We are a really mixed bunch, and we are all working under the auspices of a technical university, right?				
Forsker	0.039155093	Mm-hmm (affirmative).	10			586
Subjekt C	0.039155093	And most other-	10			587
Forsker	0.039166667	Yes, it's quite-	10			588
Subjekt C	0.039189815	It's quite different, right?	10			589
Forsker	0.039189815	It's quite unique.	10			590
Subjekt C	0.039212963	And that's what I mean.	10			591
Forsker	0.039212963	Yeah.	10			592

Subjekt C	0.039212963	Right, and that's super different if you have an arts school and you are everything you are discussing is a part of a history of art education and architecture and visual arts and sculpture, and then from that angle, you look then at digital games. Of course, you have the specific perspective also institutional. With us, we always need to explain people what we are doing here in the house through either, well, computation or through metaphors of digital design if we're	10	Identitet	"Everybody here thinks were clowns"	593

		happy, right? So, everybody thinks we're like interface designers and what everybody here now thinks we're clowns.				
Forsker	0.0396875	Really?	10			594
Subjekt C	0.0396875	Nobody takes us ... Yeah.	10			595
Forsker	0.0396875	Really?	10			596
Subjekt C	0.0396875	No. Just because we're-	9			597
Forsker	0.0396875	Really?	9			598
Subjekt C	0.039722222	We're doing the least what they perceive as serious work. We're not doing cryptography or natural language processing or big data mining or any of the fancy catch words. We're not developing-	10			599
Forsker	0.039895833	Yeah. And so, in a tech space, you're not really in the	9			600

		center of this-				
Subjekt C	0.039942 13	Exactly.	9			601
Forsker	0.039942 13	... techno metaphor.	10			602
Subjekt C	0.039953 704	Yeah. We used to be. There was an old organizational diagram of(Censored) Education.	10			603
Forsker	0.040011 574	Mm-hmm (affirmative).	9			604
Subjekt C	0.040023 148	The basic idea when this place was founded 20 years ago was to have basically a triangle where you had computational technology on one end, business on the other, and I think design and the humanities at the last corner. And those were kind of in parallel the three research groups that we had at	11	udviklingshistorik		605

		that time, and in the middle in the center was games as the thing that-				
Forsker	0.040358796	Because of the interdisciplinary-	10	interdiciplinær		606
Subjekt C	0.040358796	Exactly.	10			607
Forsker	0.040358796	Right.	10			608
Subjekt C	0.040358796	As the one super interdisciplinary thing, that triangle has gone away unfortunately because it put us in the center.	10			609
Forsker	0.040428241	Hmm.	9			610
Subjekt C	0.040439815	Anyways, so here, it's more of a, yeah, of an engineering thinking that dominates the whole house. Everyone here is expected to contribute through the research environment in	10	ingeniørvidenskab		611

		Denmark and to the society at large through the developme nt of technology. That's even our university motto. When our students do their master's thesis, for example, the template and the project description actually reads, "Your project identifies a problem within information technology and finds solutions for that." And then, there is an asterisk, and the next paragraph in the official studio awning then actually says, "Informatio			

		n technology is interpreted very broadly here."				
Forsker	0.041030093	Broad, yeah, yes.	8			612
Subjekt C	0.041030093	"Blah, blah, blah."	9			613
Forsker	0.041030093	Okay.	8			614
Subjekt C	0.041030093	But that's the-	9			615
Forsker	0.041041667	But you're problem solving.	9			616
Subjekt C	0.041076389	Yeah.	10			617
Forsker	0.041076389	And also here, when you design a game, you're solving a problem.	10			618
Subjekt C	0.041111111	Yeah, and we're not doing that, so that's exactly the point. We are also-	10	not solving a problem		619
Forsker	0.041145833	And you're not doing that.	9			620

Subjekt C	0.041168981	No. I mean, not all of what we're doing here is that. We have a lot of freedom, right? For example, some of our projects will not be digital games. Sometimes, people do board games or card games, which then sometimes as a figure leaf, you can then do a digital version of a card game, but essentially the question they're asking is a different one. Or it could be a sport, right? I had a brilliant master's thesis by a student who was actually an active Olympic athlete in one of the	11			621

		Danish national teams about training regimens and if they could learn something from digital games.				
Forsker	0.041689815	Hmm.	6			622
Subjekt C	0.041689815	So, a really very peripheral connection to our official mission, but if anyone would come to me and would tell me that that does not contribute value to the Danish society and to knowledge production in general and blah, blah, I would be in their face in an instant. I think that would be a formalistic way of looking at it.	9	værdiskabelse		623

Forsker	0.041932 87	Hmm.	5			624
Subjekt C	0.041932 87	So, long story short, what I was saying was simply that all of our universities have, of course, different overarching structures and ideologies-	10			625
Forsker	0.042060185	Right, right, right.	5			626
Subjekt C	0.042060185	... in what they want to achieve as institutions and that already makes us extremely different. And then, the question is also: What are the job tickets we see for our students? What do we educate them towards as I said before?	10	praksiskoblingen		627
Forsker	0.042199074	Do you consider it when you think about the education	10	baggrund		628

		that you have?				
Subjekt C	0.042245 37	Yeah.	10			629
Forsker	0.042245 37	You mentioned that there are some vocational roles inside games and outside of games.	10			630
Subjekt C	0.042303 241	Yeah.	10			631
Forsker	0.042314 815	How much do you think yourself about this, your courses, in this broader scope of the course as being vocational?	10	vocational	praksiskobling	632
Subjekt C	0.042430 556	Pretty much I think game world design is one of the vocational classes we have, and even there, we're not teaching people hands-on, the nitty-gritty that a vocational school would do.	9			633
Forsker	0.042557 87	Hmm.	8			634

Subjekt C	0.042569444	It's one of the few places where we allow people to do something that might look at the end, like it could have come out of a vocational school.	9			635
Forsker	0.042673611	Hmm.	8			636
Subjekt C	0.042673611	So, one of the few points of negative feedback we get from our graduates is that they often find it hard to compete with people coming out of vocational schools. If you look at not even the Danish ones but the big ones in the Netherlands and in Norway and Sweden, there, the students-	10	praksiskobling	vocational	637

Forsker	0.042893519	For example, (Censureret)? Would you consider that a vocational program?	10			638
Subjekt C	0.042951389	Yeah, yeah. So-	10			639
Forsker	0.042974537	And could you, do you know the names of the one and the Holland one and the Swedish one?	10			640
Subjekt C	0.043113426	There is a (Censureret), I think.	10			641
Forsker	0.043113426	(Censureret) University.	10			642
Subjekt C	0.043113426	Yeah.	10			643
Forsker	0.043113426	Yes.	10			644
Subjekt C	0.043113426	Yeah.	6			645
Forsker	0.043113426	Yes.	5			646
Subjekt C	0.043113426	And there is also in Sweden ... Damn. What do they call it?	7			647
Forsker	0.043148148	We can do a follow-up of this.	8			648
Subjekt C	0.043171296	(Censureret)	10			649
Forsker	0.043171296	(Censureret)	10			650

Subjekt C	0.043171296	(Censureret)	9			651
Forsker	0.043206019	(Censureret)	10			652
Subjekt C	0.043206019	Yeah. They have a huge games program. And I can't remember which one was in Norway, but they are also big.	10			653
Forsker	0.043287037	But you consider them vocational.	10			654
Subjekt C	0.043298611	Yes, because they educate people on the bachelor level, and they educate them towards these very specific game production roles that you mentioned before. So, you have then a Bachelor in Game Audio Design or a Bachelor in-	11	spilproduktionsroller		655

Forsker	0.043483796	In these specific roles-	10			656
Subjekt C	0.043506944	Yes.	10			657
Forsker	0.043506944	... in the industry.	10			658
Subjekt C	0.043518519	And what the game designers particularly coming out of those schools, what they usually have is a really good-looking, nice, shiny portfolio of games that when you just see the screenshot or a short video, they look gorgeous. They look professional.	11			659
Forsker	0.04369213	Mm-hmm (affirmative).	9			660
Subjekt C	0.04369213	Whereas, our students' games, they look like crap. They look like utter garbage because everything is	10	"Our students games look like crap"		661

		handmade, and we don't have any artists here.				
Forsker	0.043773148	Hmm.	5			662
Subjekt C	0.043784722	The thing is just that the people coming out of those vocational schools to 95% work with bought stock assets, and everything there looks good. But it also looks very uniform.	7			663
Forsker	0.043946759	Mm-hmm (affirmative).	8			664
Subjekt C	0.043946759	So, they get that is then how we see ourselves, how we position ourselves.	11	selvforståelse		665
Forsker	0.044027778	Mm-hmm (affirmative).	6			666
Subjekt C	0.044039352	For us, it's totally okay that those students coming out of those places get very easily entry-level game	10			667

		design or level design or whatever positions in the industry in the big companies. When (Censureret) cranks out its next (Censureret), of course, they need 150 monkeys to-				
Forsker	0.044282407	(Censored)	8			668
Subjekt C	0.044293981	(Censored)	9			669
Forsker	0.044328704	Yeah, of course.	7			670
Subjekt C	0.044351852	No. It's just it's something where there is a mass work to be done.	7			671
Forsker	0.044386574	Mm-hmm (affirmative).	8			672
Subjekt C	0.044398148	You need a lot of person power for that, and, yeah, sometimes you need that. Our graduates, we're not educating them for those entry-	10			673

		level positions. Very often, they need to go through those, of course, to get to a higher level, but what we're educating them in is to get to that next level and be sort of at least the coordinator and the lead who knows how to get all these people who have the actual practical skills to use them creatively and to use them in a good way and with more forethought so that what they're doing doesn't come 100% out of their job experience.				

Subjekt C	0.044826389	So, they don't have to be 20 years in the industry so they can make these decisions, but that they have some broader theories, some broader knowledge about aesthetics and about games and how that all fits together, and what the cultural histories are so that they can make that step very fast. And therefore, then, even in the big machineries of the big companies be better managers, middle managers, better creative leads for these projects, or they can do something	10			674

		more independent and do something really creative, and, yeah, out-of-the-box thinking.				
Forsker	0.045266204	So, something that's very innovative.	10	innovation		675
Subjekt C	0.045289352	Yeah.	9			676
Forsker	0.045289352	You would take pride in innovative projects being launched by your students?	10			677
Subjekt C	0.045347222	Of course. I mean we're just high-fiving ourselves all week long because this week there were a number of nominations announced for several game awards.	10			678
Forsker	0.045462963	Hmm.	10			679

Subjekt C	0.045462963	The most prestigious and well-known one probably being the Bafta Game Prize in Britain, and they're among the multiplayer games. They're almost all the big multiplayer games. (Censureret) and I don't know what, something from (Censureret).	10			680
Forsker	0.045648148	Mm-hmm (affirmative).	10			681
Subjekt C	0.045659722	All the big names. The only indie game nominated there this year is (Censureret), a game for two, made by two brilliant, wonderful, young women who graduated here three years ago,	10			682

		and that's actually the final developme nt of their master's thesis project that now gets these awards. And it's like the X, I don't know how many awards they already have gotten for that game, and it's awesome.				
Forsker	0.045960648	Hmm.	8			683
Subjekt C	0.045960648	Of course, we were proud that we can help people-	7			684
Forsker	0.046018519	Foster.	6			685
Subjekt C	0.046018519	... get there.	8			686
Forsker	0.046030093	Yeah.	9			687
Subjekt C	0.046030093	Yeah, yeah.	7			688
Forsker	0.046030093	Mm-hmm (affirmative).	6			689

Subjekt C	0.046041667	But we are also very aware that we are, as I said, especially in the design track, we are trying to hand pick already the best and most promising people, and we're very often rejecting applications from really, really good people who just want to do something else. If someone writes in their application that their goal is to be lead designer for a big Triple-A production and the next big shooter and whatever, we consider that three or four times and might actually then rather	10	udvælgelse		690

		take someone who wants to do interactive museum installations and use their background in, yeah, museum pedagogics or in classical music compositio n or something and has good ideas for what to do with games and take them in a new direction and has a portfolio. We only take people with a portfolio showing that they have already done things. So, when you start here, when you start at a vocational school, you start there to become a game designer.				

Forsker	0.046793981	Mm-hmm (affirmative).	10			691
Subjekt C	0.046793981	We do not accept anyone who isn't already a game designer.	10	udvælgelse		692
Forsker	0.046828704	Hmm.	8			693
Subjekt C	0.046828704	If you haven't designed games yet, you're not getting into our program.	10			694
Forsker	0.046875	Hmm.	8			695
Subjekt C	0.046875	So, there are these differences, right?	7			696
Forsker	0.046909722	Mm-hmm (affirmative).	6			697
Subjekt C	0.046909722	Where we are really, we care much less about what the industry does and wants. We have an employers' panel, of course, of industry experts suggesting to us very clearly what they want and need,	10	aftagerpanel		698

		but we also tell them very openly, "Now, you're asking us to implement something that you're doing right now and that you have been doing for the last five years."				
Forsker	0.047152778	Mm-hmm (affirmative).	8			699
Subjekt C	0.047164352	"Don't you want us to educate people for something that they might be using in five years from now, or in 10 years?"	10			700
Forsker	0.047233796	So, you're steps ahead.	10			701
Subjekt C	0.04724537	Yeah. We try to be as much as you can, right?	10	innovation		702
Forsker	0.047291667	And so, one of the things that's I suppose just a frame of having educations in Denmark is usually	10			703

		the employability of the students.				
Subjekt C	0.047418981	Mm-hmm (affirmative).	9			704
Forsker	0.047430556	And usually, that means that most game design or game development educations in Denmark, they consider themself if not vocational, they might not use that term, but they say that they educate towards the industry.	10	industriforbindelsen		705
Subjekt C	0.047581019	Yeah, and we have to do that, of course, as well, right?	10			706
Forsker	0.047615741	Mm-hmm (affirmative).	9			707
Subjekt C	0.047615741	So, that's why we have this employers' panel and we have adjusted our job tickets	10			708

		together with them, so we have very clear goals for what our people can do and where they can go into the industry. The thing though is that these roles are not as clearly defined as for many other programs that we're competing with.				
Forsker	0.04787037	Hmm. Now, for that, too, for example, any education in the vocational perspective that would have a mass of a specialized job function, well-described, well-formalized.	10			709
Subjekt C	0.047997685	Yeah.	9			710
Forsker	0.047997685	Yeah.	9			711

Subjekt C	0.048009259	And ours is much more fluffy. It's more-	10	fluffy		712
Forsker	0.048043981	But also, I suppose, and I don't know.	7			713
Subjekt C	0.048078704	Yeah.	8			714
Forsker	0.048078704	And we need to head to my last question.	9			715
Subjekt C	0.048090278	Yeah.	9			716
Forsker	0.048101852	I guess also that a baker has 3,000 years of educational history as does a priest or-	9			717
Subjekt C	0.048217593	Yeah.	7			718
Forsker	0.048217593	But a game designer, a game developer, that's fairly new, isn't it?	6			719
Subjekt C	0.048263889	Yeah, it depends on how you word as a gamer.	5			720
Forsker	0.048275463	I suppose-	5			721
Subjekt C	0.048287037	Yeah, it's-	5			722
Forsker	0.048287037	... they had games, ancient games.	5			723

Subjekt C	0.048310185	Exactly.	5			724
Forsker	0.048310185	Of course. So, the last question, and I think it's been a wonderful conversation.	6			725
Subjekt C	0.048368056	Mm-hmm (affirmative).	5			726
Forsker	0.048379963	And I really have some interesting material to look into.	5			727
Subjekt C	0.048414352	Yeah.	5			728
Forsker	0.048414352	But the last question is: You've mentioned before how yourself grew with the program.	10			729
Subjekt C	0.048483796	Yeah.	10			730
Forsker	0.048483796	You grew more confident. You grew more accomplished, and you felt that you knew how to see these steps ahead and correct them and guide your students.	10			731

Subjekt C	0.048587963	Yeah.	10			732
Forsker	0.048611111	How much do you think this educational program that you're in, how much of that is sort of continually evolving? How-	10			733
Subjekt C	0.048703704	All of it.	10	innovation		734
Forsker	0.048715278	Yeah. That's an easy answer.	10			735
Subjekt C	0.048738426	Yeah.	10			736
Forsker	0.048738426	But what I mean is how much of it is sort of like always having to reinvent itself?	10			737
Subjekt C	0.048796296	Yeah.	10			738
Forsker	0.04880787	How much of it do you think is sort of like it's getting more formalized? We know what works now, and we're settling into things. How much is up	10			739

		in there, and how much is this has fallen into place?				
Subjekt C	0.048923611	That's, of course, a very good question. It's a good question, but also a hard question. One-	10	a good question		740
Forsker	0.049050926	It might not be answerable, and-	8			741
Subjekt C	0.049074074	No. I mean let me try to answer it from two opposite directions. The one is we, of course, are more confident in what we're doing, and we understand things better. And that just allows us, also, to often make bold decisions to not teach something or to teach something differently, shorter,	10	innovation	"how we run this ship"	742

		longer, to switch directions. But we have here a philosophy by now, and that's not even a philosophy. It's just how we run this ship.				
Forsker	0.049502315	Mm-hmm (affirmative).	9			743
Subjekt C	0.049525463	Between (Censored), (Censored), our head of program, and me at least the three of us. We're kind of a core group talking about redesigning the program really ongoing. We are also all three really crazy about our teaching, and we all, I mean, indeed, I can only speak of myself. But every semester, even if a	11	innovation		744

		course is well-working and well-established, I take it apart and put it together anew. There isn't a semester where I teach the exact same stuff as I did before and where my slides remain untouched or anything.				
Forsker	0.049965278	Mm-hmm (affirmative).	7			745
Subjekt C	0.049976852	It's always in flow because you always get those new inputs by your students and see what works and what doesn't. The usual, I mean, as you have in all teaching, what, of course, makes a huge difference is simply also that our	10			746

		examples age so horribly badly, right?				
Forsker	0.050150463	Oh, that's interesting. You think something's moving always. Ah.	10			747
Subjekt C	0.050196759	Of course.	6			748
Forsker	0.050196759	Mm-hmm (affirmative).	6			749
Subjekt C	0.050208333	I mean on an individual case base, for example, I have one slide where I explain what an archetype and a stereotype is and how that then can turn into individual characters. And there, I used years ago, just secret agents as sort of a stereotype or almost a prototype. I'm just like, "Okay.	7			750

		Here's James Bond, and here's Solid Snake from Metal Gear games."				
Forsker	0.050509259	Right.	7			751
Subjekt C	0.050509259	"And here is Sam Fisher from the Splinter Cell games."	8			752
Forsker	0.050543981	Right.	9			753
Subjekt C	0.050555556	Metal Gear is one of the things that's been around for so long that's a big thing by now, but I'm not sure that I can confidently talk in one or two years still about Splinter Cell because there hasn't been a game in the last 10 years or so, right?	9	didaktik	referencer	754
Forsker	0.050706019	Mm-hmm (affirmative).	7			755
Subjekt C	0.050706019	So, that's one example,	8			756

		and on the other hand, ever since say, Minecraft, I mean that's now almost 10 years ago, but still-				
Forsker	0.050798611	Mm-hmm (affirmative), it feels new. Yeah?	8			757
Subjekt C	0.050810185	Yeah, but procedurally-generated games.	9			758
Forsker	0.050844907	Right.	5			759
Subjekt C	0.050844907	It's something that is by now on such an accessible level that all our students know how to do that.	5			760
Forsker	0.050902778	Mm-hmm (affirmative).	5			761
Subjekt C	0.050902778	It's no longer that just some whiz kids know how to do that.	9			762
Forsker	0.0509375	Yeah.	5			763

Subjekt C	0.0509375	So, you need to address that. You need to just take that in, and you cannot pretend like I don't know what. Skyrim is still the hot shit and the thing to aspire to. You need to be realistic in what has happened, how games are shifting. We had every couple of years, of course, there are these technological fads.	9	aspirations	spilmarkedet	764
Forsker	0.051180556	Mm-hmm (affirmative).	5			765
Subjekt C	0.051180556	There were Pokémon GO hits. Everybody wants to do augmented reality.	7			766
Forsker	0.051215278	Mm-hmm (affirmative).	8			767

Subjekt C	0.051226852	The year before, virtual reality is all the rage, and the students are super interested in that. And that is something where we, of course, always need to play catch-up and learn about these technologies not necessarily how to do it ourselves, but what are the implications?	10	spilmarkedet	tendenser	768
Forsker	0.051400463	Mm-hmm (affirmative).	7			769
Subjekt C	0.051400463	How do they work? Then, people want to do something with the Internet of Things, and do all kinds of weird stuff, and you always, yeah, play catch-up. You always need to	10	catchup		770

		play, period. I'm also really the one here among our colleges, one of two people, who really feels the absolute need to play a lot of contemporary games to know what is going on and to be able to understand what the students refer to when they say, "Oh, yeah, here. (Censureret) inspired me quite a lot." I need not to have played all of them first-hand, but I need to know what is going on, what games are hot right now, in general, and for our students because that will always inform what				

		they want to do, what they see as possibilities and trends.				
Forsker	0.051979167	If we compare this course of this broader course to, let's say, architecture or literary studies, or even fiction writing studies then or like applied whatever, usually, you'd find that a tradition emerges.	10	en tradition?		771
Subjekt C	0.052199074	Yeah.	10			772
Forsker	0.052199074	Do you think that you're forming a tradition, or is everything just in flux	10			773

		all the time, so no tradition can be formed here?				
Subjekt C	0.052291667	I think there are some things where game design has found good shapes, or there are lots and lots of traditions in different genres.	11			774
Forsker	0.052453704	Oh, absolutely, genre traditions, but as an educational field?	9			775
Subjekt C	0.0525	Of how we teach games, I think, yeah, there are some standards by now. I think something like iterative development and almost religious belief in user testing. That is definitely something that's not	11	tradition		776

		going to go away, but I think all of us, all the Danish programs, probably practice that. I would be surprised if the others don't, so I think there are things like that that you really do, that you stress teamwork and collaboratio n that you have a strong understandi ng of how technology is an integral part of what you're doing that you educate people who are at the very, very least computer literate. You cannot graduate from here anymore as being just the hands-off designer				

		who lets others do the dirty work.				
Forsker	0.053078704	Mm-hmm (affirmative).	5			777
Subjekt C	0.053090278	We used to have that in the past. That's a no-go anymore. You need to be able to program yourself so you understand what's going on.	6			778
Forsker	0.053171296	Hmm.	6			779
Subjekt C	0.05318287	And I think these things have become sort of standards of design. After that, beyond that, I think it becomes not a	8			780

		matter of genre per se in the traditional user-centric sense, but maybe of the type of game you're interested in because it's just branched out so much and there will for the foreseeable future not be any formalized educations for board game designers, LARP designers, people doing all kinds of real-life applications .				
Subjekt C	0.053564815	My girlfriend's working in the escape room industry, right? There are so many playful cultural practices that we have now that are you're part	8			781

		of a cultural industry for lack of better words.				
Forsker	0.053726852	And it's getting formalized.	8			782
Subjekt C	0.05375	Yeah. There is more knowledge coming around, and it needs to be taught or it needs to be discussed somewhere, right?	10			783
Forsker	0.053842593	Mm-hmm (affirmative).	8			784
Subjekt C	0.053842593	And we are, of course, the natural entry point for that, and maybe there will, at some point, be a critical mass for having a board game designer school somewhere. I'm not sure. I am often not even sure if we need ... Oh, no. I know we don't need that many game	9	over-uddannelse		785

		designers. We're hopelessly over educating in terms of games design on a worldwide scale. We have way too many students that we educate in that field, but that's not necessarily the point.				
Subjekt C	0.054178241	We need to also be cognizant of these fringes because they don't stay the fringes. One of our new colleges, (Censored), is one of the world's leading experts on non-human play. She spent-	10			786
Forsker	0.054363426	What did you say? Non-human play.	9			787
Subjekt C	0.054375	Non-human play. Yeah. She spent three years I think on a	10			788

		research project in Hong Kong developing games for and with apes and orangutans.				
Forsker	0.054513889	Oh, goodness. Hmm.	5			789
Subjekt C	0.054525463	Yeah.	5			790
Forsker	0.054525463	I see.	6			791
Subjekt C	0.054537037	So, that is something that is untapped potential, and you don't know where it leads and what is relevant exactly is. But it, for sure, is something that, yeah, someone should do, and I'm so happy that we have someone who knows about that and then repeats that back into working with humans. Because of what it definitely	8			792

		does is it makes you aware of implicit bias, right?				
Forsker	0.054826389	Right.	6			793
Subjekt C	0.054826389	How we that you always design something ... When they started out, they designed everything with touch pads because our human idea is that I have a touch pad. I have the iPad.	7			794
Forsker	0.05494213	Touchy, feely, tactile.	8			795
Subjekt C	0.054953704	Exactly, and something happens.	8			796
Forsker	0.054965278	Special. Yeah.	7			797
Subjekt C	0.054976852	And our primary interaction with the environment are our hands, our fingertips.	8			798

Forsker	0.055023148	Mm-hmm (affirmative).	8			799
Subjekt C	0.055034722	And you design something for an ape, and the first they do is lick the thing because they want to know how it tastes. That's the one thing-	7			800
Forsker	0.055104167	Oh, like a baby putting things in their mouth being orally fixated, right?	7			801
Subjekt C	0.055127315	Yeah.	7			802
Forsker	0.055138889	Mm-hmm (affirmative).	7			803
Subjekt C	0.055138889	And that is something you need to find out. There is again, there is no way of theorizing that.	6			804
Forsker	0.055185185	Mm-hmm (affirmative).	6			805

Subjekt C	0.055196759	You need to try it out and then find out that that is the case, and that, of course, feeds back into how we see what prejudices we have about what it means for a human to play. There is so much bias in especially abilities that goes into games, so many games that are completely unplayable for someone with different kinds of disabilities, right?	9			806
Forsker	0.055474537	Mm-hmm (affirmative).	7			807
Subjekt C	0.055474537	It starts with the colorblindness. Again, we're blessed. (Censored), one of our lead	8			808

		teachers, he's colorblind. So, every student who's developing their first game here will get ... be put in their place very gently if they're not mindful of that because if he cannot see your two sides on the screen, right? Or you have nice red and green bricks, I assume, for two teams, for me, they are all brown.				
Forsker	0.055763889	Mm-hmm (affirmative).	6			809
Subjekt C	0.055787037	Stuff like that is something that you might be able to formalize somehow if you had a curriculum that had the intention of spanning	10	curriculum	indhold	810

		everything and all game and (...) them. Then, you had a 10-year continuous bachelor, master dissertation program that nobody would be able to take.				
Subjekt C	0.056018519	So, I think we need to constantly reinvent ourselves and at least for the foreseeable future have that openness towards the things that are not how our university might want it to be distinctly digital games produced in Denmark for the international markets so our GDP grows. And it has to bigger.	11	innovation	rammer	811

Forsker	0.056296296	I think that's a nice way of ending our this interview.	9			812
Subjekt C	0.056354167	I tried to come up with a nice sound bite for you there.	7			813
Forsker	0.056377315	It's pretty good.	6			814
Subjekt C	0.056377315	Oh.	6			815
Forsker	0.056400463	It's sort of like an implicit critique of capitalist structures and the way of educational that it's like what do they call it? The American that huge war machine they have going on like the military industrial-	5			816
Subjekt C	0.056539352	Complex.	8			817
Forsker	0.056539352	... complex.	7			818
Subjekt C	0.056539352	Yeah.	8			819
Forsker	0.056550926	If the educational complex	8			820

		turned them-				
Subjekt C	0.056585648	It sometimes can feel like that because we're, of course, we need to compete with other nations. We have competition internally, and it is a market, right? And with new public management, you never forget that, right? You get your goal numbers formulations that you need to hit like in any other industry.	10	rammer		821
Forsker	0.056840278	Mm-hmm (affirmative).	7			822
Subjekt C	0.056851852	And, yeah, we know that it is a business, and then there is just there are some schools, and you wanted confidential	10	interinstitutionel		823

		name naming. That's one of the differences between us and the colleges at (Censored) that they are much more focused on what the industry wants right now.				
Forsker	0.057048611	Mm-hmm (affirmative).	7			824
Subjekt C	0.057060185	To collaborate then with the industry, and they get so much funding money. They get all the goodies and the money-	9			825
Forsker	0.057141204	You're envious then of (Censored).	9			826
Subjekt C	0.057164352	In that regard, yes. Their (Censored) lab is state of the art. It's really bleeding edge. They have a-	10			827

Forsker	0.057245 37	(Censored)	6			828
Subjekt C	0.057245 37	(Censored)	6			829
Forsker	0.057245 37	(Censored)	8			830
Subjekt C	0.057245 37	(Censored)	10			831
Forsker	0.057395 833	(Censored)	9			832
Subjekt C	0.057465 278	(Censored)	10			833
Forsker	0.057511 574	(Censored)	9			834
Subjekt C	0.057534 722	(Censored)	9			835
Forsker	0.057569 444	(Censored)	8			836
Subjekt C	0.057569 444	And it has huge impact with that, and they're doing that just (Censureret) away from here just in (Censored). Of course, I'm jealous of that, but the price they pay for that is also bending over backwards for the industry and doing whatever menial bullshit (Censored) or whoever wants from	10	prisen for at tække industrien	vekselvirkning	837

		them. That is they are very much stuck in the present, so to speak, and very much focused on what do we need right now. That's my perspective from the outside.				
Forsker	0.057997685	Right, right, right. Of course, of course, yeah.	5			838
Subjekt C	0.057997685	And-	5			839
Forsker	0.058009259	(Censored) they consider themself part vocational, part university, in essence, right there always at this the applied, the application. Everything's applied there.. Its not (The subject of pure) philosophy. It's (the subject of) applied philosophy.	8			840

Subjekt C	0.058206019	Yeah.	7			841
Forsker	0.058217593	It's a-	8			842
Subjekt C	0.058229167	And we have that somehow, so that's sort of in our practice. But if you ask, right?	10			843
Forsker	0.058298611	Mm-hmm (affirmative).	9			844
Subjekt C	0.058310185	If you asked our advice chancellor, for example, he would probably say, "No, no. We're a proper university. We're doing bleeding edge, actual research that, of course, has applications," right?	10	dissonansforhold		845
Forsker	0.058425926	Mm-hmm (affirmative).	5			846
Subjekt C	0.058425926	I mean it goes without saying.	5			847
Forsker	0.0584375	Yes.	6			848
Subjekt C	0.058449074	It's a bit of duplicitous thing.	10	duplicitous		849

Forsker	0.058460648	Right.	9			850
Subjekt C	0.058460648	It's the same thing on both sides, but I think that we are at least in this department, that we're blessed with that because we only have had that master's program all the time.	10			851
Forsker	0.058587963	Hmm.	8			852
Subjekt C	0.058599537	And it's a small thing, right? It's really boutique. We don't educate a lot of people.	10	skala	lille	853
Forsker	0.058645833	It's so nice from a way of phrasing. "It's very boutique."	9			854
Subjekt C	0.058680556	Eh.	9			855
Forsker	0.058680556	Oh, yeah.	9			856

Subjekt C	0.058692 13	We have had that freedom of being able to do something as much more, I would say, in comparison with the others, we're the humanities education about the, among the games educations. Even for our technical track, we're a bit more removed from it. Try to give them a much broader picture, and, of course, you don't get a job ticket that is as precise as that of the other schools. But in 10 years' time, at the very latest, you're going to thank us for that.	11	innovation		857

Forsker	0.059050926	Mm-hmm (affirmative).	8			858
Subjekt C	0.059050926	Because you are still employable somewhere, and you're doing something completely different from what you studied here.	10			859
Forsker	0.05912037	Mm-hmm (affirmative).	5			860
Subjekt C	0.05912037	But you're going to be in control, and you're going to be able to still draw on the stuff you did in your master's. I'm not sure that that is true for what people learn in their vocational bachelor's right now. When it's here, you have a whole year of working in this game engine and programming in exactly this	10			861

		programming language, none other. We do sort of a language agnostic programming a lot, right? People here learn processing which sort of almost a meta descriptive language to understand how programming in general works.				
Subjekt C	0.059525463	Whenever we talk about doing a bachelor, it's sort of computational philosophy and computational creativity, super general and broad, not ... There are so many schools where you can learn programming per se. Now, you	10			862

		are sort of like a C+ bachelor.				
Forsker	0.059710648	So, you are doing meta programming, meta skills in a sense. Yeah.	10			863
Subjekt C	0.059756944	So, that's what we're, I think, what most of our courses aim for, and then we, of course, still try to hit that threshold of also giving the now applicable real-life skills in a number of classes so that people are more or less immediately employable and can then find exactly their niche and then draw on all that broader knowledge that we've given them.	10	vocational	teori/praksis	864

Forsker	0.060081019	We can't continue this conversation.	3			865
Subjekt C	0.060092593	No. I'm also-	1			866
Forsker	0.060092593	I'd love to, but-	1			867
Subjekt C	0.060115741	Yeah.	1			868
Forsker	0.060115741	But I'm running out of parking space. One second. I'll just end this on a phone note. I've been talking to Dr. Backe or Dr. Backe, Backe?	1			869
Subjekt C	0.060219907	Backe.	1			870
Forsker	0.060243056	Backe, yes. And it's 40 past 5:00, and it's still the 5th of March. Thank you, (Censored).	5			871
Subjekt C	0.06037037	You are so welcome. It was a pleasure.	1			872
Forsker	0.060405093	There we go.	1			873
Subjekt C	0.060416667	Ah. No. I should have warned you before. I'm a notorious chatterbox when you	3			874

		interview me, I, yeah.				
Forsker	0.060509259	It's a-	1			875
Subjekt C	0.060520833	I manage to talk long.	1			876
Forsker	0.060532407	I should have warned you that I'm ready to listen for all you can talk, so I'll just end this one as well. All right?	1			877
Subjekt C	0.060659722	Sure.	1			878

Case 2 Subjekt D Session 1

		Udsagn	Relevanskriterie	Tema 1	Tema 2	Celle
Subjekt D	0	At this point because I'm hosting a Zoom meeting, because I will be running a lecture on Zoom, at the same time as this thing. I hope that the whole [inaudible 00:00:09] doesn't just explode in the next 20 minutes.	1			1
Forsker	0.009722222	Yes, yes. And I'm-	1			2
Subjekt D	0.011111111	[crosstalk 00:00:16] actually going to happen.	1			3
Forsker	0.0125	And I'm sure it will work out. I'm sorry I was running a bit late because I had to find someplace that had like a cabled access, right? And now I'm just setting up my backup recorder. So I hope this will work as best as possible. And if it doesn't work out okay, we'll do the afterward session, that's the most important one in any case. And you said-	2			4
Subjekt D	0.032638889	Okay.	1			5
Forsker	0.033333333	You said that you were supposed to be at a meeting. Would you like to cut this short?	2			6

Subjekt D	0.036805556	No, I'm not supposed to be at a meeting. What I was saying is, I am... So there is basically no current policy by neither the government nor the university on what to do.	2			7
Forsker	0.045138889	Mm-hmm (affirmative).	2			8
Subjekt D	0.046527778	I mean point is, that it's not really about me myself, but I might be sick. I don't know. I might be giving that lecture to other 50 people, which I would get sick. And then they will go home, and maybe live with their parents, and then get old people sick. So I mean, I really don't feel like... So, it's not a meeting. I'm actually trying to literally run the lecture on Zoom. I don't know if this would work.	1			9
Forsker	0.065972222	And you're not the first one that has canceled on me due to corona illness. I was also supposed to meet with the guys at (Censureret), and they have the school on lockdown due to coronavirus. So everything is getting locked down. And I'll just tell you that you can do this in video-	3			10

Subjekt D	0.077083333	Just a second.	2			11
Forsker	0.077777778	Yes.	2			12
Subjekt D	0.077777778	Two meters.	3			13
#N/A	0.084027778	[inaudible 00:01:59], I mean I can [inaudible 00:02:01]...	2			14
Subjekt D	0.084027778	Yes. That is great. I have a brief lecture interview right now with a guy which is doing some research on [inaudible 00:02:10]. Would prefer to keep it short now so that we can organize [crosstalk 00:02:13]...	2			15
Forsker	0.094444444	So now Paulo has just broken to have a talk with someone who came into the room.	2			16
Subjekt D	0.102083333	Yes, yes, please write it. Yes.	2			17
Subjekt D	0.104166667	Yeah, sorry. It's me and the rest of the team trying to get something, [inaudible 00:02:33]...	2			18
Subjekt D	0.106944444	No, just leave it open. There is more oxygen.	2			19
Forsker	0.108333333	I assume that it's also extra challenging due to your very international colleagues, I suppose. Are you from Italy?	4			20
Subjekt D	0.115277778	I don't think that is the main issue right now. What is literally extra	3			21

		challenging is that there is no decisive policy, or actions, or infrastructure, or nothing. So I think that's the challenging part, right?				
Forsker	0.126388889	Okay. Okay.	3			22
Subjekt D	0.127083333	We have to take it on our own self, like it's called responsibility of what we do. And I, honestly, I decided today this morning at nine, "Okay, I will be hosting the thing online." Nobody told me I can. [crosstalk 00:03:15] I tried to use like some university provided system to do it. There's nothing. So I'm also using like an arbitrary platform that I decided to use.	3			23
Forsker	0.14375	Mm-hmm (affirmative).	3			24
Subjekt D	0.144444444	I don't know if it will keep up with the... So I think that's the main issue. The main issue is literally just the uncertainty.	4			25
Forsker	0.148611111	And I can recommend Google Hangouts, that's... Or Gtalk or Google Duo, it has many names. But the platform [crosstalk 00:03:41] now, I find it quite stable. The challenging part was	4			26

		just for me to... It's because I'm doing like a recording, but it's hard to say whether I should record from my microphone, or from the internal system that's being transferred to you. Anyways, it's all fine.				
Forsker	0.165277778	I just want [crosstalk 00:03:59] to say thank you, by the way.	4			27
Subjekt D	0.167361111	[crosstalk 00:04:01] Okay. So I'd really like if we can get this down to like 10 minutes or something, so I can [crosstalk 00:04:04]...	3			28
Forsker	0.16875	We'll do that. We'll do that. Okay. So first of all, thank you so much for meeting me. Could you tell me, when are you done with your lecture? When can we see each other again?	3			29
Subjekt D	0.177083333	You mean today?	3			30
Forsker	0.178472222	Yes.	3			31
Subjekt D	0.178472222	I should be done... So the exercise session starts at 12:00. At 12:30 probably today will get a bit more complicated.	6	struktur		32
Forsker	0.184027778	Mm-hmm (affirmative).	4			33
Subjekt D	0.184027778	But I have a free slot at... We can meet between 12:30 and	3			34

		2:00, I'm free. Reasonably free.				
Forsker	0.191666667	That's perfect. And so could you tell me what's... I know that you have sort of a change in plans, or somehow a change of plans, but could you tell me a bit about the content that you're going to lecture on today? And what the aim of the lecture is?	2			35
Subjekt D	0.203472222	So today it's a bit of a special lecture because it contains two separated topics, which we'll divide into two in two hours. One is basically a sum up on some previous lectures, where I actually tell them how to critically evaluate their own work. In this course they actually learn to develop some algorithms and run them on data. So basically today I'm teaching, "Okay, now that you ran it, how can you know whether this thing is running correctly, or not running correctly? How can you evaluate the results?" And so on and so forth. So this will be the first part to the lecture.	10	indhold		36

Subjekt D	0.23125	The second part of the lecture would be more technological. It's a relatively minor topic in the course, which I think it's important to cover, in terms of basically terminology. And so we'll be covering roughly, what sort of technologies can be used for data processing, how to gather the data. All this sort of stuff.	10	indhold		37
Forsker	0.250694444	Mm-hmm (affirmative). And so these students, I've talked to one of your colleagues and he said that there are two main tracks. One is that design oriented track, and another one is the technology oriented, or developer oriented track. Who are your students going to be today?	6			38
Subjekt D	0.261805556	Today is only the tech students.	8	splitting i tech og design		39
Forsker	0.263888889	Right. And so you will be giving the lecture possibly online, but if you weren't going to give it online, is it correct of me to assume that it's going to be a university style lecture? Where you'll be standing in front, perhaps doing a PowerPoint	5			40

		presentation or similar, and the students will be sitting and listening in, then maybe ask you questions, and so on?				
Subjekt D	0.279861111	Yes. In the best case scenario for this specific course, it's an interaction between slides and a whiteboard.	10	struktur		41
Forsker	0.284722222	And so are you going to do any sorts of, if not tests, then exercises, or similar things? Could you tell me a bit about those?	5			42
Subjekt D	0.292361111	That is the usual plan. Today I'm not sure about that. But the usual process is, whenever I explain an algorithm, I show them how it works step by step. And then I tell them to basically [inaudible 00:07:17]. I give them a different set of like toy data, and they mimic it themselves. So they do the exercise. That happens once or twice every lecture.	10	didaktik		43
Forsker	0.309722222	Mm-hmm (affirmative). And so these students, they were already working under, I wouldn't call it personal, but they're collaborating in small teams to	5			44

		develop their own games, correct? [crosstalk 00:07:40]-				
Subjekt D	0.320138889	They did...	4			45
Forsker	0.322222222	They did?	4			46
Subjekt D	0.322916667	Last semester.	4			47
Forsker	0.322916667	Last semester?	4			48
Subjekt D	0.323611111	This semester specifically, I don't think they have any course which actually makes them specifically work on making a game.	7	struktur		49
Forsker	0.329861111	I see. So this is a way to sort of give them an introduction to your algorithm topic, and how to use them in applications, right? And so these applications, they could be anything, not just necessarily games. But it could be, for example, information processing, or any different number of things, right?	6			50
Subjekt D	0.345138889	Yes.	8	indhold		51
Forsker	0.346527778	Okay. And so I think we'll get back to your perspective on how that works? Since this is also a sort of applied field, and it's quite interesting how they would apply these technologies in practice, but we'll get back to that later today, I suppose.	7			52

Subjekt D	0.359722222	Okay.	6			53
Forsker	0.359722222	I think that's, if we're cutting this short, this would be...	5			54
Subjekt D	0.363888889	Yeah, I'm sorry for the... I really wished I could give you more. But...	4			55
Forsker	0.365972222	No, it's fine. It's fine. And it's nice to meet you, by the way. And I haven't really had time to say thank you as well, for trying to do this, in any case. It's valuable for me...	3			56
Subjekt D	0.375	No, I mean, we are colleagues. It's research. I know how hard it is. So it's... I mean, as far as I remember, you're actually running the PhD on this stuff, right?	2			57
Forsker	0.379861111	Well, it's a plan. I would love to say that I do. But it's, to become a researcher you have to do research.	2			58
Subjekt D	0.388888889	But then even the more. I mean, then it's even more important. So I'm glad if I can help.	1			59
Forsker	0.39375	Awesome. Thank you. I'll try to close down this program without everything, as you said, exploding. I have someone recording [crosstalk 00:09:35]...	1			60

Subjekt D	0.399305556	I'd stop myself, so maybe this will help you. I don't know.	1			61
Forsker	0.401388889	That's fine. That's fine. I'll talk to you later today. See you.	1			62
Subjekt D	0.403472222	See you later. Bye.	1			63
Forsker	0.404166667	Bye.	1			64

Case 2 Subjekt D Session 2

Navn		Udsagn	Relevanskriterie	Tema 1	Tema 2	Celle
Forsker	0	Record another one here. There we go, this will be my backup. Okay. So what's quite important for you to understand is of course that I'm not evaluating you as a teacher. I'm looking into your thoughts about your methods and your understanding of what's working, what doesn't work, what is your angle, what is your experience with working in this field. So in that sense, what we're going to talk about today is your reflexive practice. Your	5			1

		reflections on your didactic practice and how that ties into what game education may be or may not be, of course. And you have a very technical background on the... right?				
Subjekt D	0.036805556	My specific background is technical. What I am teaching is actually currently two courses. One is the course I was teaching today, which is data science and games, which is purely technical. Yet a course that I actually teach on Tuesday is called data [inaudible 00:01:13] design and development, and I teach that	10	baggrund		2

		to older students in games. Designers and programmers.				
Forsker	0.056944444	And so if we could just start at that point, do you think that the distinction to have a technical programming oriented track, and on the other hand, a design oriented track, is meaningful?	3			3
Subjekt D	0.068055556	I think so, yes.	10	design/teknik		4
Forsker	0.06875	And so from your experience and your angle, do you consider yourself mainly oriented towards this group of technical mindset students?	4			5
Subjekt D	0.080555556	So, I'm of course responsible for both courses.	10	baggrund		6

		And I make an effort in making myself, and the course itself, more approachable when it comes to the course which everybody attends. So if I have to make some sort of [inaudible 00:02:16] reflection, I would imagine this is also due to the fact that I am coming from a technical background. Therefore, the language I speak is inevitably influenced by my specific background. That being said, I've been working in [inaudible 00:02:36] environment for the past 11 years. So I can develop				

		my methods to try to work with... and like a diverse audience, basically.				
Forsker	0.123611111	So the reason that I'm asking is that this distinction, it might be something that in this field is taken for granted, that it's a given that there is this distinction. When you teach this technological track or these students that have chosen, themselves, to be focused on that part, do you teach things like algorithms and... I suppose you could call it coding in some [crosstalk 00:03:32]	4			7

Subjekt D	0.146527778	Essentially, it's like programming and mathematics. That's it.	10	faglighed		8
Forsker	0.152777778	And so this isn't a computer science course, this is something that's applied towards games development mainly, right?	7			9
Subjekt D	0.159722222	It is. But we expect the level like a computer science level. So it's a course many computer science students take. One-fifth of my students is coming from different educations in the house.	10	faglighed		10
Forsker	0.172222222	And so in my experience, computer science can be extremely theoretical.	6			11

		And I suppose that when working with students that have chosen this track in a focus that is game-oriented, how does that work out? Is that something... in your teaching for today, for example, you were teaching algorithms. You said that you would show some examples. Would those examples be game-based, or would they be for anything else in particular?				
Subjekt D	0.197222222	So it depends. The point is that in some cases, I feel like a game example would actually	10	faglighed		12

		exemplify the problem or make it simpler to understand. In some cases, a game example would just be too complex. So having some kitchen table, more simple example would actually be more suitable. So game examples are, at least in this specific lecture, they come at... how to say, not as a [inaudible 00:05:22] games are a complex medium, which we are not examining in this specific class. Therefore, using... therefor, they function as				

		application examples. When something functions as a purely... when something [inaudible 00:05:48] function of pure exemplification, it cannot add complexity. Otherwise, you are back to square one. Now, you have to explain this very complicated thing about game, you actually have to explain your-				
Forsker	0.251388889	Complicated, theoretical frame? [crosstalk 00:06:04]	4			13
Subjekt D	0.254166667	About algorithms. The other course that I'm teaching to everybody, that is very focused on the consequenc	10	faglighed		14

		es on games, and how to use the data to actually analyze game aspects. So understanding the complexity of the games, and look at it through the lens of quantitative method, that is a very different story. Then games become really the lens... not the lens, but they become the subject. And what I'm teaching them is a lens.				
Forsker	0.273611111	A lens to look at this complicated media products, in a sense.	4			15
Subjekt D	0.277083333	But if they don't understand the media products, then the lens becomes...	10	faglighed	metode	16

		they don't understand the lens. Because the lens itself is not as complicated, and they're [inaudible 00:06:48] which kinds of tools to use when, in which context, and how it actually affects... it's precisely what I'm teaching in that specific course. And this one, no. This one is about... I'm teaching them some methodologies, which can be applied to everything.				
Forsker	0.3	And so, if we use today, the lecture that you had today as the example, could you tell me about... how did it go? What was the process? If	5			17

		we start from [crosstalk 00:07:28]				
Subjekt D	0.310416667	In this specific case, I will talk to you about the last lecture.	6			18
Forsker	0.313194444	Great.	4			19
Subjekt D	0.313888889	Because I think that today's lecture is a bit of an odd... nothing worked today.	5			20
Forsker	0.320833333	Because that you made it a video-conference based lecture?	4			21
Subjekt D	0.322916667	I don't think it was the problem that I made it a video-based conference lecture, but it was that I didn't plan it as a video-conference lecture. So there were two or three moments when I had	10	struktur		22

		to go to the whiteboard. And I couldn't write... because that's the way I teach. So I will have to change it. There is a payoff, there is a cost into running this stuff as as streaming. The biggest part of the cost is preparation. And also, there is a loss in what you can achieve with missing human contact.				
Subjekt D	0.347222222	That being said, if I look at my previous lecture, I would... so the question is whether I think it was success. I actually think so, yeah. It's always tricky-	4			23

Forsker	0.359027778	Oh, I'm sorry. I'm sorry. You might have misheard it, I might have mispronounced. But I didn't ask whether it was a success. But I was asking about the process. What was the successive elements, like one thing happening after another. What is the process, not whether it was a success, but what was the process for today?	4			24
Subjekt D	0.375	So basically, the process is I'm trying to introduce them to a problem. And that's the place where I put most of the examples. I will introduce them to the complexity of the	10	didaktik		25

		problem, so why we cannot just... why isn't it simple to solve the problem, what are the issues with the problem itself. And then I will introduce solutions and show them how they can build on top of each other. And then give them the opportunity to apply themselves.				
Forsker	0.399305556	And so you mentioned that you've wondered sometimes... that you needed a blackboard, you needed something to illustrate, would that be to illustrate graphs or would it be to illustrate an algorithm or to make a drawing,	5	didaktik		26

		what kind of... what do you need-				
Subjekt D	0.411111111	Yeah, all of them. All.	10	didaktik		27
Forsker	0.4125	All of it.	10	didaktik		28
Subjekt D	0.413194444	Because it depends... also, it's the same thing when you write an interactive story. You can use slides if you plan every possible response from the [inaudible 00:10:15].	10	didaktik		29
Forsker	0.426388889	You mean like a flow chart. Yes, yes, I can see-	10			30
Subjekt D	0.430555556	I can [inaudible 00:10:20] and I have the right light for every kind of question.	7			31
Forsker	0.432638889	Right.	5			32
Subjekt D	0.435416667	But it is... the whiteboard offers a perfect solution for adaptive teaching.	10	adaptive teaching		33

		For when you're actually going to... you get a question, you observe the people, and you realize, okay, half of the people didn't get this aspect. Okay, I'll go to the whiteboard and explain it from a different perspective. And I try to go more step by step. It also slows me down, which is generally a good thing.				
Forsker	0.454861111	So you can sometimes tell that the students... that your audience, that there might be something they don't quite understand ? You can tell from their body language or the way that they're	4			34

		looking up to what you... and on the other hand, today, for example, could you... I guess in this video call, could you see their faces? Or could they only see you?				
Subjekt D	0.472222222	No, I got suggestions from... I have a colleague working in Hong Kong, which suggested us to actual do put the faces of people in a grid so you can see the faces of everybody and have that sort of [inaudible 00:11:38] so I didn't. I couldn't set it up. Again, I rushed everything this morning. So that was pretty painful, actually.	9	didaktik		35

		Created some moments of silence.				
Forsker	0.495833333	I understand [crosstalk 00:11:54]	4			36
Subjekt D	0.495833333	I would asking people would give me feedback... and also, I think it takes out the peer pressure. And that might make something for a little bit... it might... there is more, like you're seeing, you had peer pressure only to write something on the chat. We had the chat running. Which means that I felt it made it more detrimental to the communication, in the sense that	10	didaktik		37

		only two persons actually made questions on the chat. And so with those specific persons, I actually ended up getting an interactive thing where I could repeat. But then again, I went out, I had to repeat it live. I could only use the material I had on the slide, and that was super annoying because maybe I just wanted to explain it a slightly different way because of the way that question was posed. And I had to just reuse and go with it. So no, we didn't have the face, and the				

		only feedback I got was from the phone calls before, which actually go from the chat. [crosstalk 00:13:07] people, which I see look lost.				
Forsker	0.548611111	And I'm sorry for digging deeper into today, if you felt like it was something out of the ordinary, this lecture that [crosstalk 00:13:19]	4			38
Subjekt D	0.554861111	Very ordinary.	5			39
Forsker	0.555555556	Of course, maybe in the future. It depends on how the epidemic unrolls, of course. But so I might refer back to this lecture, and I understand it's not... it might not be	3			40

		alliterative of what's common, I understand, but just to use it as an example because it's something that you just experienced. So you're in this right now, so to speak.				
Forsker	0.572916667	And so you mentioned you can sometimes tell when a student, if they didn't get it or it didn't... that you could sort of backtrack or you could explain it further, right? On the other hand, you possibly also experience sometimes that students do get it, that you feel like wow, they really got this. How does that feel? How does that	3			41

		sense-making process works?				
Subjekt D	0.589583333	[crosstalk 00:14:09] and again, that would... like the whole experience of podcasting or... because effectively it's like... or streaming... very problematic. Like you mentioned, all the body language. Over time, as a teacher, you learn to read the crowd, to a certain extent. I'm not like a rock star, but you learn to catch several things. You learn also to identify who cares, who doesn't care, and to go to the students which actually	8	didaktik		42

		deserve a little bit more attention... not deserve, but that require a little bit more attention. There are those students which actually don't care, and some students which might [inaudible 00:14:56] but they actually do care. So if you are able to make this...				
Subjekt D	0.625694444	In the end, my teaching principle is I know we make a difference for a very tiny percentage of the students. Because the very good ones or the ones which are independent, they could just go online	10	didaktik		43

		and study themselves. Then there would be... I'm talking about courses, I'm not talking about resource projects. That's a different subject.				
Forsker	0.64375	Right.	2			44
Subjekt D	0.6444444444	Then we have the students which don't care, and then either they come to the lecture, or the come to the lecture but play something on the computer all the time. But it would be like that, maybe 5, 10% of the students which are there, they don't get it, but they would like to get it. And identifying those and reaching out to	10	didaktik		45

		them, and getting them through the hurdle, is [inaudible 00:15:59]. And it's something which I don't know how to do in a remote format.				
Forsker	0.672222222	So if we disregard the remote format, how do you... this struggle that you explain, that you can see, here's a student or here are some students that want to learn this, and it's complicated. Or they might not understand it yet, but you want them to learn and they want to learn. And now you need to do this struggle. Could you	3			46

		explain to me, how would that struggle play out? This mental teaching struggle that you would have to do?				
Subjekt D	0.689583333	[inaudible 00:16:33] I detect it, or what would I do to actually [crosstalk 00:16:38]	10	didaktik		47
Forsker	0.693055556	Let's say that you already have detected it, that you could tell that this was the situation. You have some students here, you know which ones really need this teaching attention, and you know that they would like to learn it, and you know that you can reach them. So what	4			48

		happens then?				
Subjekt D	0.706944444	I make clear that the communication in teaching is approach which requires for each of them to [inaudible 00:17:10]. So when the [inaudible 00:17:15] they don't understand, it might be because the way of what I said, the way I said it, the medium I used to say it, and they are... maybe they missed something from before, or they were distracted or tired or whatever. So we need to identify what is the problem.	10	didaktik		49
Subjekt D	0.732638889	The first thing that I will attempt to do is change the medium.	10	didaktik		50

		Whiteboard. And change what I'm saying. Before that, perhaps I would try to identify what is the struggling point. But in the moment when I'm doing that, automatic [inaudible 00:17:51] the state... partially the state of the student because he's now targeted one to one. Now the struggle becomes when we actually... some students are unable to ask the question the second time. So if they get the explanation, then they don't get it, they will say okay, even though they don't get it.				

Forsker	0.760416667	And so [crosstalk 00:18:17]	2			51
Subjekt D	0.761805556	Trying to understand what they are actually getting, you don't know.	3			52
Forsker	0.765972222	And this process of getting it, some teachers would describe it as sort of this cartoon, there's a light bulb that you can tell somehow that they understand it. But in your course, would they also have to demonstrate, or could they demonstrate... for example, a solution to a mathematical problem that they understand. Like if this is that, then that is that, is that correct?	4			53

		And you can affirm that yes, that's correct-				
Subjekt D	0.786805556	Yes, that [crosstalk 00:18:53] then the light bulb thing is still [inaudible 00:18:56] because usually, when it comes to this sort of lectures, what you don't get is at least one part, one detail, which of course makes everything else meaningless. So once you get that detail, it's like you have this aha moment. And then maybe there are moments it's still wrong and they are missing some other stuff. It could very well be	10	didaktik		54

		possible. In that specific case, I would ask them... so usually, they ask for confirmation. So if I do this and this and this, then this. And then I can tell them yes, no, right, almost. I try always to be encouraging.				
Forsker	0.820138889	I see. And so is this... when you teach these courses at [Redacted] aimed towards these students who are very interested in developing this kind of stuff where... these game softwares, do you think it's the same way that you deal with it as if it would	4			55

		have been any other kind of software or any other computer scientific class? Do you think it's different because-				
Subjekt D	0.842361111	No.	10	didaktik		56
Forsker	0.843055556	No.	10			57
Subjekt D	0.843055556	No, I don't think so. But [inaudible 00:20:18] okay, this goes into the personal take on the field. So when they come in, many students are... they see the game as a... how to say... so we try to break their dreams, in a [crosstalk 00:20:41]	10	epistemologisk grundsyn		58
Forsker	0.861805556	You try to [crosstalk 00:20:44]	5			59
Subjekt D	0.863888889	And what I mean is they have to look at	10	epistemologisk grundsyn		60

		the games critically as the medium, which is not the uniform medium, by the way, so it's just a bit of everything. It could be a little bit less interactive, a little bit more narrative, a little bit... so it's just a medium. So for instance, when it comes to one of my classes, I make them... I think 95% of my players don't play casual games. They don't play Candy Crush. I make them work with Candy Crush because they have to. They have to think, they have to be able to			

		grow into scholars which are able to see the complexity and the beauty and the challenges in designing even a product which to the end user looks silly. But it's not silly in craft. It might be designed as being silly [inaudible 00:21:51] so the silliness is in the eye of the beholder.				
Forsker	0.911805556	I understand. I understand. And I think that's an interesting example. So from your perspective, you see a beauty and a craft in, for example, Candy Crush or other medium that might	5			61

		not be viewed as being a high art, so to speak. But you can sort of tell this from its craft. Could you tell a bit about how you view this craft, how you view designing these [inaudible 00:22:21] experiences from a craft perspective ?				
Subjekt D	0.934027778	Okay. That goes... it's not specific to my field, but I have had the experience of working within companies [inaudible 00:22:34] and teach in two universities with [inaudible 00:22:40] related [inaudible 00:22:41]. And I think the human design process or a	10	epistemologisk grundsyn	design	62

		game is quite challenging. Because basically, comparing to many other pieces of software, games are [inaudible 00:22:57]. So if you're using a chat system, if you're using a map system, if you're using... I don't know, a ticketing system, anything that you are using, you have a purpose, you have a task. And your experience while using this system might not be optimal. Might be very suboptimal. Might be [inaudible 00:23:24]. But you have to focus that task and there is [inaudible				

		00:23:29] then you're going to get through it. You might change it later. You might change it to another [inaudible 00:23:34] or whatever because you find it like that. But the drive is extreme [inaudible 00:23:40] in a sense. When it comes to games, the challenge is higher for the designer because the drive is intrinsic. There is no purpose, there is no point in playing a game you don't like. Unless [inaudible 00:23:53] or whatever. But [inaudible 00:23:55]				
Subjekt D	0.997916667	So the craft is actually in	10	epistemologisk grundsyn	design	63

		understanding your user [inaudible 00:24:03] providing the right tool with the right amount of polish for the right amount of [inaudible 00:24:09] and communicating in the right way. I think there is such a high complexity in what makes a game successful and not successful, which I think applies to every sort of game. There are crappy free to play game, and there are successful free to play games. And what we try to teach them is to be able to have methodolog				

		ies to make... we don't teach them only this, but to have reliable methodologies to be able to have a shot at making a success at whatever they want to do. And not rely on [inaudible 00:24:47] so they have to be able to understand how to make something which is better than something else.				
Forsker	1.0388888889	And so in many games education in Denmark, most of this... maybe also because they are publicly funded, of course, they have to be vocationally oriented, which I would	4			64

		explain as being education-directed to [inaudible 00:25:11] a role in a job [crosstalk 00:25:12]				
Subjekt D	1.05	Okay, we don't.	5			65
Forsker	1.05	You don't.	5			66
Subjekt D	1.052777778	No, we are not education... we [inaudible 00:25:20] our students are not... we don't teach them a craft. We teach them a series of tools and skills, which they can use in multiple crafts. The theme around it is games. But okay, this is off the record.	10	praksis/teori koblingen	håndværk	67
Forsker	1.068055556	(Censored part)	5			68
Subjekt D	1.06875	(Censored part) (...) a topic we talk about with education is	10	epistemologi		69

		play as a wider concept than purely games.				
Forsker	1.089583333	All right. So we are on the record again now, okay? So-	4			70
Subjekt D	1.095138889	The point about play, I think it is fairly important. The first part, whether we are [redacted] that is off the record. [crosstalk 00:26:24] but the fact we focus on the term play rather than games within the framework to our education, this is actually good.	10	epistemologi		71
Forsker	1.10625	And so for example, and I'm just talking examples here. It might be totally wrong, of course, but is it correct, from what	5	epistemologi		72

		you said now, is it correct to understand that students in your class, that they don't necessarily get an education that points them toward a specific role in a games industry company context? For example, an audio designer or let's say a programmer, a computer games programmer [crosstalk 00:27:06] or similar?				
Subjekt D	1.129861111	So it would be naïve of me saying that it doesn't happen, but it doesn't happen explicitly to our education. So what happens is that we get students	10	epistemologi	praksi/teori koblingen	73

		with dream of doing that job. We give them a general education, and then they personalize it to their dream job. Some of them actually learn that they want to do something different, and then very important, it's important that they still get an education which they can reuse in that different thing that they want to do. So we don't do it. They do it themselves. They frame themselves as designers through our courses. We actually don't have the course in				

		[inaudible 00:27:48]. We don't have a course in sound design. We don't have this kind of super practical, specific topic. Vocational like.				
Subjekt D	1.169444444	But it's not a vocational school. We even... with the master education, we are master in science: people coming out of there, they have to have a scientific background. With scientific, I don't mean that they need to learn biology, but they need to learn the terms of the scientific method. Be critical, understand and be able to read a scientific	10	praksi/teori koblingen		74

		researcher, be able to formulate a hypothesis, be able to verify it, be able to use different methods from humanities and science because that's a very specific thing to gain. So they have to understand how to make a [inaudible 00:28:38] approach work with a reductionist approach. And they have to understand its terms.				
Forsker	1.199305556	And so I assume that you are familiar with this DADIU program, D-A-D-I-U [crosstalk 00:28:54]	5			75
Subjekt D	1.204166667	Yeah.	6			76
Forsker	1.204861111	Exactly, that adds you as a participant	7			77

		of this common framework. They have this definition of different roles in games companies. And they would draw from (Censored), for example, games programmers, right?				
Subjekt D	1.214583333	Yes.	6			78
Forsker	1.215277778	From, for example, some of your students might, I suppose, go on to, and some of your former students might have attended this DADIU course as a part of their masters degree, right?	6			79
Subjekt D	1.222916667	Yeah. That is specifically why we have DADIU. There's a reason why,	10	praksi/teori koblingen		80

		I think, DADIU plays a very important role in the games education. And [inaudible 00:29:33] for most students which actually requires, which want to go towards more of application education. Which basically as the second year, realize them, no, I want to really do this specific job. I want to get better at doing this specific job. The courses that we give as an alternative to DADIU are much more theoretical.			
Forsker	1.2444444444	And so more theoretical as in academicall	10	praksi/teori koblingen	81

		y, scientific-oriented.				
Subjekt D	1.249305556	Yes.	10	praksi/teori koblingen		82
Forsker	1.25	Right, okay. Do you think that from your perspective as a teacher, as an educator in this field, do you think that there's something besides the ordinary, when you have this focus on games or, as you said it, maybe play in a broader sense, the science of this field, is there something that's out of the ordinary from what you would expect going on in other classes in (Censored)?	10	praksi/teori koblingen		83
Subjekt D	1.269444444	Yes, if they [inaudible 00:30:30] in nature of games. That is at the core. It	10	praksi/teori koblingen	interdiciplinær	84

		doesn't really matter. I know the [inaudible 00:30:36] just either math or [inaudible 00:30:41] or psychology... we draw from a number of classical topics, but we have to make people be able to talk to each other. They have to be able to understand the core principles of different academic disciplines. They have to be able to write an essay, and at the same time, they have to be able to conduct an experiment. So these are two crafts which you usually don't learn in the same education.				

Forsker	1.302777778	And so [crosstalk 00:31:17]	2			85
Subjekt D	1.302777778	That is the challenge. And I think yeah, we have to sacrifice some stuff in order to get that through, actually.	10	kernefaglighed		86
Forsker	1.309722222	What kind of [crosstalk 00:31:26]	2			87
Subjekt D	1.309722222	We don't teach databases in our education.	10	kernefaglighed		88
Forsker	1.309722222	Do you think you should teach databases?	10	kernefaglighed		89
Subjekt D	1.309722222	No, I don't think we should. I think people can learn them afterward. But the point is that we have to strip down what we think we could sacrifice, clearly. But paradoxically, what we end up having is an	10	interdiciplinær		90

		education which is much more academic and theoretical than vocational, precisely because of this situation where we need to teach them the foundations of two different disciplines.				
Forsker	1.3375	And you said two different disciplines. What would those main disciplines be? Of course [crosstalk 00:32:12]	10			91
Subjekt D	1.342361111	Science and humanities.	11	interdiciplinær		92
Forsker	1.343055556	Science and humanities. Okay, okay. Do you consider yourself within the sciences or the humanities?	5			93
Subjekt D	1.348611111	I never had any education on humanities.	10	baggrund		94

		I had to learn it about [inaudible 00:32:30] thanks to working at (Censored), working at [inaudible 00:32:34] universities. So I basically like collaboratin g with smart colleagues, I've learned more things about humanities than I knew before. But no, my domain is scientific.				
Forske r	1.363888 889	I see, I see.	2			95
Subjek t D	1.363888 889	And hard core. Reductionis t scientists [inaudible 00:32:48] so that's the way it is.	10	baggrund		96
Forske r	1.372222 222	So I opened up by asking you whether this track of design and developme nt are the technology track and I	10	spaltning	design/udvikler	97

		suppose the humanities track makes sense this distinction. And you are telling now that you are also see this sharp difference between these two disciplines of the humanities and the science. Is it the same way that this filters down to those two tracks in your education, that would be one that's design [crosstalk 00:33:29]				
Subjekt D	1.395138889	You have to consider that [inaudible 00:33:31] they have on the three courses that are in fact specific, those aren't quite... it's [inaudible 00:33:41] education.	10	faglighed		98

		That basically meets [inaudible 00:33:45] their education. They get both. So they both learn... there is a course has come out which is called Making Games. There is another one which is Data [inaudible 00:34:08] and Developme nt. There is another one which is Play [inaudible 00:34:08]. Then there is another one, which is, I think, Play Design. I'm not sure 100% now. But both of them are exposed to the foundations of both disciplines. Then we need to				

		ensure some among [inaudible 00:34:22]. So we need to get them the [inaudible 00:34:25] foundations for that specific discipline.				
Forsker	1.436111111	I see. We are nearing the end of this, and I just lost your image again. Can you hear me still?	2			99
Subjekt D	1.444444444	Yeah, I can hear.	2			100
Forsker	1.444444444	Okay. That's fine. So we have, I suppose, some five minutes or so, and then I'll say thanks for the interview and everything. There is a couple of questions I would like if we could just talk about quite briefly, of course. So the way	2			101

		that... let's see here... the way that you view this education, in the context of other educations that could be game-oriented, is it correct to assume that when you say that you think this education is not vocationally-oriented, it's not like some other educations, I suppose what I'm asking for here is how do you view this education here at (Censored) that you are a part of, compared to, for example, other games educations in Denmark that you sort of position yourself				

		compared to?				
Subjekt D	1.483333333	Okay. We don't do that. I compare the game education to other master of science educations outside of the game field. Because I don't think we should... I think comparing, doing this self-referencing to comparing to other games education is like a rabbit hole we shouldn't go down into. This is a master education. People will get out of here as a master of science. So it should be... we should look at people which do the master [inaudible 00:36:17]	10	faglighed	målsætning for uddannelsen	102

		design, people which do the master in computer science, people which do master in renewable energy or whatever. So these are our... this, in the broad sense, are our competitor. We can't create a [inaudible 00:36:30] student because of games. Because also, it wouldn't actually be they have to work the field of games. That would be kind of saying okay, it's just [inaudible 00:36:42] working for a [inaudible 00:36:43] skills, and then they go out and do games. It's not like... you				

		have to have the same skill set as a game programmer or a game engine programmer is a person which is basically as [inaudible 00:36:58] as a programmer as any other programmer.				
Forsker	1.543055556	I see. And I suppose it makes sense. And so again, you see this as a sharp distinction, but you are a master education, you are not an engineering education, for example, right?	8	ingeniørfaglighed eller ej?		103
Subjekt D	1.554166667	If you mean with engineering education, vocational education... what would you define [inaudible 00:37:23]	10	ingeniørfaglighed eller ej?		104

		master education.				
Forsker	1.559027778	So in one of the DADIU programs that's just become a part of the program, one of the newest, I suppose members, I guess you could say, they have what they consider to be an engineering degree. In Danish, we would call them civil engineer. A civil engineer, it doesn't make a lot of sense in translation, I suppose, but they consider themselves to be sort of engineers in a practical sense. Less science... not less science, but less scientistic and more engineering, right?	10	ingeniørfaglighed eller ej?		105

Subjekt D	1.585416667	Okay. So what I think that we especially doing do, we don't teach technology. None of our courses is technology focused.	10	ingeniørfaglighed eller ej?		106
Forsker	1.592361111	As in no game engine teaching, for example?	10	ingeniørfaglighed eller ej?		107
Subjekt D	1.595138889	We don't teach them [inaudible 00:38:19] we don't teach them... we teach them [inaudible 00:38:23] but it's just because it's difficult one, and it will allow them to then learn other languages. We don't teach them, I don't know, like [inaudible 00:38:34] we don't teach them tools. We use tools during the	10	ingeniørfaglighed eller ej?	værktøj eller rammer	108

		course, but it's not part of the... we don't dedicate [inaudible 00:38:46] teaching them tools. So I guess that might be... I don't want to get my message wrong [inaudible 00:38:55] because I don't think there is a hierarchy between different types of education. What I think is that there are different parameters and different requiremen ts that certain types of [inaudible 00:39:07] preparation will... would need to comply to. And in our perspective, and it's the same perspective for the				

		ministry, to actually provide a masters education, we need to comply to certain criteria. So yeah. I wouldn't be able to now evaluate this [inaudible 00:39:29] I don't know about it.				
Forsker	1.646527778	Of course. Of course.	2			109
Subjekt D	1.647222222	But I do know they focus very much on tools. I know about education [inaudible 00:39:37]	3			110
Forsker	1.650694444	Yeah.	2			111
Subjekt D	1.651388889	I do think it's really modeling [inaudible 00:39:41] or whatever. We don't.	1			112
Forsker	1.655555556	I think that's a fair point of comparison. I think that really hits the nail on the head, so to speak,	8	faglighed	rammer kontra værktøjer	113

		that you don't teach them tools, you teach them the frameworks that sort of enabled these tools to be build of, to be understood, I suppose.				
Subjekt D	1.668055556	Yeah.	10	faglighed	rammer kontra værktøjer	114
Forsker	1.668055556	Whereas more vocationally or engineeringly oriented education would be more focused on exactly how to use these tools in an applied sense, I suppose.	9	faglighed	erhverstetning	115
Forsker	1.677777778	I think I would love to pick your brain some more, professor, but you are busy man. And I will of course respect [crosstalk 00:40:27]	2			116
Subjekt D	1.684722222	Yeah, I have another meeting now in a	1			117

		[inaudible 00:40:28] but I already told I would be late.				
Forsker	1.688194444	I'm sorry if I'm keeping you late, but thank you again.	1			118
Subjekt D	1.691666667	It's fine.	2			119
Forsker	1.692361111	Especially considering the circumstances. This is not an ideal setup, of course, the video call. Some information is lost, some responsivity is lost, of course, but thank you for taking the time to do it anyway with me. Thank you so much.	2			120
Subjekt D	1.703472222	Yeah. Okay. Thank you. It's been a pleasure. Let me know, I'm curious about the results of the research, actually.	4			121

		And it's actually a very interesting [inaudible 00:41:01] knowing a little bit more about [inaudible 00:41:05] framework. You could actually maybe come over and do a presentation about your results.				
Forsker	1.715277778	That would be in my interest. Your colleague mentioned as well that at some point, they had been... sometimes, I think... I'm paraphrasing here, of course, but it's the way that sometimes the educations and the games feel, the science of games research... it becomes like silos	4			122

		where it's like nobody really knows what the other places are doing, so to speak.				
Subjekt D	1.734722222	Yeah, yeah. [inaudible 00:41:39] yeah.	3			123
Forsker	1.736111111	Absolutely. I'd love to do that. I'll make sure to send out info. So thank you once again. I won't keep you more. I promised a little gift basket, but I'll have to have that sent in through the Coronavirus and so on and so on. Thank you so much for your time.	2			124
Subjekt D	1.751388889	No worries. Take your time. Whenever. I did it for science-	4			125
Forsker	1.754166667	You did it for science [crosstalk 00:42:07] perfect. Thank you so much.	2			126

Subjekt D	1.757638889	See you.	2			127
Forsker	1.758333333	See you. Bye.	1			128

Case 2 Subjekt Y Session 1

Navn	Udsagn	Timestamp	Relevanskriterie	Tema 1	Tema 2	Celle
Subjekt Y	(Censureret)	0.06	1			1
Forsker	Goddag (Censureret), det er Alexander Kirkegaard igen.		1			2
Subjekt Y	Ja		1			3
Forsker	Jeg beklager forsinkelsen, Det var meget vanskeligere end jeg lige havde regnet med. At få en optager til at virke. Det er åbenbart... Jeg tror det er sådan noget privacy beskyttelse, det er ikke sådan ligetil. Hvis man skal til at ringe til et andet nummer og tilføje et opkald, der bruger forældede protokoler og jeg ved ikke hvad. Men nu har jeg sat en optager til og så håber jeg det er ok med dig at jeg har tilladelse til og -		2			4
Subjekt Y	Det her helt ok for det gør det jo lidt nemmere, ikke?		1			5
Forsker	Ja for så skal jeg ikke til at afbryde og sige "pause" og "vent lidt, hvad sagde du lige?"		1			6
Subjekt Y	Præcis ik? du er jo ikke ekspert i scenografi ik?		1			7
Forsker	Det er jeg ikke!		1			8
Subjekt Y	Nej, nå det gav mig så mulighed for at dykke ned i nogle arkiver for at finde noget tidligt		1			9

	matriale for det her. Jeg har fundet noget.					
Forsker	Det er i hvert fald spændende. For at min optagelse kan få en vis kontiunitet, og for at du ikke skal gentage dig selv: Du fortalte at i slutningen af 90'erne i 1996/1997 deromkring, der sad der nogle unge pHd-studerende, de var på spilforskning.dk eller et lignende sted, og der ville de gerne lave et... Altså de vil gerne connecte og mødes. Og de ville gerne sørge for, at der kom noget uddannelse, som kunne spejles i det arbejde Filmskolen havde lavet og den effekt som Filmskolen havde haft på filmbranchen i Danmark. Og du nævnte dogme-bevægelsen som et eksempel på det. At inden for den her spilforskning, havde man nogle ambitionsniveauer, og man havde håbet på at ved at iværksætte noget - sammen med filmskolen, mødes med dig - så kunne man måske gå i gang med det. Der er nogle af de nøglepersoner med som du nævnte:		10	udviklingshistorik		10

	(censureret), (censureret), (censureret) og (censureret). Der var en flok på 10-15 stykker. Det var vist der vi kom fra.					
Subjekt Y	Det er rigtigt. Jeg sidder lige og kigger i mine papirer om der står nogle navne, men det-		2			11
Forsker	Jeg tænker bare de 4 navne er allerede rigtig relevante		1			12
Subjekt Y	Ja, men jeg tror også jeg skal gnave mig lidt ned igennem alt det her. Så kan jeg give dig det senerehen, når jeg har fået styr på det. For mig er det jo en herlig anledning til at dukke ned i.		1			13
Forsker	Sådan et retrospekt?		1			14
Subjekt Y	Præcis, ikke? For mig at se ser det ud som om, vi taler 04. Der er der de her møder. Så er det muligt at vi mødes første gang i 03 og så bliver det i 04 og så starter vi i 05, ikke?		10	udviklingshistorik		15
Forsker	Jo		1			16
Subjekt Y	Okay, jaer, men det kigger jeg på når vi er færdige med at snakke og så kan det være at jeg sender dig noget.		1			17
Forsker	Okay, hvis du har protokoller fra møder eller lign., vil det også være		1			18

	super spænende. Hvis det ikke -					
Subjekt Y	Det er jo dét, jeg har den faktisk liggende her. Jeg måtte lige dykke ned i et skab for at hente det.		1			19
Forsker	Okay. Men så uagtet årstallet, det kan vi altid få styr på senere hen og få sat det ind i den korrekte kronologi.		5			20
Subjekt Y	Vi mødes fordi de ringer til mig og vi beslutter os for, at vi vil lave et slags spiluddannelsesmodul som skal indgå i de forskellige uddannelser, som i forvejen eksisterer. Og hele vores filosofi omkring det her det, var at vi tænkte... Man kan selvfølgelig godt bede uddannelsessystemet om at få lov til at lave en spiluddannelse. Men vores vurdering var, at sandsynligheden for at det kom til at ske, var meget lille. Vi havde allesammen erfaring med hvor langt tid det tager at etablere en uddannelse. Og som eksempel på det, så kan du sige, at animatoruddannelsen i Viborg. Det tog dem 10 år for at blive en uddannelse. Det tænkte vi dengang, at det havde vi hverken tid eller lyst til at vente på		10	udviklingshistorik		21

	sker. Så derfor besluttede vi os for, at lave et uddannelses modul som ligger som tilbud i de allerede eksisterende uddannelser. For dér repræsentere jo den flok, der var tilstede, ligesom de muligheder der var. Det var: Aalborg Universitet, Aarhus Universitet, DTU, ITU, Designskolen, Animationsværkstedet Viborg, Filmskolen. Altså hvor vi satte os ned og sagde: "nu laver vi det her". Og så lavede vi sådan en tænketank, en minigruppe, der bestod af mig og de 2 professorer. Hvor vi satte os ned og sagde: "nu laver vi et slags forarbejde til den her gruppe, sådan at kan arbejde videre. Så kan vi mødes igen og diskutere."					
Forsker	Så en slags struktur eller forslag?	5.22	9			22
Subjekt Y	Vi må have struktur på det her. Og vi kunne ikke være 20 mennesker og sidde og diskutere, vi bliver nødt til at have noget at diskutere ud fra.		10	udviklingshistorik		23
Forsker	I forhold til at I 3 satte jer sammen... Det var dig og 2-3 andre professorere?		10			24

Subjekt Y	Det var (censureret), som var professor for Aarhus Universitet. Han var humanist af en slags, men han var samtidig også én der kunne programmere. Jeg kan ikke huske hans professortitel, men det finder jeg ud af. Og så var der (censureret), som var datalogprofessor for Aalborg Universitet, og så mig. Det var os 3 gamle. Vi satte os ned, og fik formuleret - ved hjælp af det arbejde vi lavede og den gruppe som så mødtes med jævne mellemrum - så fik vi formuleret det som blev DADIU.		10	udviklingshistorik		25
Forsker	Hvis jeg lige må hænge mig lidt fast til det. Kan du huske jeres første møde? Hvor I sad sammen og kiggede hinanden i øjnene og skulle aftale hvad der skulle ske. Hvor tænker du, at I havde jeres inspiration fra? Var der noget I spejlede jer i, i udlandet, en model for hvordan det her skulle gøres? Hvad var din indgangsvinkel til det her?		8			26
Subjekt Y	Jamen, hvis jeg skal være sådan lidt "pralende", så havde jeg - det første møde med		10	udviklingshistorik		27

	hele den der gruppe - der fremlagde jeg en idé som jeg før i tiden, i miniformat, allerede arbejdede med på filmskolen. Der er en instruktøruddannelse på filmskolen, animationinstruktørene, og der sagde jeg, at man måtte lave et system som ligner filmskolens system. Altså udover man får noget teori, så skal man arbejde praktisk. Det er jo filmskolens, lad os sige hovedhjørnesten. Man må kunne lave et system hvor man... For det første vælger de kompetence, der skal bruges. Og det er jo datalogi, altså der skal jo være nogle programmørere, nogle grafiske designere, animatorere, spildesignere, producere og instruktørere. Så udvælger man en gruppe studerende, som repræsenterer de her forskellige områder. Og så samler man dem og giver dem en helt konkret opgave. Vi havde filmskolen som inspiration hele tiden. Hvor vi har et system... Sådan at når man laver en øvelser, så sætter man et sæt					

	konditioner op og det er det dogmefilmene byggede på. Og så giver man dem en periode hvor den her øvelse skal udføres ud i livet. Og så følger man dem. Ideen er jo, at hvis der er 6 instruktørere, så skal der laves 6 film. Hver instruktør skal have et par programmørere, en designer, en spildesigner, og så videre. Og så sætter man dem til at arbejde. Så laver de et spil, og når de er færdige med spillet så bliver det evalueret og så kan de vente. De er kommet fra alle deres uddannelser. De samles om ét sted og så kan de vende tilbage hvor de kom fra. Det er et projekt som jeg allerede har arbejdet med på designskolen, DTU og Filmskolen. Så lagde jeg det frem og sagde: "sådan har kunne man gøre det". Og det var ligesom dét vi havde som udgangspunkt. Også fordi (censureret) havde sagt: "det her system skal gøre dét for spilbranchen, som Filmskolen har gjort for filmbranchen". Jeg sad som					

	repræsentant for Filmskolen og havde allerede de her forestilling om hvad man kunne gøre. Så det vi sagde det var: "der er alle de her forskellige uddannelser. Her kan de studerende få al den teori de skal have. Og så laver vi det her DADIU-system som er et produktionsmodul, hvor de lærer at lave spil". Så den teoretiske del, dén ligger på uddannelserne. Og når de samles på DADIU, så skal de lære sådan helt praktisk: hvordan laver man så det?					
Forsker	Ja	10.15	4			28
Subjekt Y	Det kan man sige var det oplæg som vi så endte med at få udarbejdet sammen med alle de ph.d-studerende		7			29
Forsker	Hvordan blev det modtaget da I 3 præsenterede det som en model for hvordan de fremtidige-		6			30
Subjekt Y	Det var noget jeg lagde frem på det første møde, dér blev vi enige om, at det var dét vi skulle gøre. Så det handlede om at få det konkretiseret. Så fra start af, var der meget stor begejstring fra gruppen. Så hele strukturen... Hvor vi lavede en		10	udviklingshistorik		31

	bestyrelse og en "konventionsgruppe" hvor lærerne mødtes 4 gange om året. Da vi startede, hvor de udviklede på selve uddannelsesmodulet. Jeg tror beskrivelsen af konstruktionen stadig ligger på DADIU's hjemmeside. Altså beskrivelsen af konstruktionen i DADIU.					
Forsker	Hvilke organisationer der gik sammen om at lave den...		4			32
Subjekt Y	Ja, alt det dér er der jo alt sammen. Hvor alle uddannelsesinstitutioner gik sammen og sagde "nu laver vi det her". Det tog et års tid med møder. Gennem hele den dér proces, så udkrystalliserede det sig jo også, at jeg blev leder af det. Og det havde en pragmatisk og kunstnerisk årsag. For jeg første, så sad jeg med filmskoleviden og det var dén man gerne ville have ind i det her system. Så sagde de 2 professorere til mig: " Det bliver nødt til at være dig, der bliver leder af det her. Fordi der findes flere datalogiuddannelser som vil blive blandet ind i det her. Og der vil ikke være én eneste af		10	udviklingshistorik		33

	de her forskellige universitetsuddannelser, som vil acceptere, at det er en af de andre der får ledelsen. Jeg var den eneste neutrale person i det system.					
Forsker	Altså hvor du oplevede at den faglighed som filmskolen repræsenterede, den var noget ud over det sædvanlige, den var på neutral grund, fordi den ikke var i konkurrence med nogen af de andre? uddannelser.		5			34
Subjekt Y	Den var udsævanlig fordi de sad med dogme-bølgen og Den Danske Filmskoles system, den havde brugt 30 år på at udvikle, begyndte at fungere virkelig godt. Så der var en opmærksomhed på filmskolen og en lyst til at se systemet og bruge dén viden som de havde udviklet. Jeg var en neutral person i forhold til de forskellige universitetsuddannelser, som sloges med hinanden om positioner og alt andet. Så det var mig, som blev leder af det. Da vi så først havde fået fundamentet på plads, så søgte jeg nogle penge. Det kommer jo til at		10	udviklingshistorik		35

	koste penge, sagde vi til hinanden. De studerende skal jo samles for at lave de her ting. Der vil være rejseudgifter, udstyrsudgifter og alt muligt. Vi sagde til hinanden, at vi kunne spare penge ved at bruge de kvadratmeter vi allerede havde. Det vil sige, at vi bruger uddannelsernes udstyr, computere og rum til at placere de her produktioner på. Så vi ikke skal lave en ny stor bygning, vi brugte dem der fandtes. Så produktionerne lå i Aalborg og i Aarhus og Københavns Universitet, på DTU og på Filmskolen. Så vi kunne bruge det udstyr der var der. Det var en del af idéen. På den måde kunne vi gøre det rimelig billigt. Den der skulle samtidig være nogen, der kordinerede det. En leder og sekretær og nogle penge. Så første år vi kørte projektet, fik vi penge af Videnskabsministeriet. Og andet år fik vi penge af Kulturministeriet. For en del af uddannelserne var Kulturministeriets uddannelser og den anden del var					

	Videnskabsministeriets.					
Forsker	Nemlig, ja.	15.03	4			36
Subjekt Y	Og da vi så var kommet igennem det andet år... Så vaskede alle deres hænder og sagde: "det var fint, tak for det". Vi så at vi ikke kunne komme videre, fordi vi ikke havde en bevilling. Der var nogle repræsentanter fra spilbranchen der allerede var med i de første møder. Som en del af forarbejdet, begyndte vi at interviewe de forskellige funktioner i spilbranchen. For at være sikker på, at vi lavede en uddannelse, som virkelig var målrettet imod den branche som eksisterede dengang.		9	udviklingshistorik		37
Forsker	Det interviewmateriale, udkrystalliserede det sig i en rapport? Findes de resultater stadigvæk?		5			38
Subjekt Y	Det udkrystalliserede sig i noter om hvad de forskellige linjer indenfor DADIU, hvad programmørene skulle lære, hvad spildesignerne skulle lære, og så videre.		10	udviklingshistorik		39
Forsker	Noget som man også kan spejle det i... Der var et tidspunkt hvor ITU		5			40

	jo også skulle lave en spiluddannelse. Der lavede de det lidt samme greb hvor de samme var indenover. Det her med at erhvervsrette og invitere spilbranchen til at vurdere, hvad det er for nogle kompetencer eller færdige kandidater, de gerne ville have - hvad de lægger vægt på og så videre. Det er spændende erhvervsretning som måske også er lidt unikt i Danmark. Det er en spændende ting og dykke lidt ned i. Det kunne jeg godt være interesseret i.					
Subjekt Y	Det er i hvertfald ingen tvivl om at det vi lavede, på det tidspunkt, det fandtes ingen steder. Og de var jo med i det, de sad også på det tidspunkt og havde en idé om, hvad de ville lave. De sad også og udviklede en spiluddannelse som blev en del af DADIU. Spildesignerne - de kom jo bl.a. fra ITU - og der var også nogle diskussioner om hvorvidt dét ITU lavede, var en spiluddannelse Alle de kunstneriske havde de jo ikke med. De havde kun de		10	udviklingshistorik		41

	akademiske uddannelser. Og Designskolen og animatoruddannelsen i år og Filmskolen repræsenterede jo den kunstneriske side af sagen. Det var også derfor vi var nødt til at lave konstruktionen for at få det hele med. Vores erkendelse var - og vi kunne se på de få uddannelser der lå rundt omkring i verden - at enten lå det på en kunstskole og var uden alt det hardcore, som programmering og kryptering. Eller også lå de på et universitet og så var det uden det kunstnerisk aspekt. Det var en af det geniale ting ved DADIU, vi kunne få det hele med. Alt det som er et computerspil - som jo er en sindssyg kompleks ting - fordi den både har det teknologiske og softwaremæssige og kunstneriske indhold, altså den har alt muligt. For at få det samlet, så var man nødt til at lave en konstruktion som DADIU.					
Forsker	For at rumme den flerfaglighed. Du nævnte at-		4			42
Subjekt Y	Hvis du skulle lave et universitet som var et spiluniversitet. Så		10	udviklingshistorik		43

	skulle det rumme alt det her. Sandsynligheden for at vi fik lov at lave sådan en ting, var jo minimal.					
Forsker	Du nævnte, at man orienterede sig omkring udlandet. Kan du huske om der var nogle af de her ting, som I kiggede på - som inspirerede jer eller kontrastede dét I lavede - hvor I tænkte: "Det her er meget anderledes end det der findes"?		5			44
Subjekt Y	Der var nogle få steder. Der var ikke nogle kunstneriske uddannelser, der beskæftigede sig med det. Så var der nogle universiteter rundt omkring som havde gjort det. I Danmark var der nogle forsøg på at lave noget. Der var noget, som hed "Multimediedesigner" man havde også udkaldelsesforsøg. Mange uddannelser lå på et meget lavt niveau. Vi havde en ambition om, at vi skulle op på kandidatniveauet på universiteterne. Og DADUI kom jo også til at ligge som et 3. semester. Og dét niveau så vi ikke nogle steder. Vi kunne ikke se at nogen var i nærheden af det vi		10	udviklingshistorik		45

	lavede, og det er ikke sket siden. Det er en meget unik konstruktion vi lavede, fordi den ligger på tværs af et uddannelsessystem som i forvejen har sindssygt svært ved at tale med sig selv og hinanden.					
Forsker	Mhm.	21.26	4			46
Subjekt Y	Altså at få en humanistisk uddannelse, som i Aalborg, som uddanner spildesignere og at få projekterledere til at tale med datalogerne, var nærmest en usandsynlighed. Der var mure imellem de der uddannelser som var unedbrydelige. Så at vi lavede et system som rummede alt det her og som havde en økonomi, for vi fik jo en bevilling. Men det viste sig efter de 2 år, hvor producentforeningen som havde en del producenter hos sig, de var jo med i det her. De fik overtalt kulturministeren Brian Mikkelsen til at give os en permanent bevilling. Så efter de 2 år fik vi en permanent bevilling fra Kulturministeriet. Der er de jo blevet lagt permanent på Filmskolen og blev		10	udviklingshistorik	interdiciplinær	47

	en del af filmskolens system. Vi fik en sekretær, musikleder og halvdelen af min stilling blev som leder af DADIU og den anden halvdel var jeg leder af animationsuddannelsen. Det var i 2007, så fik vi bevillingen permanent og så har den kørt lige siden. Det har været noget udvikling og som det er nu, er det et halvt-årigt modul som de studerende kan søge ind på. Der er 100 studerende i DADIU, der hvert efterår samles ind under den her paraply, som styres på filmskolen og de får en række produktioner og undervisning i hvordan man laver det her, så de kommer ud med det. Så kan de med nemhed søge jobs i spilbranchen fordi vi brugte spilbranchens metoder. Men det var så et andet problem vi stod med da vi lavede det her. Der var jo ikke 2 produktioner der var ens. Hver firma havde deres måde at gøre det på, hvilket man ikke kan gøre når man er en uddannelse. Så er man nødt til at					

	sige: "I må vælge én metode". Og det udviklede vi så sammen med spilbranchen. "Vi er nødt til at finde en grundform som alle kommer til at arbejde med. Vi er også nødt til at definere funktionerne." En ting jeg kunne morer mig over: da jeg begyndte at snakke med spilfirmaerne, de sagde allesammen sagde: "Vi har ikke nogen instruktør, vi laver bare det her spil". Og jeg sagde: "Det kan ikke være rigtigt, man kan ikke lave noget så kompleks som det her - som skal have, ligesom en film, en følelsesmæssigt funktion i sig - uden at der er en instruktør". Det viste sig også at de havde en instruktør. De kaldte det alt muligt andet.					
Forsker	Hvad kaldte de det så?		4			48
Subjekt Y	De kaldte det f.eks.: "ham der ejer firmaet", "spilejeren" som ikke hed noget, men bare ham der var manden, der drev spillene. Der var nogle som havde forskellige titler.		10	udviklingshistorik	hieraki	49
Forsker	Du oplevede i spilbranchen på næsten alle projekter, dér vil der altid være én		10	udviklingshistorik	hieraki	50

	der facto havde rollen som instruktør?					
Subjekt Y	Ja. Så satte vi os ned og så sagde jeg: "sådan er det ikke her, der findes en instruktør. Nu definerer vi." Så vi var med til at definere fremtiden for systemet. "Hvordan producere man et spil?" det lavede vi et grundsystem for, som dem fra DADIU har taget med sig ud i verden. I dag kan du jo næsten ikke finde nogen som IKKE har været på DADIU, som sidder i nøje positioner i spilbranchen.		10	udviklingshistorik	hieraki	51
Forsker	Man kan jo også sige at modellen har udbredt sig på dén måde og måske også er selvforstærkende.	25.17	10	udviklingshistorik	hieraki	52
Subjekt Y	Selvfølgelig, det er jo klart. Vi lavede en analyse af hvordan man starter et spil. Fordi vi havde spilbranchen med i det, både som underviser og som til at evaluere spillene, så kunne vi udvikle et system som var rimelig velfungerende. Vi kunne jo demonstrere det. Allerede den første gang, kom der spil ud af det, som var spil der fungerede. Så jeg vil sige at DADIU har en stor betydning. Vi		10	Unity3d	praksiskoblingen	53

	mødte jo f.eks. også UNITY. De sad i en kælder et sted, hvor de havde en ide om at de vil lave en engine. På det tidspunkt havde hver spilfirma sin egen engine, som var sindssyg kostbar. IO havde jo udviklet en engine som havde kostet dem mange millioner at lave. Så sad der pludselig 2 knægte og sagde: "Hvad med, at man lavede en engine som var fri for firmaerne, som et nyt firma kunne få lov at bruge?". Dem mødtes jeg med, og vi havde nogle snakke hvor de sad med noget Mac-udstyr og du kunne ikke have en karakter i det. De kunne kun få en bold til at hoppe rundt. Jeg sagde til dem: "Der må være 2 ting i skal have udviklet. I skal sørge for der kan være karakterere i det, fordi vi vil lave historie i spil". Hvilket der også ophidsede nogen forskere og spilfolk, som sagde: "Man kan ikke lave fortællinger i spil"					
Forsker	Den synes jeg vi skal vende tilbage til, det laver jeg lige en fodnote på og vender tilbage til. Fortsæt endelig.		4			54

Subjekt Y	Så siger jeg til de 2 knægte: "Der skal være karakterere i det, og så skal I sørge for at det kan køre på en PC". Fordi vi arbejder med PC'er, fordi det dér mac er for dyrt. Det har universiteter og uddannelser jo ikke råd til. Det tog de så til sig. Der gik nogle år hvor vi brugte andre engines. Vi fik lov til at bruge nogle engines, jeg ikke kan huske. Engines havde jo sine begrænsninger. Vi kom til at bruge én i starten, som var bundet til et bestemt slags spil.		10	Unity3d		55
Forsker	Hvilken slags genre var det?		5			56
Subjekt Y	Ja, hvad var det nu? Det var et actionspil, med en karakter der går ind i en verden. Firmaernes engines, de var indrettet til bestemte slags spil. Vi måtte ikke bruge IO's fordi de havde den ikke dokumenteret nok til at vi kunne bruge den.		5			57
Forsker	Med dokumenteret, mener du at inde i koderne-		5			58
Subjekt Y	Der var ikke en manual som man kunne arbejde ud fra. I øvrigt var dén engine vi kom til at arbejde med i starten, låst. Der var masser af ting		6			59

	som programmørerne ikke kunne komme ind til. Den var hemmelig og låst, så de kunne ikke se det. Så de der arbejde med Mac, måtte lave tilføjelser for at gå udenom de dér låste ting. Så endelig fik de lavet en engine, som kunne køre på pc'er og som havde karaktererne. Så tog vi dem til os med det samme, det var med helt fra starten af.					
Forsker	Så beskriver I, at der meget early adoptors på det?		6			60
Subjekt Y	Ja, simpelthen. Det var jo et eventyr der virkelig ville noget.	29.53	4			61
Forsker	Ja, det må man sige. Det er den mest anvendte game-engine i verden nu.		5			62
Subjekt Y	Ja vi var med fra starten af. Lige så snart den kunne køre på en PC, så fik vi det anvendt. Vi var så trætte af, at det andet var så låst.		10	unity3d		63
Forsker	Og nu spørger jeg om noget, og det må gerne være uformelt for det her. Forstå mig ret, det må gerne være minderne jeg prøver at hækle ud. Specielt spændende hvis man kan få flere af anekdoterne med. Når I skulle til at skifte til Unity		5			64

	engine. Den havde noget potentiale, nu kunne man bruge den til karaktercentrisk spilfortællinger og den kunne nogle ting. Kan du huske første gang I præsenterede Unity eller fik de forskellige uddannelser til adoptere den som en main engine?					
Subjekt Y	Årstal?		4			65
Forsker	Nej ikke nødvendigvis årstal, men sådan dine oplevelser som: her blev den præsenteret, her begyndte man at bruge den, og her er reaktionerne.		4			66
Subjekt Y	Man kan sige, at i den første spæde start af DADIU, at jeg hørte om den engine og opsøgte dem der lavede den. Så gik der 2-3 år før vi fik fingrene i den. Dér måtte vi sidde sammen med dataloguddannelserne og med spilbranchen. Så spurgte vi datalogerne: "kan I lære nok at arbejde med det?". Og der havde vi nogle diskussioner omkring det læringsmæssige og det udviklingsmæssige i det. Der nåede vi frem til, at den leverede det den skulle. På dén måde var der ret stor begejstring.		10	unity3d		67

	Men inden vi nåede til det, sad vi med en idé om at lave vores egen engine.					
Forsker	En DADIU engine?		10	unity3d		68
Subjekt Y	En DADIU engine, hvor vi ovenikøbet havde nogle udviklingspenge. Hvor vi sad sammen med datalogerne, som havde nogle ideer om et stort forskningsprojekt om at udvikle en engine som kunne blive DADIUs egen.		10	unity3d		69
Forsker	Det er et projekt jeg ikke har hørt om. Hvis jeg skulle finde ud af mere om den, hvad skal jeg så søge efter?		10	unity3d		70
Subjekt Y	Jeg har det liggende fordi jeg sad med i det.		8	unity3d		71
Forsker	Kan jeg få nogle kopier?		8			72
Subjekt Y	Jeg kigger lige.		8			73
Forsker	Det er fordi jeg tænker, at det er uhyre interessant det her med, at I sidder med ønsker eller krav til en engine som måske - måske ikke - eksisterer og måske realiseres. Som måske er på trapperne		8			74
Subjekt Y	Det vi fandt ud af, var jo at det ville være vanvid at lave sådan én. Fordi på det tidspunkt, sad vi jo og så på (censureret). De var ved at lave fra		10	unity3d		75

	deres 1. engine, var de igang med at lave generation 2 eller 3. Udviklingsbudgettet på en engine var på 60 millioner dengang og vi taler så 2005/2006. Sandsynligheden for at vi kunne lave sådan en engine, var lav. Dér var vi så inde på, at vi kunne lave et samarbejde med (censureret) om at lave sådan en engine.					
Forsker	Hvor man måske brugte (censureret) teknologi som en base og så videreudvikle på?		8			76
Subjekt Y	Præcis. På den måde er det jo at erkende, at det ikke var en farbar vej.		7			77
Forsker	Jeg tænker at, og igen - jeg ved godt at vi laver lidt nogle afstik og jeg skal nok sørge for at vi kommer ved ordet - men jeg vil gerne lige spørge lidt ind til det alligevel. Du må have siddet og tænk tankerne: "hvad skal den kunne" og du nævnte det her med at til Unityfolkene: "Det er meget fedt at I kan få en kugle til at køre rundt, men vi skal bruge nogle karakterere. Vi skal bruge et storytellingelement". Dine tanker; hvad en engine skulle kunne. Dit perspektiv, det var		7			78

	måske fra et animationsperspektiv. Den skal kunne directe nogle forskellige ting. Jeg sidder og tænker på Unitys måde at bygge senere på. Har du været indeover det? Har du givet feedback på dem?					
Subjekt Y	Jeg har bare sagt til dem: "hvis det her skal have en mening, så skal den kunne dét". Og på den måde diskuterer vi det hele - den diskussion omkring fortællingen i computerspillet... Som virkelig delte vandene i starten, fordi man sagde, at spillet ikke egnet til det. Hvor man kiggede på skak, Snake og PingPong som er gamle spil, der er ingen fortælling i. Hvor jeg sagde at: "Det her er et medie hvor der er muligheden for at lave fortælling. Hvorfor ikke arbejde med det?". Det skyldes jo også at jeg selv syntes det var enormt spænende og se for mig. Jeg kunne se, at der var jo tiltag. Hitmans første spil havde jo nogle idéer om en slags fortælling. Dér i midten af 90'erne begyndte de at sidde og diskutere det dér. Der var nogen som gerne	35.09	10	Unity3d	Narratologi/Ludologi	79

	vil lave fortællinger og så var der nogen som bare gerne ville lave spil uden fortælling. Det delte virkelig vandene, det kom vi voldsomt op og skændes om. Jeg endte med at sige: " I DADIU kommer de til at arbejde med at lave fortællinger".					
Forsker	Hvem sagde dig imod der?		10			80
Subjekt Y	(censureret) var jo fortaler for de der spil, som ikke havde nogen fortælling i sig. Han mente det var umuligt. Det er jo en udfordring. Det er svært fordi spillet jo til enhver tid er det vigtigste. Man kan sige at et spil - og det så vi også eksempler på - spil med ren fortællinger, ender med at blive en slags interaktiv spil hvor man bare vælger mellem 2 ting. Og finde den vej hvor spillet er gået, er en fortælling og et spil. Det var en af de store udfordringer og som stadig er det. Det jeg så endte med at få gennemtrumfet, var at sige: "Det er muligt at det er en udfordring, men det er det vi vil arbejde med." DADIU blev. Fordi vi også havde instruktørere, som jo var fortællere,		10	Unity3d	Narratologi/Ludologi	81

	ønskede at arbejde med fortælling som omdrejningspunkt i DADIU.					
Forsker	Jeg sad lige at tænkte på, at det er fedt at I... Lad os kalde det den store kløft, der har været mellem hvad jeg kalder "ludologere" og så dem der kan lide spilmekanikker og så narratologerne.		5			82
Subjekt Y	Du har fuldstændigret. Jeg ledte efter de der ord.		10	Unity3d	Narratologi/Ludologi	83
Forsker	Det er ikke så lang tid siden jeg havde digitalt narratologi, hvor den store kløft også blev opridset. Jeg ved ikke om du følger med i hvad der er sket her for tiden. En af de meget store fortællerbårne virksomheder, som ludologerne vil kalde det 'interaktive noveller', men nogen vil kalde dem spil.		6			84
Subjekt Y	Som f.eks. hvad?		5			85
Forsker	Telltale for halvanden års tid, siden gik de konkurs. Det var ellers der hvor narratologerne virkelig oplevede at fortællingen var sat i højsædet og spillet var nedprioriteret. Det har genantændt debatten omkring om fortællingens rolle i spil. Så der var du inde og markere meget tydeligt, at et spil		5			86

	skulle indeholde en fortælling. Du var på narratologernes side.					
Subjekt Y	Man kan ikke sige SKAL. Spil er jo mange ting. Man kan sige KAN. Det er et medie som har potentiale til også at blive et fortællende medie. De forsøg man så i starten var rimelig ynkelige og ikke særlige gode fortællinger. De var måske gode spil, men det fortællermæssige var ikke særligt godt. Så derfor er det nødvendigt at have noget forskning på det og noget udvikling og forsøg. De store tunge drenge i branchen vil jo også gerne lave fortællende spil, men det var rimeligt forfærdeligt at se på. Psykologisk var det nogle mærkelige karakterere, der blev lavet. Fordi de mennesker der arbejdede med det, ikke selv havde ordentligt forstand på hvad spil var for noget.	40.12	10			87
Forsker	Nu er det jo ikke fordi vi skal udlevere nogen spil eller virksomheder, men kunne du nævne et eksempel på et spilprojekt som man kan være enige i eller uenige i. Det er en markør		5			88

	hvor vi siger: "Det her vil vi gerne lave anderledes", eller "her ser vi følgende eksempel".					
Subjekt Y	Du kan tage samtlige store spil som blev lavet i slut 90'erne som DOOM og Hitman.		8			89
Forsker	Voldelige skydespil.		8			90
Subjekt Y	De der store spil som jo kom på det der tidspunkt. De havde alle sammen flyttet til at arbejde med noget der var en fortælling. Det var meget lidt vellykket og meget naivt. Pubertetsagtigt.		8	spilhistorie		91
Forsker	Så du tænker modningsmæssigt eller kvalitetsmæssigt?		9	udviklingshistorik		92
Subjekt Y	Modningsmæssigt, altså psykologisk. Hvis du så på de karakterere de havde. Så var Mist jo et fint eksempel på hvor fantastisk et spil... Hvor du lander i en tom verden, hvor der er sket noget, hvor du samler informationer om hvordan det, der var engang. Det er en totalt latterlig, tåbelig historie der udfolder sig. Ærgeligt nok for alt det andet er fantastisk. De dér mennesker var rimelig uimodtagelige for-		10	Spils faglighed	Narratologi/Ludulogi	93
Forsker	Kritikken eller?		5			94

Subjekt Y	Ja eller få tilført noget viden, hvordan man arbejder med. Jeg husker en konference jeg gik til, hvor jeg lægger frem: "Der findes noget der hedder dramaturgi og der er noget med nogen fede historiestrukturer, som I kan lære af. I kunne måske indkalde nogle folk der ved det". Det kunne der ikke være tale om. Fordi de dér mennesker ved jo ikke noget om spil. Det var sådan en branche der var lukket om sig selv. Det man må (censureret) også (censureret) som nu er leder af DADIU. De arbejdede jo med nogle ting og som havde en åbenhed overfor det her. Så efterhånden som.. Og i starten var der meget stor skepsis omkring mine idéer om, at man kunne tage noget af den viden som lå i Filmskolen omkring fortælling. Det holdt jo op efterhånden så man kunne se, at det faktisk lykkedes og lave nogle bud på nogle spil.		10	Branchekoblingen	Narratologi/Ludulogi	95
Forsker	På den måde at spilproduktionerne udkom, så var det selvindlysende at det havde nogle kvaliteter, som		6			96

	man ikke kunne sige det imod længere?					
Subjekt Y	Præcis. Det tog nogle år fordi der også var noget skepsis på Filmskolen. Filmskolen var også: "Hvad fanden laver du man? Tager du spil ind på en filmskole? Vi som er kunstneriske meget seriøse og så kommer du med det pjat?" Så filmskolen var også en modstander af det her.		10	Udviklingshistorik		97
Forsker	Du beskriver hvordan det er som om, at selve spilbranchen på daværende tidspunkt, de anså sig selv som værende udenfor mange af de her kulturstudier eller kunstneriske studier.	45.8	5			98
Subjekt Y	Det tror jeg stadig de gør.		5			99
Forsker	Det er en slags populærkultur, er den undernødig eller hvordan skal man forstår det?		5			100
Subjekt Y	Man kan faktisk sige at tegneserien, tegnefilmen, computerspillet har haft den udfordring at det ikke mere end... I går jeg sad og havde en samtale med en veletableret tegneserietegner. Vi har i Danmark noget der hedder Artbubble som er en messeagtig ting		8	Spils udvikling	Brancheudviklingen	101

	som er afsted en gang om året i 10 år. Det er tegneseriefolk som mødes. Det kommer her om 14 dage, inde i det grønne torv. Så sidder man i sine små boder og sælger tegneserier og så er der forskellige konferenceting. Udmærket foretagende, som hvert andet år er i Aarhus og så København. Så sidder jeg og snakker med lederen som siger: "vi har næsten ingen penge i år fordi at vi plejer at få støtte fra kulturpenge, men det er slut. Nu får vi ikke flere penge til det fordi man anser det ikke for at være seriøst". Så på trods af, at tegneserien nu jo har - for lang tid siden - har bevist at der kan være kunstnerisk højt niveau, så har det stadig det stempel på sig. Computerspil har det endnu værre fordi det er et yngre medie. Også selvom der har været kunstnere som Limbo, som har lavet noget helt fantastiske computerspil på højt kunstnerisk niveau. Man har jo også lavet spil over dagen som jeg i øvrigt også har					

	været medfader til. Der er kommet en følgeordning, men der er stadig en lille bitte ting i sammenligning i, hvad man giver penge til film. Og i Europa hvor man også har fået stablet nogle spilkøbeordninger på benene; dér er det ovenikøbet sådan, at hvis du skal have nogle penge for at lave spil, så kan du kun få det hvis det er linket op på en filmproduktion. Når man taler med filmfolk om at lave spil, så ser de det kun som at lave noget reklame for filmen. Så vi taler virkelig om et medie som slås for at få lov til at blive ledigt. Så er der dét med, at blive ludoman, og det er farligt og man bliver afhængig af det så det har jo samtidig. Det er jo meget sjov historie hvis vi går tilbage i 1800-tallet - da romanen begyndte at udvikle sig - sagde man, at man ikke kunne give den til unge piger fordi det vil give dem mærkelige fantasier og så bliver de seksuelt mærkelige. Og tegneserien var også sådan en ting man kunne blive afhængig af. Og så var der tv'et: det havde jo også					

	store problemer. I starten så kom der computerspil så var, så du har, hver gang der kommer nye medier. Den her diskussion kører jo stadigvæk, den her afhængighed.					
Forsker	Der er den her stigma omkring det. Ligesom da rocken og jazzen kom.		7	5		102
Subjekt Y	Og nu er det Iphone og Ipad som også er det giftige. Så det er jo en kombination af en device og spil. Så de dér børn vil blive syge fordi man vil sikre sig, at de leger i skoven. Så det ligger jo sådan, at det er enormt svært at komme ud af det.		6	5		103
Forsker	Jeg tænker... Du beskriver... Din oplevelse af det, er nok anderledes end dén man bare lige har støttet en menigmands oplevelse af den her kulturdiskurs der er omkring, hvad der er nødigt og unødigt. Du har jo oplevet det som en barriere. Noglegange som en konkret udfordring man skulle kæmpe sig igennem - det pionerarbejde, som det jo også er.		5			104
Subjekt Y	Fuldstændig! Der jeg første gang sagde "spil" i 97, fordi jeg synes spil var sjovt, og jeg tilhører jo den	50.03	10	Branchekoblingen		105

	meget ældre generation. Jeg synes spil var sjovt og jeg synes de stunderende skulle lære det er jo også noget med animation det kunne de lave sjove fortællinger om. Nu levede vi et ret beskyttet liv på filmskolen der i starten, men da jeg begyndte at arbejde sammen med universiteterne om at lave DADIU, der kom der et hårdt pres fra filmskolen om at det kunne jeg godt glemme det vil de simpelthen ikke have. Så jeg havde indfundet mig meget. Samtidig med at jeg skulle ud i verden og få kulturministeriet til at give penge til, skulle jeg også slås med mit bagland om jeg overhovedet måtte gøre det. Det samme kan man sige de unge spilforskere jo også sad med, med deres uddannelse, hvor man ikke synes at dét var noget, der var seriøst at beskæftige sig med. Man kan måske sige "der er sgu penge i lortet og arbejdspladser i lortet", men du kunne høre folk sige "Det jo ikke kultur? Så hvorfor skal				

	Kulturministeriet beskæftige sig med det?" Det skulle ikke engang være Videnskabsministeriet, det skulle være Erhvervsministeriet fordi det handler bare om arbejdspladser. Jeg måtte gå ind og sige: "Det er kultur!" De vil have mig til at definere kunst og kultur, fordi de synes ikke det var kunst. De synes det var plat. Men kultur, hvis man skal se på ordet kultur betyder det bare menneskelig frembringelse. Det er nogle mennesker der laver computerspil så derfor er det jo-					
Forsker	En slags kultur.		4			106
Subjekt Y	Det er jo ikke at afvise, at det er kultur, men du kan jo sige at det er noget lort eller det er dårligt og farligt; men du kan ikke sige, at det ikke er kultur. Man kan sige, at det ikke er kunst og så kommer vi ud i en officiel diskussion, for så skal vi definere kunst. Det lykkedes mig at overtale Kulturministeriet sammen med producentforeningen. Det er en meget smuk historie. Vi sad i		6	Spil som kunst	Branchekoblingen	107

	Malmø og startede med-					
Forsker	Var det (censureret) eller var det en anden en?		5			108
Subjekt Y	Det var en hvor (censureret) var der som en hovedtaler, han kunne jo så komme og prale af hvad vi lavede i Danmark - DADIU som han havde støttet. Så han står på talerstolen og folder sig ud om alt det her, så kommer han ned fra talerstolen og så står Klaus Hansen direktør for producentforening for enden af trappen og siger til Brian: "Er du klar over at det du har stået og pralet af, ikke har fået en bevilling for næste år? Hvis ikke den får en bevilling, så hører du for det" (censureret) spurgte "Hvad koster det?" "Jamen du kan få det for 1,3 millioner om året" så peger (censureret) på en af sine embedsmænd og sagde "Det sørger du lige for". Så var DADIU finansieret.		8	udviklingshistorik	politiske rammer	109
Forsker	Det var en skæg oplevelse, Men det er hele tiden det dér finanseringsspørgsmål, men det må jo også være lidt specielt. For på Filmskolen, der er I jo vant til at		9	udviklingshistorik	politiske rammer	110

	arbejde med kunst på sine produktioner. Og mange af de kunstnerproduktioner: "det skal ikke være den dér". Finanseringsspørgsmåle,t det er jo må være en modvægt. "Skal det være kunst for kunsten, eller skal det være for penge i det?". Hvordan er det med pengespørgsmålet ? Ift. der er nogen som har beskrevet - og nu jeg er ikke sikker på begrebet selv - "Auteur" kunstner kunstner. Sådan forstår jeg det. Der er nogen der har beskrevet, at DADIU skulle frembringe Auteurs og hvem der har sagt det, er jeg ikke sikker på. Hvad tænker du om det? Du havde nogle ambitioner om, at det fortællermæssige skulle være indover, men hvordan tænker du... Var det med henblik på også at lave kunst og hæve det her underlødige til noget der er lødigt?					
Subjekt Y	Nej, men du her ret. Det er et ord man bruger indenfor film. Man siger... En Autuer var specielt i 60'erne i Italien og Frankrig som havde de der meget	55.51	9	hieraki		111

	kunstneriske filmproduktioner: som en modvægt til Hollywood som har en meget kommerciel ambition og også nogle budgetter. I Hollywood bliver der lavet film til masserne, men de skulle forstås af så mange mennesker som muligt, for at kunne sælge til så mange mennesker. Hvor de franske og italienske havde mere sådan en kunstnerisk eksperimenterende -agtig vision. Så kommer der tit noget ud af det, som kan være svært at forstå fordi pludseligt eksperimentere man med filmmedie, som gør at det er svært at fange. Det man ligesom...har sagt omkring det her er, at der brug for begge dele, men at kunne sammenligne billedkunsten og romanforfatterkunsten, der er brug for at der er et kunstnerisk eksperimenterende sted. Som kan være meget vanskeligt og svær at forstå, men det flytter mediet og mulighederne. Den kommercielle del har brug for den eksperimenterende del, for den skal også forny sig. Hvis man ser					

	historisk på det, så dét de eksperimenterende kunstnere laver, implementeres jo i den kommercielle film, i en form for forsinkelse. Se på den nye Joker film: det er et eksempel på en Batmanfilm med et meget kunstnerisk aspekt.					
Forsker	Sådan hvor den drager på en tradition som mange nyskabne engang-		7			112
Subjekt Y	Ja, man kunne ikke lave sådan en film for 10 år siden. Fordi da var den kommercielle ikke der endnu. Det er den nu pga. alt det der har fundet sted. Derfor er der brug for både en kunstnerisk eksperiementerende, og så modsætningen til det, den lidt mere "lige ud af landevejen"-fortælling som henvender sig til de brede masser. Sådan er det, vi har et filminstitut i Danmark som tager sig af at støtte det og sørge for det finder sted. Filmskolen er helt anderledes for den siger: "Vi skal ikke lære nogle filmfolk at være kunstnere, vi skal lære dem at lave film"		8	filmskolens faglighed		113
Forsker	Som et håndværk?		9	udannelsens faglighed		114
Subjekt Y	Som et håndværk og vi skal lære dem at lave film på		9	udannelsens faglighed		115

	et højt kunstnerisk niveau og det har vi nogle redskaber til, som vi har udviklet. Og så har vi udvalgt dem, der kommer ind, de kommer jo igennem en sindssyg hård optagelsesprøve. Der er 800 ansøger til de små 40 pladser hvert 2. år. Derfor har vi jo selvfølgelig en mulighed for at vælge dem som har et stort potentiale i sig.					
Forsker	Et slags talent? Et kunstnerisk talent?		9	udannelsens faglighed		116
Subjekt Y	Både kunstnerisk og fortællermæssigt talent til at arbejde med de her medier. Det er en prøve, hvor gruppen bliver mindre og mindre indtil de er 6 på hver linje.		9	udannelsens faglighed		117
Forsker	Må jeg lige spørge, kan du fortælle om jeres indgået - det er DADIU - samarbejde? Man skulle lære at flyve mens flyet var i luften på en måde. Man var nødt til at sende de studerende i armene på noget, som var et eksperiment, et pilotprojekt. Hvad var det for nogle studerende I havde optaget og hvilke forventninger havde de om det her samarbejde DADIU projektet? Hvad var de		7			118

	optaget på og hvordan gik det?					
Subjekt Y	Det var meget forskelligt hvor de kom fra. På universiteterne kunne man søge om at få lov til at få sådan et DADIU forløb. Og derfor havde de jo en forventning om at de gerne vil lave et computerspil.	01.00.10	9	udannelsens faglighed		119
Forsker	Det er jeg med på, men jeg tænker helt specifikt på Filmskolens computerspilsideer.		8	filmskolens spiluddannelse		120
Subjekt Y	Der står jeg jo med et hold af instruktørere som blev optaget 2 år før DADIU fandtes. Dvs. at de havde fået at vide, at det lå som et modul, at de skulle arbejde med computerspil, men ikke på den måde som DADIU endte med at blive. For jeg havde jo allerede arbejdet med computerspil, så det var en del af uddannelsen. Jeg stod med nogle elever, ikke studerende, vi kalder dem elever på filmskolen. Jeg stod med nogle, specielt piger, som sagde: "Det der vil vi ikke, fordi computerspil er bare sådan noget drengerøvs-noget med at gå rundt og slå ihjel". Så jeg havde nogen som var meget modvillige og som ikke have lyst til		10	udviklingshistorik	filmskolens spiluddannelse	121

	det. Jeg sagde til dem: "Det er jo et fortællemedie, som I kan komme til at fortælle med. I synes de spil er noget lort, så kan I være med til at udvikle nogle spil som er fede og til piger. De står med en spilbranche de ved ikke hvad de skal stille op med. De ved, at halvdelen af verdens befolkning er kvinder og de kan ikke finde ud af at lave spil til kvinder. Hvis I har fået den her uddannelse når I står og banker på døren til et spilfirma, kommer I forrest i køen." Den første årgang det var virkelig armlægning, de var ikke seriøse. Så ændrede det sig, for så blev det en del af det og dem der søgte ind, vidste at det var en del af uddannelsen og at halvdelen af uddannelsen handlede om spil. Der gik nogle omgange hvor den modstand - som jo var på filmskolen - også var i de studerende. Så helt klart. Jeg vil gerne lige gøre det færdigt det med Auteur, for det er lidt vigtigt. Både med DADIU og Filmskolen handler det ikke om, om det er kunst eller kommercielt. De					

	skal bare lære at lave film og spil. For hvordan fungerer et spil? For det er ligegyldigt om det er et kunstnerisk spil/film eller meget kommercielt spil/film; så er det den fuldstændige samme grundstruktur i det. Så de skal lære hvordan det hænger sammen. Om de så laver kunst eller kommercielt, det er deres eget de kan ligge og rode med. Vi lærer dem ikke at blive kunstnere, de er kunstnere når vi har valgt dem, for det har vi jo set. Der er også nogle sjove diskussioner en gang imellem; er der nogen i branchen der siger: "Hvorfor lærer I dem ikke at lave komedier til det store brede publikum?" Det er fuldstændig den samme ting, men bare en anden slags fortælling. Så derfor findes "Auteur" begrebet ikke. Hverken i DADIU eller Filmskolen, for det er ikke dét det går ud på. Det går ud på at lære hvordan man laver det og får det til at fungere, så det vidergiver de ting som dem, som laver det, gerne vil have at det skal					

	vidergives. Så bliver det en lang diskussion om hvordan man gør det.					
Forsker	Hvordan gør man så det?		4			122
Subjekt Y	Fik jeg udviklet en f.eks. dramaturgi for spil? Der findes jo en dramaturgi for film som har haft meget stor betydning fra det øjeblik... Filmskolen havde nogle guruer specielt, som udviklede en dramaturgi - som den bruger - som slet ikke beskæftiger sig med, om det er kunst eller det andet. Den beskæftiger sig udelukkende om de mekanismer der skal til, for at få en film til at fungere. Dem har jeg arbejdet med i mine uddannelser. Jeg lavede en tilsvarende dramaturgi for spil. Hvad er det et spil består af.		10	dramaturgi		123
Forsker	Hvis jeg skal finde den, er det én der ligger en publikation på, eller er det én du har i dine egne arkiver?	01.05.28	4			124
Subjekt Y	Jeg har faktisk lavet en TED-talk-agtig ting, lige præcis med det her.		10			125
Forsker	Og det er ikke en TED-talk-"agtigt", det ér en TED-talk?		4			126

Subjekt Y	Nej det er ikke en TED-talk		4			127
Forsker	Men det er noget der minder om det?		4			128
Subjekt Y	Ja. Jeg har lavet nogle små hvor jeg sidder og gennemgår en spilidé og jeg gennemgår.. Jeg har 2 dem må du gerne få link til. Der sidder jeg og fortæller om spilproduktioner, det er sådan nogle små film. Jeg har den liggende på min Vimeo		9	dramaturgi		129
Forsker	Okay, den vil jeg lige tjekke ud. Så hvis jeg bare lige kan kende den, hvis der er et link på din hjemmeside.		5			130
Subjekt Y	Det er der, men jeg er ikke sikker på at der er link til de der. Jeg tror de er låste på en eller anden måde. Jeg kigger lige, jeg tror der er en spærring på		5			131
Forsker	Der er nogle gange med Vimeo, når de opdaterer deres-		5			132
Subjekt Y	Jeg har nogle film som er offentlige, jeg har en kanal som hedder "(censureret)". "(censureret)" tror jeg man kan gå direkte ind på. Jeg skal lige se om de film jeg har, hvor er det.		5			133
Forsker	Noglegange til undervisningsbrug, så kan man have dem som private og man kan		4			134

	afspille dem. Men folk kan ikke bare sådan lige komme ind og se dem alle steder fra.					
Subjekt Y	Præcis, jeg kigger lige om jeg har sat en spærring på dem. Jeg kalder dem "Talks". Der er 2. Nej der er ikke nogen spærring		4			135
Forsker	Så jeg kan bare finde dem? Nu kan jeg se du har over 100 film derinde.		4			136
Subjekt Y	Jeg har jo samlet sådan en channel, men den hedder simpelthen "(censureret)".		4			137
Forsker	Okay det skal jeg nok finde. NU skal vi tilbage på sporet		4			138
Subjekt Y	Der kan du gå ind og se den, der er 8 små film		4			139
Forsker	Den her dramaturgiske spilmodel - eller hvad vi skal kalde den - den udviklede du som en del af dit. Var det før eller efter DADIU?		4			140
Subjekt Y	Det var efter, hvor vi jo løbende udvikle undervisningen, hvad fanden gør vi. Selvfølgelig var der masser af fejl i starten, det var jo klart.		10	udviklingshistorik		141
Forsker	Må jeg komme med backstage og høre nogle af de ting hvor du tænker: "her var der en fejl" eller "sådan her lærte vi noget" eller "her		4			142

	ramte vi hovedet på noget" ?					
Subjekt Y	Der er 1000 altså-		10	udviklingshistorik		143
Forsker	Bare dem der først falder ind. Det vil være værdifuldt også at lige få det eksemplificeret, hvordan: hvad havde man af forventninger, hvordan var man nødt til at strukturere rundt omkring det?		10	udviklingshistorik		144
Subjekt Y	I starten var DADIU jo lavet til at faktisk spænde over de 2 år som kandidatuddannelsen tog. Så man havde 2 ophold. Det første eller andet semester og i tredje semester. Som var korte forløb, vi havde nogle meget store diskussioner om hvordan vi skal gøre det her. Vi havde lavet nogle grundfag som vi siger er fællesfag. Vi sagde til hinanden at "når vi tager dem ind i DADIU, så kommer de fra forskellige uddannelser. Så skal de jo lære om hinandens fag, de skal lære hvad en programmering er, hvordan arbejder en instruktør". De der forskellige pligter som vi skulle lave, som hed grunduddannelse. Så siger datalogerne: "Hvis de skal lære om		10	struktur		145

	datalogi, så skal de havde 3 måneders kursus" De skal ikke lære at programmere, de skal bare lære hvad programmering er. Hele forløbet laver vi over 3 uger og I kan få 4 dage. Så måtte de finde ud af. Der er nogen mennesker der er så nørdet omkring deres eget fag. Det er svært, hvordan finder jeg ud af bare at fortælle nogen, de skal bare vide hvordan det er, ikke lære hvordan man gør det. Så vi måtte udvikle en masse fag til det der. Så havde vi lagt de der 2 moduler med et års mellemrum. Så får vi de dér - omkring 100 - studerende der skulle til, de kommer igennem modul 1. Hvor de får noget fællesundervisning og laver spil. Det gik rigtig godt med at lave spillet, fordi jeg havde stor erfaring fra Filmskolen i hvordan man fører produktioner, så de faktisk bliver færdige. Hvor man på universiteterne har meget større problemer med de dér grupper, fordi man ikke har de dér produktionserfaring er. Så derfor var det faktisk muligt at					

	stable... Og det er noget med, at kører med nogle hårde deadlines. På dag 1 får man lov at lægge en idé frem. Dag 2 skulle man sådan og sådan.. Så på 3 uger kunne de producere et spil. Det lykkedes faktisk allerede fra starten af... Der var fejl i det og nogen som ikke blev færdige. Så opdagede vi, at når man kom til modul 2 så var der en masse der var forsvundet i mellemtiden. Fordi de sagde til sig selv: "Nu har vi jo lært det, så lærer vi noget andet" Det var én af de erfaringer vi gjorde... Ideen om, at det kunne ligge spredt indover semesteret i de 2-4 semestre, det måtte vi opgive. Så efter nogle år satte vi os ned og sagde: "Vi må lave det om, vi er nødt til at lave det så det er et samlet semester, hvor alting ligger".					
Forsker	For at forhindre frafald eller fordi man kunne vælge valgfag-	01.12.10	4			146
Subjekt Y	Det var en af tingene for vi havde... Der er en stor kulturel forskel. Filmskolen er jo meget anderledes end et universitet. På universitetet er det		10			147

	- meget groft sagt -, dér vælger du som studerende hvad du vil. Dér følger du nogle kurser og hvis du keder dig, lader du vær med at gå der osv. Derfor har universiteterne et ret stort frafald, folk forlader uddannelserne. Det er en af de dér diskussioner med jævne mellemrum: hvordan undgår man det? På Filmskolen er der 0% frafald, alle gennemfører. I de 25 år jeg har været på Filmskolen, tror jeg, at jeg har oplevet på min uddannelse, at der var én der forlod uddannelsen. Det er der flere grunde til. Den ene er jo, at det er så svært at komme ind, så når man endelig er kommet indenfor, så bliver man der. Og for det andet, så er hvert minut i de 4 år du er på Filmskolen, planlagt. Der er undervisere på alle forløb, der er ikke noget med: "Det laver I selv". Så der er et skema som siger: "i uge 2 i januar måned, laver I en produktion. Den er på 3 uger." Der er en midtvejsfilm der ligger i midten og den er på et halvt år. Og der er en arbejdsfilm der ligger til sidst, som					

	er på et år. Så hvert eneste trin i det, er fuldstændig planlagt. Du kan ikke vælge og sige: "det gider jeg ikke." Sådan er det ikke. Dvs. at vi har en helt anden styr på vores studerende; det var også én af de udfordringer der var. Vi oplevede at folk der meldte sig til DADIU også meldte sig fra.					
Forsker	Det var nærmest en kulturforskel?		4			148
Subjekt Y	En KÆMPE kulturforskel. Som selvfølgelig stadig er der. På Filmskolen er der 6 på hver linje. 6 instruktørere, 6 animationsinstruktørere, 6 fotografer, 6 klippere, 6 producere, 6 tonemestre og 6 manuskriptforfatter e. Og det var noget man fandt på, helt tilbage i 80'erne, at de skulle jo lave hold. Vi kan jo ikke have at der er nogen, som ikke kommer til at producere. Derfor skal man være lige mange af hver. Så en instruktør kan få en fotograf, en klipper, en tonemester og producer, så de er et hold, så de kan lave film.		10	kulturmøde	interdiciplinær	149
Forsker	Så DADIUs struktur eller grundpædagogiske holdstruktur er lavet efter det?	01.15.20	10			150
Subjekt Y	Ja simpelthen. Vi sagde at der 6		10	struktur	uddannelsens pædagogik	151

	instruktørere. Hver instruktør skal have 3 programmørere, en producer, en spildesigner, en lyddesigner osv. Fuldstændig samme ide. Det der sker på Filmskolen er, de jo også afhængige af hinanden. Der kan mangle en klipper lige pludseligt. Dén afhængighed er der også ude i verden, derfor ligner Filmskolen rigtig meget den verden som de skal ud i. Den er bygget fuldstændig som man producerer film ude i branchen. Dvs. at når du forlader Filmskolen som fotograf, så kan du gå direkte ud og at tage et job i en produktion fordi du har lært det. Du har fået det banket ind igennem i 4 år. Det samme princip er DADIU bygget på. Vi laver en spilproduktion som det der er ude i branchen. Som programmør laver du programmeringer, dér sidder du og udvikler. Du laver ikke noget andet og du har valgt - når du søger ind på DADIU - at der er dét du skal. Du kan ikke sige undervejs: "Jeg vil					

	hellere lave det han laver derovre".					
Forsker	Det at fastlåste de her kompetenceroller, som giver det her gensidige ansvar for hinanden; at holdet er afhængige af hinanden. Noget der godt kunne forundre mig så... Når man har modelleret filmskolens struktur efter branchen og når man så skal oversætte den og så sige: "hvordan vil jeg så i spilindustrien"... At da I startede DADIU, der var der ikke mange danske virksomheder som der arbejdede med det, som man nu vil kalde AAA productions, hvor der var store spilvirksomheder-		5			152
Subjekt Y	Der er kun én		5			153
Forsker	Det er (censureret) og så nævnte du også, at det ikke var fordi, at man i spilindustrien som sådan havde det dér begreb omkring at have en instruktør, det havde man så alligevel. Hvordan var den oversættelse? Hvor det er, at man går ind og siger: "der skal være en instruktør, man har den her rolle kontra den her rolle." Var den modelleret på		5			154

	(censureret)? Hvordan var vægtningen? Hvor tænker du at I støttede jer op af den strukturudvikling?					
Subjekt Y	Altså vi støttede os op af de store produktioner fordi vi skulle have mange studerende igennem. Så vi kunne ikke kopiere en produktion hvor de kun sad 3. Vi var nødt til at lave en produktion som havde det dér volume som kunne ligne en AAA produktion. Så det var dét vi modellerede efter og vi sad sammen med spilbranchen og gjorde det. Og vi havde de her diskussioner hvor vi fik defineret sammen, hvad vi kaldte de forskellige funktioner, som de studerende kan få lov at vælge sig ind på. Og hvordan vi laver den her produktion. Så vi lavede en struktur som gjorde at vi - med inspiration fra Filmskolen - hvis vi bemander en produktion på den her måde og laver en udvikling fra ide til færdigt produkt som ligner den pipeline som er på en spilproduktion... Så måtte vi jo lave sådan en ideal én, som var en mellemting mellem de forskellige vi		10	hold-dimensionering	didaktik	155

	sad og så på. Det blev så vi enige om, datalogerne sad sammen med programmørene og lavede det hér. Så vi fik defineret hver eneste for at få lavet en pipeline som kunne fungere, også ud fra et pædagogisk synspunkt. Dér sad jeg med en meget stor erfaring fra Filmskolen, som vi kunne bygge på. Jeg var den eneste der havde, på dén måde, produktionserfaring og undervisningserfaring samtidig.					
Forsker	Oplevede du også en kulturkløft imellem f.eks... Nu har du nævnt datalogerne som værende en af dem som man tænker: "Det var meget anderledes". Jeg formoder... Altså på et tidspunkt da de jo ligesom er blevet formaliseret og man har fået måske 5 års erfaring i det, så er det noget andet. De her spæde begyndelser, hvor du også beskriver at der var nogen af de studerende der ligesom først skulle mases ind i det... Altså bagefter vidste de hvad de gik ind til. Hvordan oplevede du at der iblandt studerende i den her produktions	01.19.59	5			156

	pipeline, var kulturkløfter? Jeg forestiller mig - jeg ved det jo ikke, det kan være du kan gøre mig klog på det - at når man kommer og er datalog, så er man ikke vant til forestillingerne om en instruktør over sig der har en kreativ vision. Hvordan foregik det?					
Subjekt Y	Det var kompliceret fordi vi siger jo fra Filmskolen, der er et hierarki, der er en instruktør. Når du ser på filmproduktionerne, så er der et hierarki som siger: der er en producer og en instruktør som har det økonomiske og kunstneriske ansvar for produktet. Og sådan er det og det er der ikke nogen der stiller spørgsmålstegn ved. For det kender man fra produktionerne og man ved... Så er der nogle instruktørere der skal lære hvordan han/hun håndtere det. Men der er et hierarki som er accepteret, som hvem der bestemmer over hvem. Da jeg kom op og skulle til at arbejde sammen med universitetstuderende som jo var vant		10	hierakier	pædagogik	157

	til - på det tidspunkt - til gruppearbejde. Man samler en gruppe af studerende og så finder de ud af at de skal lave et eller andet sammen. Så finder de hierarkiet eller også er der én der bliver udnævnt til at være instruktør, hvis det er det de vælger. Det er ikke defineret på forhånd. Jeg har jo ikke selv gået på noget universitet, så jeg kan ikke sige det fuldstændigt, men... Der var, og er en gruppe finder sin form. Der er jo næsten altid nogen som er dominerende i sådan nogle grupper, det kender du selv. Og så er der nogen der på en eller anden måde får taget teten, også fordi det er nemmere hvis der er én der begynder at sige: "vi skal herhen." Det er sådan et system der ligesom vokser ud af hvordan gruppen nu engang er. Der siger jeg: "sådan er det ikke, når I kommer ind her, så er der en som er instruktør ikke skal ikke til at diskutere hvem der skal være instruktør" og sådan er det også ude i det virkelige					

	liv, når du ankommer på et spilfirma, så kan du ikke sige: "Jeg vil hellere være ham, jeg vil hellere være spildesigner, jeg er godt nok programmør, men jeg vil hellere være"					
Forsker	Man kan jo heller ikke sige: "jeg vil hellere være chefen i stedet for chefen."		4			158
Subjekt Y	Nej f.eks.! Sådan er det bare! Nu er I her for at lære hvordan det er, men det var hamrende svært i starten		8			159
Forsker	Hvordan var det svært?		8			160
Subjekt Y	Det var svært fordi de havde svært ved at acceptere hierarkiet, "skal HUN bestemme over MIG? Hende fjolset fra Filmskolen?". Der var vi nødt til at sige til dem: "Nu skal I høre her..." så massere og massere: "Det er sådan her der er et hierarki og det kan godt være hun er skide umulig, men når du kommer ud i spilbranchen, så står du også med en eller anden umulig. Så kan du sige, at det nok ikke nogen god ide at lave det du foreslår dér, men måske var det en bedre ide at gøre det på den her måde... Det vil enhver fornuftig		10	hieraki	pædagogik	161

	instruktør lytte til, men fordi der noglegange... pga. tidspres og pga. en vision som skal føres ud i livet. Så kan det ikke nytte noget hvis alle hver gang: "skal den være rød eller blå?" hvis hele gruppen skal diskutere om den skal være rød eller blå, så bliver de aldrig færdige. I øvrigt vil det gå i alle mulige retninger, det er også derfor, at hvis en film skal hænge sammen, så er det jo fordi der er en instruktør som har den overordnede kunstneriske vision og som holder fast i den. "Det skal være rød fordi i den her film har vi besluttet, der kan ikke være blå" Det var hamrende svært.					
Forsker	Jeg formoder også at - nu berørte vi den lidt tidligere - ludologernes kamp mod narratologerne, af de instruktørere der så er på filmskolen, de er fortællere, de er kunstnerisk fortællere. Så de narratologer... Var det din oplevelse at det var den kløft mellem narratologer og ludologer? Man så eksemplificeret, at hvis man så sad med... Der var en flok dataloger, 3		5			162

	programmørere der sagde: "sådan forstå vi slet ikke spil" til at begynde med-					
Subjekt Y	Jaja selvfølgelig, det var alle slags diskussioner og fordi vi kørte med en stram tidsplan, så kan man sige... DADIU fungerede på dén måde hvor de blev sat sammen og skulle udvikle en idé til et spil. De fik nogle konditioner som på en dogmefilm hvor der var begænsninger. Og indenfor de begrænsninger skulle de så udvikle en idé. Det gjorde de så sammen. Når idéen så var udviklet, skulle det udmønte sig til et spildokument, hvor det fremgik. Vi prøvede jo at lære dem: hvordan laver man det her. Der er driveren jo på !!!! instruktøren sammen med spildesigneren, det er de 3 og hvis du vil sammenligne det med film, vil det være manuskriptforfatter en instruktøren og ??? Der er driveren når man skal lave idéen. Her fik alle lov til at komme med input, programmøren og designeren, alle kom med input. Når man så fik lavet det dér og man havde meget		10	udviklingshistorik	interdiciplinær	163

	kort tid til det, så skulle det afleveres. På dag 3 skulle der ligge et dokument, så hvis man... Jeg har gjort det tusinde gange på filmskolen, man kan sagtens gøre det og de leverer, for de er fornuftige kloge mennesker. Ligeså snart der er et dokument, ligesom du er på en film der er et manuskript, så det dét vi laver. Så er der udviklet et grafisk design det udvikles samtidig og det holder vi fast i. Det er instruktørenes opgave at holde fast i det. Og så i øvrigt inspirere og få det til at leve og få skuespillere til at lave stemmer, der er mange ting. En instruktør er én der hele tiden holder fast i, så der ikke er nogen der går i de forkerte retninger, det kan nemt ske. Det sker også på film pludselig, er der er en eller anden der har en alt for stor indflydelse og det skævvrider produktet. Det skal være instruktøren som har noget kunstnerisk ansvar. Det tog nogle omgange hvor vi begyndte at definere: "hvad er en instruktør?" og skrive det ned. "Hvad er en					

	programmør og hvad er hans ansvar?". De har ansvar overfor forskellige, og spildesigneren har selvfølgelig ansvar for spildesignet, men i samarbejde med instruktøren, fordi designet skal være i samarbejde med fortællingen. Vi kan jo blive ved. Du har jo fat i noget som er omfattende og jeg tror ikke vi bliver færdige for om et øjeblik så skal jeg noget andet.					
Forsker	Det beklager jeg, jeg kan også se det nærmer sig frokosttid.	01.27.57	4			164
Subjekt Y	Jeg har jo noget arbejde jeg sidder med.		4			165
Forsker	For søren da, hvis jeg må stille dig bare lige de sidste 2 spørgssmål med kort svar, så vil jeg også sige tusind tak under alle omstændigheder. Det er meget værdigfuldt matriale synes jeg. Det er jo matriale til en hel bog det her.		6			166
Subjekt Y	Det er der nogen der vil sige, det kan være du er manden for det.		5			167
Forsker	Det kan godt være, men jeg må lige spørge hvor meget vil du vurdere... Var lad os kalde det sådan noget socialt hierarkisk, hvem skal være lederen? Og hvor meget var en		10	hieraki		168

	kulturforskel, hvor meget var sådan rent? Man er ikke vant til, at der er én der er leder eller hvor meget var sådan en, altså helt fundemental, en kulturforskel? Hvordan var det? Var det nogen primadonna-dataloger som der ikke var vant til ikke at have nogle ledere eller hvordan var vægten? Kan du sige noget generelt om det?					
Subjekt Y	Jeg tror det ligger i uddannelsessystemerne. På universiteterne har du meget større frihed til selv og vælge og som sagt at sidde i. Det arbsurde er jo at der er ikke nogle som forlader en universitetsuddannelser, som ikke kommer ind på en arbejdsplads hvor der ikke er et hierarki. Men så på universitetsuddannelserne - på en eller anden absurd mærkelig måde - har de opløst hierarkierene. Man gør jo de studerende en meget dårlig tjeneste ved ikke at fortælle dem, at der er hierakier og de skal lære at arbejde i dem. Så det er helt sikkert en uddannelseskulturforskel. Fordi før du bliver		10	didaktik	pædagogik	169

	universitetsstudere nde og har gået på gymnasiet og har arbejdet i Brugsen som flaskedreng. Så har du kendt til hierakier og efter universitetet så er verden bestående udelukkende af hierarkier, som man er nødt til at finde sin plads i. Det kan jo ikke nytte noget, som du selv siger, man kommer ind på en arbejdsplads som nyuddannet datalog og siger: "jamen jeg vil hellere være chef". Jamen det kan du jo så se om du kan gøre dig fortjent til. Der er helt klart en uddannelseskultur-forskel hvor man ikke har lært det her.					
Forske r	Jeg tænker det er meget spændende det her felt. Jeg kan også se at der begynder at tegne sig nogle skolekulturelle linjer i det her også. Men du har fuldstændig ret i, at nu har jeg også taget over halvanden time af din tid, det er meget fornemt matriale allerede. Vi snakkede om der var nogle af dine dokumenter som jeg godt kunne være meget interesseret i selvfølgelig. Hvis det er, kan jeg sende dig en sms på det her nr. med	01.30.2 6	4			170

	min mailadresse eller noget lignende?					
Subjekt Y	Det skal du gøre, fordi så skal jeg sende dig nogle links og sådan noget. Jeg vil gerne tale videre, men nu sætter du dig ned og prøver at skrive det her sammen. Så kan vi jo se, for det er jo super interessant periode den dér og jeg vil sige... Hvis ikke jeg havde været en meget arrogant og meget selvsikker og målrettet person, så var DADIU ikke blevet til dét, som den blev. Jeg havde en sindssyg central rolle i det og jeg tillod mig også at være meget dikterende og sige: "det er nødt til at blive sådan her".		10	udviklingshistorik	hieraki	171
Forsker	Man kan sige ligesom med hierarkierne, så har du været øverst i det her hierarki?		10	udviklingshistorik	hieraki	172
Subjekt Y	Simpelthen og underet var, jeg fik den dér koordinationsgruppe og bestyrelsens velsignelse at gøre det. Jeg har været med til utallige forsøg på at lave noget tilsvarende og det er aldrig lykkes.		10	udviklingshistorik	hieraki	173
Forsker	Jeg tænker at der er mere at snakke om, men ja nu har jeg nok at tænke over, nok at skrive		6			174

	ned og spekulere videre over. Jeg vil sige tusind, tusind tak for din tid. Jeg håber du vil tales ved, af flere omgange måske, og så sørger jeg for at sende den sms med min mailadresse. Og så lige for at opsummere det, så vi kan huske det begge to. Det var det her med, hvis du havde nogle af de her tidlige dokumenter - eventuelle referater eller noter fra de her arbejdsgrupper - eventuelle oversigter eller andre ting og også de her links til de her talks. Jeg går selv ind og kigger på de her talks lige om lidt, så de links skal jeg nok finde. Men eventuelle lignende matriale, som du tænker "det her er svært at finde".					
Subjekt Y	Jeg kigger mine arkiver igennem		5			175
Forsker	Super fedt! Mange tak skal du have (censureret) jeg løber igen, tak for det, god dag, hej!		4			176
Subjekt Y	I lige måde!		3			177
Forsker	Det var interview med (censureret). Det er optaget den torsdag den 24. oktober 2019 og jeg hedder Alexander Kirkegaard.	01.32.49	2			178