

KANDIDATSPECIALE
“IF YOU DON’T MAKE
MISTAKES, THE GAME IS NOT
WORKING”

EN UNDERSØGELSE AF FACILITATORENS ROLLE
GENNEM ET LÆRINGSSPIL

KANDIDATUDDANNELSEN I IT, LÆRING
OG ORGANISATORISK OMSTILLING

10. SEMESTER, AALBORG UNIVERSITET

CECILIA OVERGAARD ANDERSEN
(20211164)

JANE HØJGAARD RETZ JESPERSEN
(20211735)

VEJLEDER: THORKILD HANGHØJ

ANTAL TEGN: 237761

MAJ 2024

Abstract

This thesis presents the findings of a qualitative study conducted with facilitators and participants in the game Wallbreakers. With an hermeneutic view on knowledge the study explores how facilitators understands and unfolds Wallbreakers as a physical game for creating new understandings with change management in organizations. The thesis' empiric material consists of four semi structured interviews, one observation of the game, examination of the online version and three follow-up interviews.

Our empirical data was processed through thematic analysis, which generated three themes in our analysis: i) The facilitator in Wallbreakers, ii) Wallbreakers' game- and learning elements, and iii) Reflections on the digital Wallbreakers. These three themes are analyzed using theories provided by Donald Schön, Erving Goffman, and Gary Alan Fine, while the MDA framework is used to support the analysis of the game's mechanics and dynamics.

The study highlights the importance of the facilitators interactions in Wallbreakers, a physical learning game, in fostering reflection throughout gameplay. Facilitators create a safe space for participants to share experiential knowledge, support conversations and guide them through gameplay, and facilitate debriefings post-game to deepen understanding. Moreover, facilitators leverage game mechanics to cultivate engagement among participants while encouraging experimentation and embracing failure. The digital version of Wallbreakers complements the physical experience but presents challenges in recreating the same level of dynamics in frames, engagement and reflection. Despite differences, the facilitator enhances reflective conversations in both game formats, through nuances in dynamics.

We acknowledge limitations in our findings due to the number of interviews conducted and the specific local context considered. Therefore, we contend that the study's applicability for generalization is limited, however it might be useful by other researchers to elaborate on and refine the interaction between facilitators and participants in an organizational learning game.

Keywords:

Facilitator Role, Game Based Learning, Reflection In Games, Frame Analysis, Mechanics And Dynamics In Games, Analogue Games, Digital Games, Thematic Analysis, Organization Learning Game

Indholdsfortegnelse

1. Læsevejledning.....	6
2. Problemfelt.....	7
3. Problemformulering.....	8
3.1. Undersøgelsesspørgsmål.....	8
4. Beskrivelse af Workz & Wallbreakers.....	9
4.1. Workz.....	10
4.2. Wallbreakers.....	10
4.2.1. Det fysiske Wallbreakers.....	11
4.2.2. Det digitale Wallbreakers.....	13
5. State of the art.....	15
5.1. Eksisterende forskning om Wallbreakers.....	16
5.2. Forskning om organisatoriske læringsspil.....	16
5.2.1. Litteratur om læringsspillet og facilitatorens betydning.....	17
5.2.2. Organisatorisk perspektiver på spil.....	19
5.3. Forskning på tværs af fysiske og digitale formater.....	20
5.3.1. Litteratur om digitale og fysiske spil.....	20
5.3.2. Didaktiske perspektiver på det digitale tilstedeværelse.....	21
5.4. Specialets forskningspotentiale.....	22
6. Hermeneutikken som videnskabsteoretiske ståsted.....	23
6.1. Analysestrategi.....	25
6.1.1. Hermeneutikken som forståelsesramme.....	25
6.1.2. Egne forforståelser i projektet.....	26
7. Metode.....	28
7.1. Forskerrolle.....	28
7.2. Præsentation af data og arbejdsproces.....	29
7.2.1. Præsentation af data.....	29
7.2.2. Præsentation af arbejdsproces.....	33
7.3. Dataindsamling.....	36
7.3.1. Semistrukturerede interviews.....	36
7.3.2. Observation af Wallbreakers.....	38
7.3.2.1. Deltagende observatør.....	40
7.3.2.2. Observerende deltager.....	40
7.3.3 Online interview og gennemgang samt supplerende semistruktureret interview.....	41
7.4. Databehandling.....	42
7.4.1 Tematisk analyse og behandling af 1. dataindsamling.....	42
7.4.1.1. Fase 1 - Familiarising yourself with the dataset.....	43
7.4.1.2. Fase 2 - Coding.....	43
7.4.1.3. Fase 3 - Generating initial themes.....	43
7.4.1.4. Fase 4 - Developing and reviewing themes.....	44

7.4.1.5. Fase 5 - Refining, defining and naming themes.....	44
7.4.1.6. Fase 6 - Writing up.....	46
7.4.2. Behandling af resterende dataindsamling.....	46
8. Teori.....	47
8.1.1. Viden-i-handling.....	48
8.1.2. Refleksion-i-handling.....	48
8.1.2.1 Refleksive samtaler i situationen.....	49
8.2. MDA - Spilmekanikker og spildynamikker.....	50
8.2.1. Mechanics.....	50
8.2.2. Dynamics.....	50
8.2.3. Aesthetics.....	51
8.3. Frame analysis.....	51
8.3.1. Den primære ramme.....	54
8.3.2. Spilkonteksten.....	55
8.3.3. Spilverdenen.....	55
9. Analyse.....	55
9.1. Analysedel 1: Facilitatoren i Wallbreakers.....	56
9.1.1. Spilletets begyndelse: Et trygt rum til forskellighed.....	56
9.1.2 Under spillet: Et rum til fejl og facilitatorens tilstedeværelse.....	59
9.1.2.1. Rum til fejl.....	59
9.1.2.2. Facilitatorens tilstedeværelse.....	62
9.1.3. Efter spillet: 'Final thoughts'.....	64
9.1.4. Delkonklusion del 1.....	66
9.2. Analysedel 2: Wallbreakers' spil- og læringslementer.....	66
9.2.1 Byggestenene i Wallbreakers.....	67
9.2.2. Samarbejde og samtale: En kollektiv intelligens.....	69
9.2.3. Valg og eksperimenter i spilverden.....	71
9.2.4. Point og konkurrencens spildynamik.....	73
9.2.5. Eksperimenter og refleksioner i forskellige forståelsesrammer.....	76
9.2.6. Delkonklusion del 2.....	79
9.3. Analysedel 3: Refleksion af det digitale Wallbreakers.....	79
9.3.1. Den digitale facilitering.....	80
9.3.2. De digitaliserede spilmekanikker.....	82
9.3.2.1. Spilmekanikkens betydning for spildynamik.....	82
9.3.2.2. Gear- og action cards: engangsbrug eller et engagerende element.....	83
9.3.3. Den digitale dialog.....	85
9.3.4. Delkonklusion del 3.....	88
10. Diskussion.....	88
10.1. Sammenfatning af analytiske fund.....	89
10.2. Begrænsninger og potentialer i det fysiske og digitale Wallbreakers.....	90

10.2.1 Spildynamikker i et digitalt spil.....	90
10.2.1.1. Er spildynamikken og refleksionen den samme digitalt?.....	90
10.2.2 Spilmekanikker i et fysisk spil.....	93
10.2.2.1 Bæredygtighed versus engagement: En etisk overvejelse.....	93
10.3. Organisatorisk læringsspil - et kritisk blik.....	94
10.3.1. Kan man spille uden konsekvenser?.....	95
10.4. Metodisk og teoretisk refleksion.....	97
10.4.1. Troværdighed ved specialets transparens.....	97
10.4.2. Generaliserbarhed: Kan vi og skal vi?.....	100
10.4.3. Teoretisk refleksion.....	101
10.4.4. Specialets betydning, bidrag og placering i feltet.....	102
11. Konklusion.....	102
12. Litteraturliste.....	104

1. Læsevejledning

Følgende læsevejledning vil skabe overblik over specialets kapitler:

‘Problemfelt’, **‘Beskrivelse af Workz og Wallbreakers’** og **‘State of the art’** præsenterer og udfolder problemfeltet og den dertilhørende case samt kortlægger nærværende undersøgelses placering i forskningsfeltet.

Herefter introduceres **‘Hermeneutikken som videnskabsteoretisk ståsted’**. Hertil vil underafsnittet **‘Analysestrategi’** fremlægge det perspektiv, som analysens genstand betragtes igennem samt egne forforståelser forud for projektet.

Dette er efterfulgt af projektets kvalitative **‘Metode’**, hvor egen **‘Forskerrolle’** og **‘Præsentation af data og arbejdsproces’** gennem projektet bliver præsenteret. Derefter vil vi beskrive projektets **‘Dataindsamling’** og **‘Databehandling’** af henholdsvis semistrukturerede interviews, observation, online gennemgang af det digitale Wallbreakers og opfølgende online interviews, som slutteligt bliver behandlet ved en tematisk analyse.

‘Teori’ bliver i dette projekt udgjort af læringsteori ved viden- og refleksion-i-handling og refleksive samtaler i situationen af Donald Schön. Derudover ved MDA rammeværket af Robin Hunicke, Marc LeBlanc og Robert Zubek, som beskriver spillets komponenter hvortil der vil blive inddraget spilteori i form af frame analysis af Erving Goffman, suppleret med Gary Alan Fine for at besvare projektets problemstilling.

I projektets **‘Analyse’** udfolder vi de tre temaer baseret på den tematiske analyse, hvorfor den er delt i **‘Analysedel 1’**, som kronologisk anskuer hvordan facilitatoren fremmer refleksion i Wallbreakers; **‘Analysedel 2’**, som asynkront og på tværs af dataen udfolder væsentlige analytiske pointer om facilitatorens støtte i at skabe nye forståelser med forandringsledelse; og **‘Analysedel 3’**, hvor det digitale Wallbreakers vil komplimentere/perspektivere/nuancerer det digitale Wallbreakers som et fysiske læringsspil. Alle analysedele afsluttes med en **‘Delkonklusion’ (del 1, del 2 og del 3)**.

I specialets **‘Diskussion’** udfordres Wallbreakers som et organisatorisk læringsspil ved et kritisk blik, dernæst bliver undersøgelsens metode og teori reflekteret og diskuteret. Slutteligt samles specialets fund i undersøgelsens **‘Konklusion’**.

2. Problemfelt

Tidens organisationer er underlagt hastigt accelererende forandringer og bliver betragtet som et blivende vilkår i vores arbejdsliv (Bilag 15, Workshop om god forandringshåndtering). Dette sætter krav til ledelsen om konstant at tilpasse sig nye forandringer og udvikle nye erfaringer for at kunne lykkes. Men hvordan lærer organisationen og dens ledelse at håndtere disse forandringer? Alternative, kreative og innovative tilgange og metoder til læring har i dag vundet indpas som svar på at skabe nye forståelser af forandringsprocesser. Derfor er der i dag opstået ”en hær af innovationseksperter, -konsulenter og -pædagoger ... der kan initiere, fremme og facilitere innovative processer og kompetencer” (Kristensen, 2012, s. 1). En af disse alternative læringsmetoder er organisatoriske spil, hvor der ses, at store virksomheder “use game-based tools in their ongoing processes and educational programmes ... in order to train the participants in dealing with specific challenges” (Larsen & Møller, 2016, ¶Games in organisational development). Større organisationer benytter sig i dag af læringsspil som værktøj til at uddanne og håndtere udfordringer. Herunder er særligt business simulations såsom ‘Wallbreakers’, ‘Sys Teams Change’ og ‘The Game of Change’ anerkendt som fysiske brætspil og værktøj til at lede forandring (Promsri, 2019). Wallbreakers er udviklet af konsulentvirksomheden Workz, og gør sig relevant som et organisatorisk træningsværktøj til at håndtere forandringsledelse (Workz, u.å., ¶Wallbreakers®). I forbindelse med at skabe læringsprocesser i Wallbreakers er det dog væsentligt ”at skelne mellem, hvad der er et godt spil, og hvad der er et godt læringsspil” (Weirsøe, 2010, s. 26). For at spil som Wallbreakers bliver mere end underholdende og er baseret på læring, har facilitatoren en stor betydning: “Game facilitators are of great importance for successful game sessions that aim for more than entertainment alone” (Kortmann & Peters, 2021, s. 255). Det er netop facilitatoren som planlægger, prioriterer tiden til debriefing efter spillet og deltagelse i spillet (Haugom & Struksnes, 2024). Så hvordan formår facilitatoren at udfolde Wallbreakers for at skabe læring? Og hvordan lærer deltagerne overhovedet i Wallbreakers? Ifølge underviser og forsker Thomas Duus Henriksen, som forsker i specialiseret i læring, spilbaseret læring og oplevelsesdesign, er det væsentligt, at refleksion, som en læringsproces, bliver udfoldet i spillet. Duus Henriksen nævner, at : “For voksne sker den centrale læreproces altså ikke i den engagerede spilproces, men i de refleksive processer, som kan udløbe af en spilproces” (Duus Henriksen, 2017, s. 249). Spørgsmålet er derfor, om facilitatoren formår at udfolde Wallbreakers som et læringsspil, der fremmer refleksion for at skabe nye forståelser med

forandringsledelse? Og hvordan kan spilmekanikker og spildynamikker i Wallbreakers anvendes til at støtte læringsprocesser i spillet?

Mange af de spil Workz udvikler er fysiske, hvor Wallbreakers findes både i fysisk og digital format. Wallbreakers' designer mener, at det digitale læringsspil ikke "virker så godt som det fysiske. Jeg synes, vi har en virkelig moderne, professionel løsning online. Det er bare ikke lige så godt [som det fysiske Wallbreakers]" (Bilag 4, Stig). Ifølge Stig findes der nogle væsentlige forskelle ved det fysiske og det digitale læringsspil, hvortil han tilføjer: "bare fordi forandringer er digitale, så er det jo ikke det samme som at de mennesker, der navigerer i den, lærer bedst digitalt" (Bilag 4, Stig). Læringsspillet kan derfor siges at være indlejret i en tid, hvor digitale løsninger bliver selvfølgeliggjort, hvorfor der bør stilles spørgsmål til deres didaktiske kunnen og nødvendighed (Jandrić et al., 2018; Williamson, 2008). I forbindelse med dette og tilstræbelsen om at forstå anvende spilmekanikker og spildynamikker, er det relevant at spørge ind til, om det digitale Wallbreakers blot er et spil eller et *læringsspil*? Hvorvidt er facilitatoren i stand til at udfolde læringspotentialerne i den digitale version relateret til de opfattelser, der findes af det fysiske læringsspil? Og hvordan kan det digitale ligeledes være med til at gøre os klogere på, hvad fysiske brætspil kan i en organisatorisk læringssammenhæng?

Ovenstående undren har derfor ledt os til følgende problemformulering og undersøgelsesspørgsmål:

3. Problemformulering

Hvordan opfatter og udfolder facilitatorer Wallbreakers som et læringsspil med henblik på at skabe nye forståelser med forandringsledelse gennem spilmekanikker og spildynamikker?

3.1. Undersøgelsesspørgsmål

1. Hvordan søger facilitatorerne at fremme refleksion under og efter spillet?
2. Hvordan forstår facilitatoren at støtte deltagerne i at lære om forandringsledelse gennem brug af spilmekanikker og spildynamikker?
3. Hvordan kan det digitale Wallbreakers reflekteres til det fysiske læringsspil?

Undersøgelsesspørgsmål 1 og 2 vil besvare problemformuleringen ud fra det fysiske Wallbreakers, hvor Undersøgelsesspørgsmål 3 vil udfolde det digitale Wallbreakers, som bliver reflekteret til det fysiske. I forlængelse af ovenstående ønsker vi at undersøge, hvordan facilitatorer opfatter og udfolder Wallbreakers for at skabe refleksive processer til at skabe nye forståelser med forandringsledelse. Dette indebærer at undersøge, hvordan facilitatoren anvender det fysiske Wallbreakers' spilmekanikker og spildynamikker for at fremme læring. Slutteligt giver det anledning til at kunne undersøge, hvordan det digitale Wallbreakers udfoldes for at reflektere og nuancere de opfattelser, der findes om udfoldelsen af den fysiske version og for at forstå potentialer og udfordringer i begge formater.

I undersøgelsen fokuserer vi på faciliteringens betydning for læreprocesserne og interaktionen mellem deltager og facilitator i Wallbreakers. Vi har valgt at afgrænse os fra nogle områder, som også spiller en rolle i udfoldelsen af spillet, såsom fokus på deltagernes interne kommunikation. Vi anser det for relevant at fokusere på, hvordan facilitatorens rolle bidrager til at skabe interaktioner, samt hvordan facilitatoren anvender spillets designelementer til at understøtte og fremme refleksion. Samtidig afgrænser vi os fra at undersøge en udfoldelse i forbindelse med træning af ledere, og fokuserer i stedet på en træningssession med deltagere fra facilitators netværk. Dette valg træffer vi for tydeligere at kunne observere facilitatorens handlinger og sprog på nært hold, hvor vi samtidig får lov til at deltage og observere. Idet vi i undersøgelsen primært vil tage udgangspunkt i det fysiske format, afskærer vi os fra at observere og deltage i en digital træningssession, for at opnå en dybdegående undersøgelse af det fysiske spil med supplement af det digitale. Vi vil i løbet af projektet nævne leg, kreativitet og design i forskellige sammenhænge, men afgrænser os fra at udfolde disse teoretisk i analysen. Når disse begreber nævnes, er det i forbindelse med, hvordan det opstår i eller ved faciliteringen af spillet, samt når det indgår empirisk ved respondenternes brug af disse vendinger.

4. Beskrivelse af Workz & Wallbreakers

I dette afsnit udfoldes først virksomheden Workz, dernæst det fysiske Wallbreakers med supplement af det digitale. Følgende beskrivelse skal på den måde indledningsvist rammesætte og kontekstualisere projektets konkrete case.

4.1. Workz

Workz er en konsulentvirksomhed, der beskriver sig selv som et forandringsbureau med ekspertise inden for involvering og forandringsledelse (2024. ¶Kort på dansk). Workz udvikler og faciliterer primært spilbaserede simulationer i form af fysiske brætspil, som giver ledere bedre mulighed for at stå overfor de forandringer som tiden skaber. Deres tjenester omfatter blandt andet forandringsledelse, strategieksekvering, og design af spilbaserede værktøjer til involvering og læring. Deres mission er at hjælpe kunder med at kommunikere en klar retning, opbygge engagement og ejerskab, og muliggøre handling i forandringsprocesser: “Through involvement and change leadership, we help organisations evolve and change direction in a sustainable way” (Workz, u.å., ¶Change through involvement).

4.2. Wallbreakers

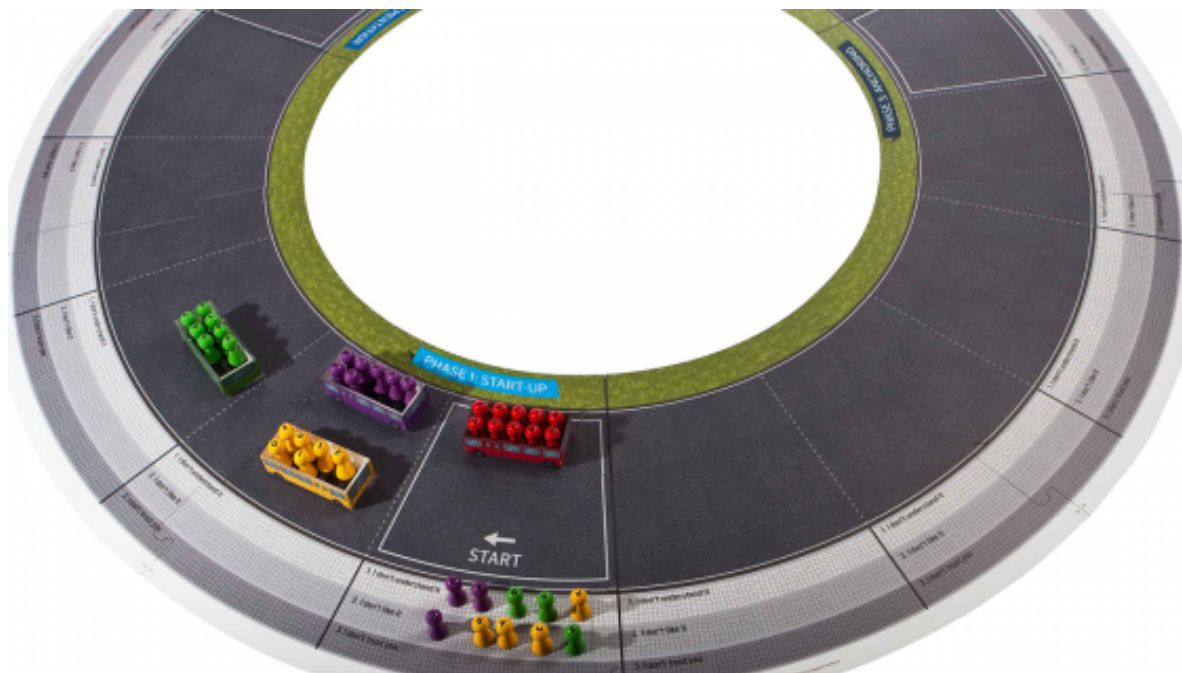
På Workz’s hjemmeside beskrives Wallbreakers både som spil og simulation. Da betegnelsen for spil og simulation ifølge Duus Henriksen (2017) er til forhandling, vil nærværende undersøgelse betegne Wallbreakers som henholdsvis spil og læringsspil. Læringsspil forstås at bidrage “med en interaktiv tilgang til at udvikle operationel forståelse af ledelses- og organisationsudvikling” (Duus Henriksen, 2017, s. 234). Spil kræver typisk mindre baggrundshistorie og har en fantasifuld kontekst med handlingsbaseret interaktion. Workz kalder Wallbreakers for en ‘game simulation’, som kræver en dybere baggrundshistorie, og er baseret på realistiske scenarier (Petroski, 2012), men vi refererer Wallbreakers som et spil eller læringsspil. Wallbreakers blev til i kølvandet på en virksomhedsfusion mellem CSC og SAS Data, som førte til udfordringer i integreringen af de nyerhvervede aktiver i CSC’s eksisterende organisation. Netop denne problemstilling førte til udarbejdelsen af Wallbreakers. Et læringsspil til ledelses- og organisationsudvikling og til at klæde ledere bedre på til at håndtere forandringsprocesser. Wallbreakers kan på overfladen forveksles med et kommercielt brætspil, men indeholder dybdegående læringselementer baseret på forandringsledelsesteorier (Lindegaard, 2023, ¶The origin story of Wallbreakers®). Følgende to afsnit vil beskrive Wallbreakers fysisk og digitalt.

4.2.1. Det fysiske Wallbreakers

Nedenstående billede 1 viser Wallbreakers' fysiske elementer. I Wallbreakers er der tre runder som består af 'Start-up phase', 'Implementation phase' og 'Anchoring phase'. Øverst til venstre ses der en introduktion med blandt andet regler og casens beskrivelse. Under folderen ses der et A4 papir, hvor 'Gear cards' ses. Et gear card betyder, hvor hurtigt eller langsomt den ønskede forandring skal ske. Man kan vælge imellem 4 gear som går fra minimal focus on change til Maksimal focus on change. De tre kort nederst i venstre hjørne er 'Action cards'. Det kan for eksempel være et kort, hvor der står 'follow up talks' eller 'we'll work this out together'. Både gear- og action cards er interaktive og taktile forstået på den måde, at man kan rive overfladen af papiret af, hvor konsekvenserne af det valg deltageren tog står inde i (Workz, u.å., ¶Wallbreakers®). På højre side i billede 1 findes busser og brikker i forskellige farver. Hvert hold, som typisk består af fire borde, har et spil og en farve hver. Brikkerne har alle et navn på forhånd som for eksempel George (G) og Isabella (I). I midten af billede 1 ses en del af selve spillepladen.



Billede 1: Wallbreakers spilelementer (u.å., ¶Wallbreakers®).



Billede 2: Wallbreakers spilleplade (u.å., ¶Wallbreakers®).

Illustreret på ovenstående billede 2 er spillepladen. Denne symboliserer en cirkulær vej, som måler 2x2 meter, når den er sat sammen. Ved siden af vejen er fortovet, som symboliserer tre modstandsniveauer, brikkerne kan ende på, alt efter de valg som deltageren tager ved gear- og action cards. Disse tre modstandsniveauer er illustreret ved tabel 1:

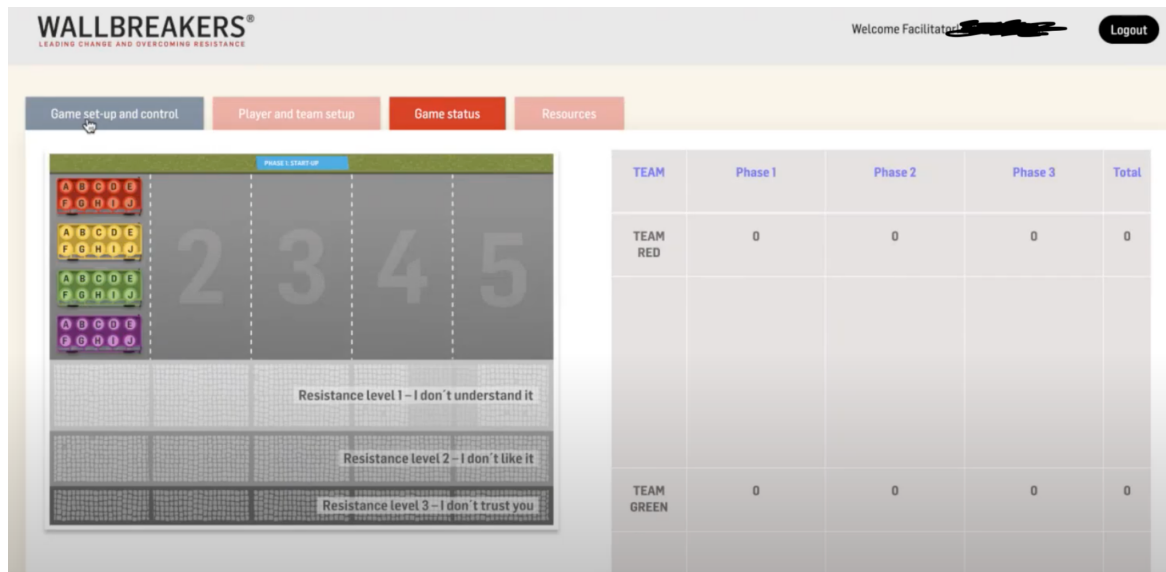
Modstands-niveau 1: "Jeg forstår det ikke"	Modstands-niveau 2: Jeg kan ikke lide det"	Modstands-niveau 3: "Jeg har ikke tillid til ledelsen eller forandringen"
Årsager Manglende forståelse af hvad der skal ske, hvorfor og hvordan. Uklar information skaber uklarhed og flere spørgsmål end svar. Manglende forståelse for egen rolle og ansvars opgaver i forbindelse med forandringen.	Årsager Tab af magt, kontrol, status eller respekt. Bekymret for, at forandringen kommer til at gøre skade. Overbebyrdet, for mange opgaver eller forandringer.	Årsager Mistillid, der bygger på tidligere erfaringer. Mistillid til den konkrete forandring eller det bagvedliggende formål med den. Mistillid til specifikke personer, som er involveret i forandringen.

Tabel 1: Modstandsniveauer i Wallbreakers (Bilag 15, NFA workshop om god forandringshåndtering)

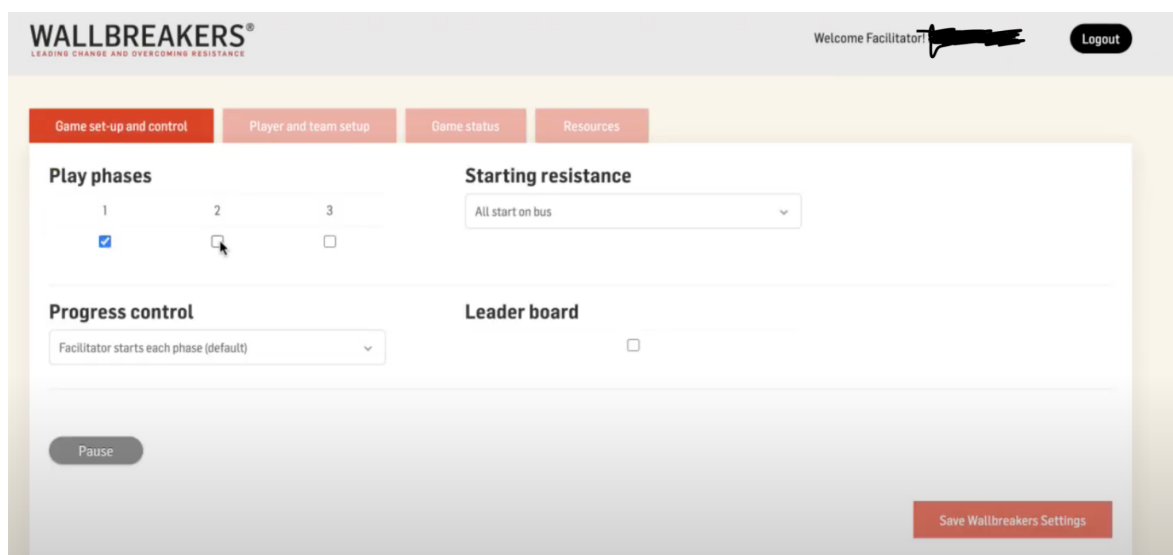
Når spillet begynder, samler facilitator deltagerne og tager en runde, hvor deltagerne hver især fortæller om deres baggrund og deres forventninger til spillet, hvorefter de skal læse casen. Efter de har læst casen, bliver deltagerne introduceret til en video om den fiktive case, de skal arbejde med, hvor en CEO (en skuespiller) fortæller om virksomheden og dens udfordringer. Når deltagerne har set videoen, skal de læse om de 10 forskellige kollegaer som brikkerne symboliserer samt gear card i fase 1. Kortet bestemmer, hvilke kolleger der starter på og af bussen og i hvilken modstandsniveau de befinder sig i. Ud fra brikkernes placering vælger deltagerne fire action cards, som enten kan få brikkerne på eller af bussen, som metaforisk symboliserer forandringsprocessens rejse (Workz, u.å., ¶Wallbreakers®). Samme proces gentages i runde to, the implementation phase, og runde tre, the anchoring phase, med dertilhørende og nye gear- og action cards. Efter hver runde tælles der point. Jo flere kollegaer der er med på bussen, jo færre point får man. Så for at vinde spillet, skal deltagerne have færrest point.

4.2.2. Det digitale Wallbreakers

Det digitaliserede Wallbreakers blev lavet i forbindelse med coronapandemien, hvor metaforer og spilleregler er lig det fysiske spil (Bilag 11, Dorte). Alle spilelementer er ligeledes fuldt integrerede, så bussen, brikkerne osv ligner den fysiske version jf. tabel 1. Det adskiller sig dog ved at blive faciliteret live gennem en virtuel kommunikationsplatform, der kan skabe breakout rooms, som eksempelvis Microsoft Teams (Bilag 11, Dorte). Samtidig foregår selve spillet på en gaminar-hjemmeside, hvor der er en facilitatorside (billede 3 og 4) og en deltagerside (billede 5).

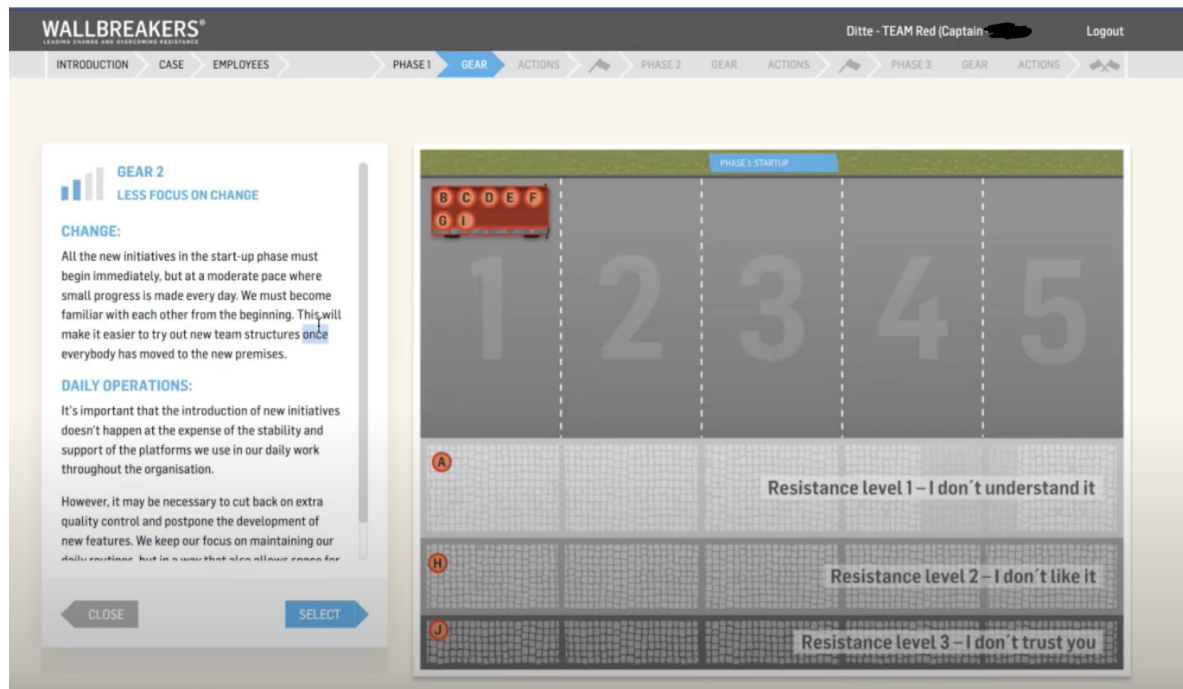


Billede 3: Facilitatorside i det digitale Wallbreakers (Bilag 11, Dorte).



Billede 4: Facilitatorside i det digitale Wallbreakers (Bilag 11, Dorte).

Ovenstående billeder illustrerer facilitatorens side i det digitale Wallbreakers. Billede 3 viser hvordan facilitatoren kan skabe overblik over teams og faser i spillet, mens billede 4 viser, hvordan facilitatoren kan vælge, hvor mange faser deltagerne skal spille og hvordan medarbejderne skal starte. Facilitatoren kan se deltagerne, når de er logget ind. Hvert team har en kaptajn som er i stand til at klikke og vælge gear- og action card. Her adskiller det sig fra det fysiske, hvor alle i princippet kan vælge kort.



Billede 5: Deltagerside i det digitale Wallbreakers (Bilag 11, Dorte).

Når deltagerne er kommet ind på gaminar-hjemmesiden som illustreres på ovenstående billede 5, kan deltagerne se den virtuelle bog, hvor casen, regler og kollegaernes personaer beskrives. Når de læser om kollegerne, får de også historikken med. Det vil sige, at de kan se, hvilket modstandsniveau medarbejderne har været i, og hvordan de har rykket sig undervejs i spillet. Derudover foregår det digitale spil, som det fysiske, hvor deltagerne gennem de tre runder vælger gear-og action card, for derefter at se, hvorvidt kollegerne ender i bussen, i modstandsniveauer på fortovet eller vejen i forhold til deres valg.

5. State of the art

De to forskningsfelter er blevet kortlagt på baggrund af søgninger via databaser som Google Scholar, Aalborg Universitetsbibliotek og kædesøgning, hvor vi har anvendt kilders litteraturliste, vejleder eller interviewpersoner som inspiration. For at undgå ensidige og forenklede kilder i litteraturreviewet har vi foretaget citationssøgninger i databasene. Søgningen blev samtidig foretaget som emnesøgning baseret på baggrund af problemfeltet, artikler og forskelligartede samtaler i gruppen, vejleder og med interviewpersoner, hvor søgeordene blandt andet, omfattede: "Fysiske og digitale læringsspil", "Post-digital age", "Digital vs Physical games", "Organisatoriske læringsspil", "Wallbreakers research", "Games in organisations".

I relation til vores undersøgelse af Wallbreakers, vil vores state of the art gennemgå to forskningsområder: 1) Forskning om organisatoriske læringsspil og 2) Forskning på tværs af fysiske og digitale formater. De to forskningsområder kan anskues separat, men har begge relevans for forståelsen af Wallbreakers, der både findes i fysisk og digitalt format. Før disse to felter udfoldes, vil eksisterende forskning om Wallbreakers kortlægges.

5.1. Eksisterende forskning om Wallbreakers

Vi er langt fra de eneste, som har interesseret os for Workz og deres innovative tilgange. Denne interesse viser sig tydeligt i en række forskningsartikler, ph.d.-projekter og litteraturoversigter, hvor både Workz og deres spil, Wallbreakers, er genstand for betydelig opmærksomhed. Esben Langager Olsen og Johan Simonsen Abildgaard (2022) har eksempelvis undersøgt det fysiske Wallbreakers, herunder hvordan spillets artefakter, såsom spillepladen og kortene, er designet til at skabe kompetencer indenfor forandringsledelse, og hvordan de er konstrueret med henblik på at fremkalde refleksion og diskussion blandt deltagerne. Hertil undersøger de spillets designmuligheder, som udfordrer deltagernes ledelsesmæssige beslutninger, hvilket sigter mod at fremme diskussion og læring om komplekse udfordringer (Olsen & Abildgaard, 2022). Derudover er der lavet et studie, hvor Abildgaard et al. (2023) bruger meningsdannelse som teoretisk ramme, til at undersøge læring i forandringsledelse i Wallbreakers. Artiklen understreger, at følelser omkring forandringsprocessen er individuelle og afhænger af den specifikke kontekst og identitet hos dem, der påvirkes af forandringen. Artiklen fremhæver også, at lederne begyndte at reflektere over deres egne roller i forandringsprocessen og blev mere bevidste om behovet for effektiv kommunikation og involvering af medarbejdere (Abildgaard et al., 2023).

5.2. Forskning om organisatoriske læringsspil

Feltet organisatoriske læringsspil er sammensat af forskning, som involverer henholdsvis læringsspil og organisatoriske blikke på spil. Feltet for læringsspil til organisationsudvikling, som nærværende undersøgelse berører, er knyttet til udfordringer i spildesign og didaktisk design (Duus Henriksen, 2012). I henhold til dette er feltet ikke domineret af undersøgelser om facilitatorens interaktion i organisatoriske læringsspil, men snarere om spil i uddannelsesinstitutioner (Kangas et al., 2016; Silseth, 2011). Derudover findes der studier, som adresserer magtstrukturer som er indlejret i spil i lyset af det organisatoriske hierarki

(Åkerstrøm Andersen, 2008). Dette vil tilsammen nuancere feltets blik for organisatoriske læringsspils dilemmaer og voksens læring i spil.

5.2.1. Litteratur om læringsspillet og facilitatorens betydning

Ifølge Duus Henriksen (2012; 2017) lærer voksne i læringsspil ved blandt andet refleksionsprocesser, og ikke blot ved at spille spillet: Læringsspil skal få deltagerne til at ”protestere: ’Det er ikke realistisk! Det ville aldrig ske hos os’. Når sådanne refleksioner går i gang, realiserer man spillets virkelige læringspotentiale” (Weirsøe, 2010, s. 27). På den måde gør refleksion sig essentiel i henseende med læringsspils læringsindhold. Ifølge Duus Henriksen findes der en kobling af, at en underholdende proces med et læringsmæssigt indhold skaber deltagelse. Forskning peger samtidig på, at facilitering af læreprocesser i højere grad handler om at skabe rum for at deltagerne kan arbejde med problemstillinger fra egen virkelighed end om at modtage statiske præsentationer (Duus Henriksen, 2012). Hertil findes der begrænset forskning som forholder sig dybdegående til de sociale processer som fremmer refleksion i læreprocesser (Duus Henriksen, 2017). Derudover findes der inden for litteratur om læringsspil to dilemmaer: 1) forholdet mellem et underholdende og læringsmæssigt indhold i spil, hvortil spørgsmålet om hvad der optager deltagerne undervejs er relevant: “Er det interaktionen med spillet eller dets indhold, som optager opmærksomheden?” (Duus Henriksen, 2017, s. 244). Hertil forstår Duus Henriksen, at de ideelt set bør forenes som seriøs underholdning og en legende tilgang til læring for voksne. 2) forholdet mellem et simpelt og et komplekst spil. Spillet skal gerne være detaljeret og indebærer en realistisk afspejling af virkeligheden, men bliver spillet derimod for kompliceret, risikerer deltageren at tabe helhedsforståelsen, læringsudbyttet og engagementet. På den måde er forskning inden for organisatoriske læringsspil knyttet til spørgsmålet om spillets design og didaktik (Duus Henriksen, 2012;2017).

Inden for forskning om læringsspil viser facilitatorens rolle at være betydningsfuld (Kangas et al., 2016; Haugom & Struksnes, 2024; Kortmann & Peters, 2021) Her bidrager Marjaana Kangas, Antti Koskinen og Leena Krokfors (2016) med et internationalt forskningsoverblik gennem et kvalitativt litteraturreview om underviserens facilitering i læringsspil. Hvor meget forskning indenfor læringsspil undersøger de teoretiske eller pædagogiske grundlag, er forskning af underviserens rolle i udfoldelsen af læringsspil i uddannelse begrænset (Kangas et al., 2016). Kangas et al. kortlægger heraf betydningen af underviserens pædagogiske

tilgange i forbindelse med spilbaserede læringsprocesser. Deres fund viser, at underviseren har betydning i forbindelse med planlægning af spillets læring, orientering i læringsmål samt deltagelse gennem spillet og integrering af læring efter spillet (Kangas et al., 2016). I en undervisningssammenhæng sidestiller de underviseren med rollen som facilitator og organisator, som skal støtte elevernes læring: “Most importantly, the teacher’s active role as a facilitator and tutor was believed to support students’ ‘dialogical learning’” (Kangas et al., 2016, s. 458). Tilmed bygger underviseren og eleven en “teaching–studying–learning process that is situated in a certain context” (Kangas et al., 2016, s. 453). Forskning viser, at eleven og underviserens interaktion skaber en situeret proces gennem spillet, hvilket ligeledes indebærer, at underviseren før spillet indgår i en pre- og post-interaktion. Dette inkluderer spørgsmål om læringsmål og en debriefing efter spillet, som er karakteriseret ved at være uddybende, som muliggør at eleverne reflekterer over deres viden og erfaringer (Kangas et al., 2016).

Kangas et al., (2016) har gennem deres litteraturgennemgang kortlagt forskning om underviserens rolle i læringsspil. Forskningen inden for facilitatorens rolle i organisatoriske læringsspil er stadig mangelfuld, heraf forskning som undersøger interaktion mellem facilitator og deltager. Dette mangelfulde forskningsfelt adresseres af Kenneth Silseth (2011), som har undersøgt, hvordan interaktioner i en spilbaseret læringskontekst kan blive effektive ressourcer for elevers læringsforløb. Mange undersøgelser fokuserer ikke tilstrækkeligt på den faktiske interaktion mellem facilitator og deltager. Silseth fremhæver, at

the importance of the teacher has been emphasized, in regard to correcting misinterpretations in students’ conceptions, and bringing together the different players’ divergent experiences with the game ... not many studies provide a detailed account of how student-teacher interactions function (Silseth, 2011, s. 65)

Silseths fund antyder, at konstitutionen af et computerspil som en læringsressource er et samarbejdsprojekt, hvor flere ressourcer for meningsdannelse er i spil. Læreren spiller en central rolle i at facilitere elevens adoption af et multiperspektiv på konflikten. Silseth tilføjer, at “the social and cultural context of the gaming situation, and the available resources for meaning-making, are just as important as the game itself” (Silseth, 2011, s. 65).

Ovenstående understøtter behovet for mere detaljeret forskning i, hvordan interaktioner mellem elever og lærere fungerer i spilbaserede læringssituationer, og hvordan disse interaktioner bidrager til en nuanceret forståelse af komplekse emner inden for læringsspil.

5.2.2. Organisatorisk perspektiver på spil

Niels Åkerstrøm Andersen (2008), professor i politisk ledelse ved Institut for Business Humanities and Law, CBS, udforsker konceptet 'leg' inden for organisatoriske rammer, hvilket er relevant for specialets felt, i forbindelse med at 'leg' inden for organisationer kan forstås som værende spil. I sin bog *Legende magt* analyserer Åkerstrøm Andersen gennem en teoretisk tilgang, hvordan leg har været en integreret del af organisationsudviklingen. Følgende vil på uddybende vis kortlægge dette for at forstå de organisatoriske relationer og spildynamikker i feltet inden for læringsspil.

Åkerstrøm Andersen beskriver hvordan institutioner som dyrskuer og industriudstillinger i midten af 1800-tallet i Danmark, der simulerede markedsforhold, udgjorde en tidlig form for leg i organisationer. Disse udstillinger blev designet til at "udstillingerne skal spejle markedet, men er ikke markedet selv" (Åkerstrøm Andersen, 2008, s. 34), hvilket introducerede konkurrenceelementet som en legende aktivitet. Efter Anden Verdenskrig ændrede brugen af leg i organisationer sig jf. bilag 20. Åkerstrøm Andersen (2008) bemærker, at for meget leg kunne føre til et fald i effektiviteten, hvorfor spil og organisationer begyndte at blive koblet sammen på en systematisk måde. Dette førte til fremkomsten af ledelsesspil og forretningsspil, der blev brugt til at illustrere simple ledelsesprincipper. Disse spil tillod spillerne at afprøve strategier uden konsekvenser. Spil blev forbundet med leg, men det var vigtigt, at spil ikke blev for legende. Åkerstrøm Andersen (2008) argumenterer, at vi i dag er videre fra "træning og simuleringsspil", selvom Wallbreakers stadig bærer præg af disse principper (Larsen & Møller, 2016 ¶ Games in organisational development; Workz, u.å, ¶ Wallbreakers®). Fra 1980'erne opstod 'sociale skabelsesspil', hvor "virkeligheden er ikke en, der skal repræsenteres i leg. Legen selv er virkelig, hvori den organisatoriske virkelighed skal leges frem" (Åkerstrøm Andersen, 2008). Disse spil betragtes som en kraft for selvorganisering, der skaber rammer for spontan og selvskabende udvikling i organisationer.

Åkerstrøm Andersens studie adresserer på den måde den skjulte magt i organisatoriske lege. Han introducerer begreberne 'magtoverlegenhed' og 'magtunderlegenhed', som han beskriver

som: “magtoverlegenhed er magtens positive motiverende værdi (hvordan man kommer til magt og udøver magt) hvortil magtunderlegenhed er magtens refleksionsværdi (hvad vil de med mig og hvordan endte jeg i den underlegnes position? men også: hvad vil jeg med magten?)” (Åkerstrøm Andersen, 2008, s. 165). Dette forklarer magtstrukturer og dynamikkerne mellem dem, der styrer, og dem, der bliver styret.

Trods Åkerstrøm Andersens omfattende analyse af leg i organisationer mangler der detaljeret forskning om magt blandt facilitator og deltager, og deltagerne imellem, i spilbaserede læringsmiljøer. Dette speciale sigter mod at dække forskningshullet ved at analysere, hvordan disse interaktioner udfolder sig og bidrager til læringsudbyttet.

5.3. Forskning på tværs af fysiske og digitale formater

Dette forskningsfelt beskriver betydningen af fysiske og digitale læringsspil. Feltet berører forskning, som beskæftiger sig med både fysiske og digitale formater (Fang et al., 2016, men også muligheder i det hybride format (Mora et al., 2016). Feltet beskrives af forskning, som undersøger potentialer på tværs af fysiske og digitale løsninger. Tilmed har spilbaseret forskning i feltet de sidste mange år hovedsageligt fokuseret på “digital games, with less attention to earlier forms of analogue games, like board games” (Wilhelmsson et al., 2021, s. 17). Hertil findes der studier som beskæftiger sig med overvejende kritiske vinkler, om hvad de teknologiske didaktiske design kan og bør (Williamson, 2008; Aaseth, 2006; Fang et al., 2016). Dette vil tilsammen nuancere feltets tværgående blik for forskellige formater inden for læringsspil.

5.3.1. Litteratur om digitale og fysiske spil

Hvor noget litteratur fokuserer potentialer for at skabe spiloplevelser, udforsker andet litteratur læringsmæssige muligheder og effektiviseringsmuligheder. Eksisterende forskning af Yu-Min Fang, Kuen-Meau Chen og Yi-Jhen Huang (2016) går på tværs af fysiske og digitale formater. Deres forskning viser, at deltagernes tilfredshed i at spille digitale spil falder, når man ser på adfærdsmæssige og reflekterende niveauer. Tilmed viste studiet, at fysiske brætspil ikke blot forstærkede spillernes følelsesmæssige reaktioner, men også forbedrede forholdene blandt deltagerne (Fang et al., 2016). Digitale spil kan derfor, ifølge Fang et al., ikke erstatte følelsen af social interaktion skabt af traditionelle fysiske spil (Fang et al., 2016). Samtidig findes der litteratur i feltet, som understreger, at læringsudbyttet i

digitale og fysiske spil er uudforsket. Shalini Kurapati, Geertje Bekebrede, Heide Lukosch, Ioanna Kourounioti, Maria Freese, and Alexander Verbraeck (2019) forsker derfor i ligheder og forskelle i de læringsmæssige effekter, der opstår ved at spille i henholdsvis et digitalt eller et fysisk spil. Deres forskning konkluderer at det ikke nødvendigvis er spiltypen eller formatet, der har betydning, men hvorvidt de læringsmæssige principper inkluderes eller udelukkes i spillet (Kurapati et al., 2019). På trods af dette viser deres forskning, at

Participants of the board games seemed to enjoy the game play experience more than the participants of the digital game. This could very well be attributed to a lively social environment of the board game and the lack of social contact in the digital game (s. 471).

Deltagere nyder i højere grad den fysiske spiloplevelse, hvilket ifølge Kurapati et al. (2019) kan tænkes at omhandle det sociale miljø i det fysiske brætspil. Derudover har forskning de seneste år fokuseret på det digitale spil, herunder det digitale holdt op mod det fysiske og kombinationen af disse i et hybridt spil. Oftest fokuserer forskningen i hybride brætspil på at tilføje interaktive skærme og personlige enheder til spil, men Simone Mora, Ines di Loreto og Monica Divitini ser det således: "Embedding interactivity across multiple components opens up a wider space of possibility and a higher degree of flexibility in shaping the game experience" (Mora et al., 2016, s. 537). Deres forskning påpeger, at mange hybridspil mangler de fysiske elementer, som traditionelle brætspil har, hvor man aktivt bruger brikker og komponenter og at der i det hybride kan findes et bredere rum af muligheder. Den store forskel på de digitale spil er, at de bruger skærmen som den vigtigste del, hvor de fysiske bruger spilelementerne som den vigtigste del. Hertil nuancerer Ulf Wilhelmsson, Tarja Susi og Niklas Torstensson (2021) med forskning af kombinationen af fysiske og digitale funktioner, hvor de finder at dette "enabled the creation of a socially engaging game" (Wilhelmsson et al., 2021, s. 24). I deres forskning advokerer de for, at "Game studies can no longer afford to primarily focus on computer games in an era where the world has become so digitally mediated" (Wilhelmsson et al., 2021, s. 17). Vores afdækning af feltet involverer derfor et perspektiv, hvor teknologiske løsninger bliver selvfølgeliggjort (Jandrić et al., 2018).

5.3.2. Didaktiske perspektiver på det digitale tilstedeværelse

Forskning om Wallbreakers som både et fysisk og digitalt spil kan forstås ud fra et perspektiv, hvor alt digitaliseres uden omtanke på, hvorfor vi digitaliserer. Jandrić, Knox, Besley,

Ryberg, Suoranta & Hayes (2018) bidrager derfor til feltet med et overblik over, hvordan tiden med digitale løsningers selvfølgelighed forstås inden for forskellige akademiske områder. Hertil er den centrale slutning, at tiden er “hard to define; messy; unpredictable; digital and analog; technological and non-technological” (Jandrić et al., 2018, s. 895). De beskriver det som et post-digitale perspektiv, der er svært at afgrænse, da grænserne mellem det digitale og ikke-digitale er slørede. Hertil illustrerer studiet, at teknologier tages for givet, og at det digitale kun er bemærkelsesværdigt ved dets fravær:

the technology is already beginning to be taken for granted, and its connotation will become tomorrow’s commercial and cultural compost for new ideas. Like air and drinking water, being digital will be noticed only by its absence, not its presence (Jandrić et al., 2018, s. 893)

Samtidig er det værd at holde for øje, at forskning indenfor det post-digitale ikke anerkender det ene frem for det andet, det fysiske frem for det digitale, men understreger betydningen af det digitales tilstedeværelse (Jandrić et al., 2018). Hertil findes der forskning, som anskuer design af teknologier ud fra en didaktisk vinkel. Dette involverer blandt andet Bjarke Lindsø Andersen og Oliver A. Tafdrup (2017), som mener, at det er relevant at forholde sig kritisk til spørgsmålet om nye teknologiske artefakters nødvendighed, samt hvorvidt det overhovedet bidrager til noget nyt. Det er her væsentligt, at teknologier i praksis skal “opleves som meningsfuld for dem, der ender med at stå med den i hånden” (Andersen & Tafdrup, 2017, s. 73). På samme måde findes der studier, som stiller lignende spørgsmål, hvortil David Williamson (2008) understreger: “when it comes to learning, what *can* be done is a technological question, what *should* be done is a pedagogical question, and what will be done is a political question” (Williamson, 2008, s. 51) Williamson bidrager med sin forskning til at stille spørgsmålstejn ved teknologiske, pædagogiske og politiske spørgsmål, hvor det handler om at skelne mellem spørgsmål som hvad der *kan* gøres og hvad der *bør* gøres.

5.4. Specialets forskningspotentiale

Der findes eksisterende forskning om Wallbreakers og læringsspil generelt, som forholder sig til designets fysiske spilelementer og muligheder for at skabe kompetencer til at lede forandring. Vores undersøgelse søger derfor ikke kun at udforske muligheder, men også have blik for potentielle udfordringer i spilmekanikker og spildynamikker. Forskningsfeltet om organisatoriske læringsspil har minimalt fokus på faciliteringens interaktioner og processer, og hvordan disse kan fremme refleksion. Derfor ønsker vi at udfylde et videnshul i den

eksisterende forskning af Wallbreakers og undersøge, hvordan facilitatoren bruger spillets mekanikker og dynamikker til at interagere med deltagerne og skabe læringsprocesser.

Tilmed ser vi ikke eksisterende forskning om det digitale Wallbreakers' tilstedeværelse og dets didaktiske overvejelser heraf. Ligeledes findes der ikke meget forskning, som primært undersøger et fysisk format med en nuancering af det digitale format. Tilsammen udgør dette et forskningspotentiale, som giver anledning til at undersøge, hvordan facilitatoren udfolder både det fysiske og det digitale Wallbreakers' spilmekanikker og spildynamikker.

6. Hermeneutikken som videnskabsteoretiske ståsted

I denne undersøgelse bliver det relevant at anskue virkeligheden samt udfoldelsen af Wallbreakers som forståelser skabt af facilitatorerne. Facilitatorens forståelser gennem undersøgelsen nuanceres og udvides ved deltageres og vores egne forståelser af Wallbreakers. Heraf tager specialet afsæt i hermeneutikken som videnskabsteoretisk ståsted for at undersøge, hvordan de forskellige perspektiver forstår faciliteringen af Wallbreakers, og hvilke udfordringer og potentialer dette efterlader. Ligeledes er hermeneutikken relevant, idet menneskers oplevelser og fortolkninger er helt centrale (Paahuus, 2014). Vi søger netop at forstå respondenternes oplevelser, opfattelser og fortolkninger af det fysiske og digitale Wallbreakers, herunder læringen i praksis, spilmekanikker og spildynamikker samt facilitatorens rolle for at fremme refleksion.

Hermeneutikken anskues som fortolkningslære og har sine rødder i den græske kultur og filosofi. Nærværende projekt tager afsæt i Hans-Georg Gadamer (1960; 2007), som afdækker mulighedsbetingelser for menneskelig forståelse i bogen *Sandhed og metode* (1960). For Gadamer handler det om at se på forholdet mellem kultur og indhold, hvor fortolkeren altid er en aktiv del af fortolkningsprocessen (Gadamer, 2007). Det betyder, at fortolkeren ikke kan hensætte sig til forfatterens tilstand:

hvis man skal tale om at hensætte sig i noget, så hensætter vi os i det perspektiv, hvorudfra den anden er nået frem til sin mening. Det betyder blot, at vi bestræber os for at lade det, den anden siger, være rigtigt (Gadamer, 2007, s. 278)

Fortolkeren må på den måde altid være bevidst om, hvilke perspektiver, forforståelser eller fordomme der er på spil i egen forståelsesramme, da mennesket altid vil have egne fordomme

om samfundet og verden. Heraf betragter Gadamer ikke fordomme som negative hindringer, men som “uomgængelige og positive betingelser for ethvert fortolkningsarbejde” (Hyldgaard, 2011, s. 230). Når vi derfor gennem projektet skaber nye forståelser, besidder vi som fortolkere og forskere altid bestemte forudsætninger i kraft af vores forforståelser og fordomme (Gadamer, 2007). Dette betyder, at vi bestræber os på at være bevidste om dem, når vi fortolker Wallbreakers opfattelse og udfoldelse gennem undersøgelsen.

Heraf er vi som forskere selv en del af den hermeneutiske cirkel, som danner princippet om, at man er nødt til at forstå de enkelte dele ud fra helheden, og helheden ud fra de enkelte dele (Gadamer, 2007; Paahuus, 2014). På samme vis er man som forsker nødt til at arbejde med en vekselvirkning mellem del og helhed, som foregår kontinuerligt i fortolkningen, hvorfor man ikke kan gå lineært frem i sin fortolkning (Brier, 2017). Den hermeneutiske cirkel kan derfor opfattes som en spiral, da vi som forskere aldrig vil ende samme sted som vi startede. På den måde kan forståelse anses som “flydende og uhåndgribelig, idet forståelse ses som en uendelig opgave” (Brier, 2017, s. 306). Trods den uendelige opgave er fortolkningen hele tiden med til at udvide vores forståelse, hvor menneskets fordomme og forståelser altid udvides i takt med den enkeltes erfaringer, refleksioner og kvalificeringer.

Udover den hermeneutiske cirkel, er horisontsammensmeltning et væsentligt begreb, idet Gadamer definerer det som “det synsfelt, der omfatter og omslutter alt det, som er synligt fra et bestemt punkt. ... ‘At have horisont’ betyder, at man ikke er begrænset til det nære, men tværtimod kan se ud over det” (Gadamer, 2007, s. 288). Heri sker horisontsammensmeltningen, hvor to forståelseshorisont, sprog og handlinger mødes og nye meninger og erkendelser opstår (Gadamer, 2007; Brier, 2017). Det betyder, at vi som forskere gennem vores undersøgelse konstant er i gang med at lave horisontsammensmeltninger, når vi blandt andet indsamler empiri, genlæser empirien, behandler den med teori, finder litteratur indenfor området, som dette både berører og bevæger sig ud over vores felt.

Den hermeneutiske cirkel og horisontsammensmeltning udfoldes i dette afsnit, da vi i projektet kontinuerligt søger at forstå enkelte dele for at forstå helheden samt søger at skabe nye meninger og erkendelser gennem interviewdeltagere og egne forståelseshorisont. I forlængelse af dette, vil næste afsnit ‘Analysestrategi’ understrege, hvordan kultur anskues som en integreret del af menneskets forståelsesprocesser, og hvordan metode, teori og empiri er flettet sammen for at kunne besvare vores problemfelt (Brier, 2017).

6.1. Analysestrategi

Vi vil i dette afsnit videre uddybe, hvordan det hermeneutiske blik gør sig relevant for at afklare, hvilken betydning det har for projektets metode, teori og empiri, dernæst vores egne forforståelser forud for undersøgelsen.

6.1.1. Hermeneutikken som forståelsesramme

I nærværende undersøgelse bliver det hermeneutiske videnskabsteoretiske ståsted relevant af flere årsager. Først og fremmest søger vi at undersøge, hvordan Wallbreakers opfattes og udfoldes, hvilket indbefatter flere perspektiver for at generere en nuanceret besvarelse af problemformuleringen. Disse perspektiver består af vores egne og deltagernes, men primært facilitatorens. Facilitatorerne har ligeledes forskellige forståelser i kraft af deres forskellige erfaringsniveauer med facilitering og kendskab til henholdsvis det digitale og det fysiske Wallbreakers. Projektets fokus er facilitatorens forståelse, men da vi som forskere i kraft af forrige afsnit aldrig kan fraskrive vores egne biases, vil disse uundgåeligt være indflettet og indgå i undersøgelsen. Deltagerperspektivet vil udfordre og skabe en nuance til både egen og facilitators forståelse. Dernæst gør hermeneutikken sig relevant i kraft af undersøgelsens eksplorative udgangspunkt: Vi argumenterer for et særegent behov for at være opmærksomme på egne biases i forbindelse med at tilgå dataen nysgerrigt og åbent i den eksplorative tilgang. Med den eksplorative tilgang søger vi at fornemme og følge vores empiri, hvorfor de valg vi tager og de teorier projektet lader sig inspirere af skal give mening for vores data. På den måde søger vi at forstå interaktioner og processer der ikke er åbenlyse og opnå en dybere forståelse af facilitatorens udfoldelse af Wallbreakers. Vi vil argumentere for, at den eksplorative tilgang til vores data kombineret med det hermeneutiske videnssyn gør os særligt bevidste om egen indvirkning ved eget confirmation bias gennem undersøgelsen. Kombinationen afføder derfor en vis empirifølsomhed gennem hele projektet: “The evolving awareness of oneself as an interpreting subject is the reflective and hermenutic pole in this way of conducting research” (Binder et al., 2012, s. 106) Dette indebærer, at vi som forskere er særligt opmærksomme på at erkende vores egen rolle og subjektivitet i forskningsprocessen.

I lyset af projektets hermeneutiske ståsted, skal undersøgelser som denne ikke sigte efter at skabe generaliserbarhed og validitet, men derimod at være konsistent i sin transparens. Det skal konstant være muligt “ at kigge forskeren over skulderen for at kunne gennemskue vejen

fra design af undersøgelsen til udførelse, analyse og resultater. Det muliggør, at man som læser kan tage kritisk stilling til undersøgelsens resultater” (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 660). Det handler, i hermeneutiske kvalitative undersøgelser, om at synliggøre forskningsforløbet og skabe blikretning for at muliggøre stillingtagen til vores fund. Dette søger vi at gøre på flere måder.

Først udfolder, og heraf anerkender vi egne biases og subjektivitet i næste afsnit, ‘Egne forforståelser i projektet’. Dernæst arbejder vi konsistent og grundigt ved at skrive metatekst, visualisere og tydeliggøre metodiske valg i dataindsamlings- og behandlingsforløbet. Ligeledes behandler vi systematisk vores data af Virginia Braun og Victoria Clarkes’ (2006) tematiske dataanalyse, som vil blive uddybet i afsnittet ‘Metode’. Slutteligt gør vi det ved konsekvent stillingtagen og nuancering af egne biases gennem hele projektet ved inddragelse af litteratur fra Donald Schön (1983) og Goffman (1974) og Fine (1983), som danner teoretisk grundlag for analysen. Med vores forforståelser har vi netop præget afsnit som ‘Metode’, men i en horisontsammensmeltning, hvor egne forforståelser har indflydelse på metodiske valg, samtidig med at ny viden har udvidet og videreudviklet vores egne forforståelser (Gadamer, 2007; Brier, 2017). Dette bidrager til at bryde Wallbreakers som helhed op og forstå enkelte dele af facilitators opfattelse og udfoldelse, hvorfor vi senere i projektet kan samle delene igen og forstå helheden på ny.

6.1.2. Egne forforståelser i projektet

Ud fra ovenstående er det væsentligt, at vi er transparente og konsistente med egne forforståelser forud og gennem projektet. Derfor udfolder vi i dette afsnit, hvad vi forstår ved egne forforståelser, og hvad vi formoder disse indebærer. Med en formodning mener vi, at der kan være uopdagede eller ubevidste forforståelser, da vi ‘ikke ved, det vi ikke ved’ endnu qua den hermeneutiske cirkel (Gadamer, 2007; Brier, 2017).

Vores forforståelser gennem projektet har været præget af vores baggrunde og interesseområder. Vi har ikke nogen erfaring med at lave undersøgelser sammen, hvorfor dette projekt i sig selv kan anskues som en horisontsammensmeltning af vores individuelle baggrunde og fordomme om samfundet og verden. I begyndelsen af projektet fandt vi en fælles interesse for alternative og kreative læringsrum, samt hvad det kan betyde for læringen i det rum at inddrage digitale løsninger. I begyndelsen, forud for samarbejdet med Workz, satte vi spørgsmålstejn ved disse læringsmetoder til fordel for økonomiske incitament i

organisationer samt forhastede vedtag af digitale løsninger til effektivisering og optimering. På den måde var vores fordomme før samarbejdet domineret af et kritisk syn på feltet. Et uddrag fra logbogen jf. bilag 17, undervejs i samarbejdet med Workz og inden indsamling af empiri lyder således:

Jane: Jeg oplever dog ikke spillet som 100% leg (som hvis det var Matador/ludo), men mere som et legende udgangspunkt. At vi har et spil, som jo normalt er sjovt, men også et element som hedder forhindring. Ved at give dem forhindringer, gør det, at de skal tænke i løsninger, hvorfor det måske ikke er 100% leg og med læring som formål.

Cecilia: Jeg forestiller mig at bussen i Wallbreakers er et materielt symbol på samhørighed, og at de forskellige interaktive elementer i spillet er med til at skabe forståelse og fordybelse.

Vores forforståelser forud for projektet indebærer formodninger om, at spillet involverer legende elementer til at fremme læring, men at disse elementer derfor i sig selv ikke helt bør forstås som legende. Samtidig findes der en formodning om at elementerne i spillet skaber samhørighed, forståelse og fordybelse. Logboguddraget skal heraf ikke forstås som en forforståelse, der danner udgangspunkt for projektet, men skal anskues som en væsentlig bevidst forforståelse eller fordom som findes gennem undersøgelsen. Vi er netop bevidste om, at feltet har andre perspektiver, og at den vinkel vi undersøger kan nuanceres. Af samme årsag har vi søgt konsistent at udforske egen forforståelse gennem projektet ved at validere kilder med vejleder, ved inddragelse af teori og litteratur og ved at være opmærksom på egne biases i interviewsituationer. Vores forforståelser indgår i projektet ved at være indspundet i hele vores undersøgelse i form af underliggende blikke, undren samt beslutninger i projektet. Næste afsnit udfolder vores metodologi herunder indsamling og behandling af data for at besvare vores problemfelt.

7. Metode

Dette afsnit vil uddybe, hvilke metoder der er anvendt til at indsamle og behandle data gennem projektet. Først og fremmest tydeliggøres vores rolle som forskere i dataindsamlingen og databehandlingen. Efterfølgende vil vi præsentere vores data og arbejdsproces med data, for transparens og forståelighed i projektet. Dernæst udfoldes vores dataindsamlingsproces med semistrukturerede og online interviews samt observation. Slutteligt uddybes databehandlingen, hvor vi inspireret af Virginia Braun og Victoria Clarkes

(2006) tematiske dataanalyse skaber en ramme og struktur for at analysere vores indsamlede data og udfolde den videre analyse i projektet.

7.1. Forskerrolle

Når der i undersøgelser som denne arbejdes hermeneutisk, finder vi det relevant at tildele et afsnit i vores metode omhandlende vores forskerroller. I forlængelse heraf er det nævneværdigt essentielt, at vi er bevidste om vores egen rolle og dens indvirkning på resultatet, når vi indsamler empirisk materiale gennem hele undersøgelsen. Ifølge Cathrine Hasse (2011) bygger vi forbindelser baseret på 'kollektive kulturelle modeller', når vi lærer om kultur i organisationer. Disse modeller dannes, når vi lærer fra andre og gennem vores egne erfaringer med det fysiske rum og sociale interaktioner (Hasse, 2011). Gennem denne undersøgelse agerer vi begge som henholdsvis *forskerdeltager* og *lærende deltager*. At være forskerdeltager betyder, at vi bevæger os rundt og lærer nye ting, som blandt andet ses igennem vores semistrukturerede interviews samt observation af og deltagelse i spillet (Hasse, 2011). Ifølge Hasse kan vi gennem vores interviews skabe en *konstrueret læringsoplevelse*, baseret på Workz's behov og de spørgsmål, de ønsker besvaret. Vi er opmærksomme på, at der både er fordele og udfordringer ved at være forskerdeltager. Eftersom vi ikke er ansatte og ikke har en personlig relation til respondenterne, kan de føle sig mere trygge ved at åbne op for os (Hasse, 2011). Det kan ligeledes anskues som en udfordring at forstå de underliggende artefakter i facilitatorens handlinger og sprog, idet vi ikke er en del af Workz's arbejdspraksis og kultur. Ikke desto mindre opnår vi en dybere forståelse af spillets udfoldelse, idet vi både observerer og deltager aktivt i en træningssession af Wallbreakers samt gennemfører interviews med designeren, facilitatorer og deltagere. Vores rolle i denne kontekst kan derfor også beskrives som en lærende deltager, hvorigennem vi er i stand til at identificere lag af betydning, som vi yderligere kan udforske gennem opfølgende interviews og undersøgelser (Hasse, 2011). Ved at udføre observationer og interviews hos Workz i deres fysiske faciliteter, har vi mulighed for at etablere forbindelser mellem facilitators og deltageres verbale ytringer og deres tilknyttede betydninger. De semistrukturerede interviews og observationen blev afholdt ved Workz eller online, hvor respondenterne sad hjemme, hvilket må antages som velkendte rammer. Det kan derfor have betydning for følelsen af tryghed og heraf også betydningen for at sikre en højere grad af validitet i interviewet (Møller & Harrits, 2021).

7.2. Præsentation af data og arbejdsproces

I dette afsnit vil vi først præsentere et overblik over vores data og herefter vores arbejdsproces med dataen, hvor vi beskriver vores overordnede forløb med at finde, indsamle og bearbejde data.

7.2.1. Præsentation af data

Vi har i alt indsamlet data af tre omgange, som vi har navngivet 1., 2. og 3. dataindsamling. Den 1. dataindsamling i form af de fire semistrukturerede facilitatorinterviews lagde grundsten for besvarelse af problemfeltet. Denne grundsten bliver udvidet og videreudviklet med 2. dataindsamling, i form af observation, som yderligere nuanceres ved 3. databehandling i form af en online gennemgang af det digitale Wallbreakers, to deltagerinterviews og et nyt semistruktureret facilitatorinterview med en facilitator for det digitale Wallbreakers. På den måde bygger vores databehandlinger konstant videre på hinanden, da vi tilgår den eksplorativt, og samtidig forsøger at indfange dele af hele Wallbreakers for at forstå læringsspillet som helhed (Gadamer, 2007).

I starten af hvert interview oplyste vi respondenterne om deres anonymisering og opbevaring af dataen gennem projektet, hvor vi samtidig fik lov til at benytte stillingsbetegnelser og køn. Heraf har vi anonymiseret alle respondenterne, ved at give dem et alias, for både at bibeholde deres anonymitet samt læsevenligheden. Udvælgelsen af respondenterne er overordnet set præget af formålsdrevet udvælgelse, da de er valgt på baggrund af deres roller i faciliteringen og forbindelse til henholdsvis det fysiske og det digitale Wallbreakers, som kan belyse og nuancere problemstillingen i projektet (Møller & Harrits, 2021). Det betyder for eksempel, at der var bestemte respondenter som var relevante at snakke med for at opnå en større forståelse for facilitatorens udfoldelse og opfattelse af Wallbreaker og at disse gjorde sig relevante, jo mere data vi indsamlede og jo længere i indsamlingsprocessen vi var. Kombination af 1., 2. og 3. dataindsamling giver en dybdegående forståelse af Wallbreakers opfattelse og udfoldelse som fysisk spil, hvor de mange perspektiver både på facilitatoren og af forskellige facilitatorer gør det muligt at opnå en nuanceret besvarelse af projektets problemfelt.

I nedenstående tabeller præsenteres indsamling af empirien for gennemsigtighedens skyld og for at introducere de forskellige medvirkendes betydning for undersøgelsen af problemfeltet.

Hver databehandling er præsenteret ud fra en tabel, hvor 'Respondenter' angiver stillingsbetegnelse eller rolle i dataindsamlingen, 'Navn' er alias og 'Dato og varighed' er datoen for indsamlingen længden det har taget at indsamle dataen samt datoen dette er sket.

1. Dataindsamling: Fire semistrukturerede interviews

Interviews	Respondenter	Navn	Dato og varighed
1. Semistruktureret interview	Designeren af Wallbreakers, erfaren facilitator	Stig	D. 29/2-2024. 1 time, 12 minutter og 58 sekunder
2. Semistruktureret interview	Mindre erfaren facilitator i Wallbreakers	Mads	D. 29/2-2024. 1 time og 7 sekunder
3. Semistruktureret interview	Mindre erfaren facilitator i Wallbreakers	Elmer	D. 1/3-2024. 1 time, 7 minutter og 35 sekunder
4. Semistruktureret interview	Erfaren facilitator i Wallbreakers	Ruth	D. 4/3-2024. 52 minutter og 12 sekunder

Tabel 2: 1. dataindsamling - interviews med fire facilitatorer

Tabel 2 præsenterer vores 1. dataindsamling. Alle vores respondenter blev tildelt af Mads på baggrund af det problemfelt vi havde sendt til ham og respondenternes mulighed for at deltage i interviews. I 1. dataindsamling interviewede vi først designeren af Wallbreakers, som gav indblik i spillets betydning og tanker bag spildesign og didaktiske overvejelser i Wallbreakers. Herefter interviewede vi Mads, som vi først under interviewet fandt ud af ikke var erfaren facilitator i Wallbreakers, men et andet spil. Da vi var uvidende om dette, interviewede vi ham ud fra 'erfaren' interviewguide, hvilket gjorde, at han til tider svarede mere overordnet end specifikt til Wallbreakers, og ud fra hans antagelser. Hertil skal det nævnes, at vi først forstod Ruth som en mindre erfaren facilitator, hvorfor vi interviewede hende ud fra 'uerfaren' interviewguide. Dog vurderede vi hende til en erfaren facilitator i efterfølgende databehandling, da hun nævnte, at hun havde faciliteret Wallbreakers mange gange, hvorfor hun står som erfaren i tabel 1. Interviewene med de erfarne facilitatorer kan give et dybdegående perspektiv og blik for hvordan facilitatorerne udfolder og opfatter Wallbreakers. Her kan der være artefakter og forforståelser som er indforstået og svære at gennemskue for os som forskere, hvorfor det er relevant at inddrage interviews med mindre

erfarne facilitatorer. Interviews med mindre erfarne facilitatorer kan heraf give indblik i en mere åben og ny forståelse af hvordan Wallbreakers opfattes og udfoldes som læringsspil. Det er gennemgående for undersøgelsen at vores empiri bærer præg af projektets facilitator perspektiv, som giver indsigt i at forstå, hvordan de oplever at have en rolle som facilitator, heraf hvordan de udfolder og opfatter Wallbreakers.

2. Dataindsamling: Observationen af Wallbreakers-træning

Respondent	Navn	Dato og varighed
Mindre erfaren facilitator i Wallbreakers	Elmer	d. 27/3-2024. 4 timer
Person i Elmers' facilitatorens netværk	Deltager 1	
Medarbejder i Workz	Deltager 2	
Cecilia- Observerende deltager	Cecilia	
Jane - Deltagende observatør	Jane	

Tabel 3: 2. dataindsamling - observation af Wallbreakers-træning

Tabel 3 illustrerer vores 2. dataindsamling, observationen af Wallbreakers-træningen, som giver i undersøgelsen indblik i, hvordan både facilitatorer og deltagere handler i Wallbreakers. Her er det muligt at undersøge om udtalelser fra tidligere interviews afspejles i træningen: Om udtalelser og opfattelser stemmer overens med handlinger i udfoldelsen af Wallbreakers. Denne træning var ikke en 'reel' udfoldelse af Wallbreakers med ledere, men en træning. Det vil sige, at deltagerne i træningen bestod af en person i Elmers netværk (deltager 1), en ansat hos Workz (deltager 2) samt Cecilia (deltager 3) jf. tabel 3. Jane deltog kort i starten, men tog en mere observerende rolle efterfølgende. Dette afviger fra en 'ægte' udfoldelse af Wallbreakers, da deltagerne i de 'rigtige' forløb typisk er ledere, som har kendskab til hinanden gennem en fælles arbejdspraksis. Da det var en mindre deltagergruppe uden relation til hinanden, er det relevant at tage forbehold for, hvordan spillet ville udfolde sig i en 'reel' Wallbreakers-træning-situation med 'reelle ledere'. Derfor var undersøgelsesfokus i observationen gruppens samarbejde og samtale i spillet, som udtryk for hvordan læringen i de diverse hold i spillet udfolder sig (Bilag 7, Elmer). Når deltagerne i

observationen af Wallbreakers-træningen ikke har en relation til hinanden og ikke nødvendigvis arbejder samme sted, er vi opmærksomme på, at samtalerne samt ageren i rummet muligvis er anderledes end hvis deltagerne var ledere fra samme praksis. På trods af dette vil vi argumentere, at en observation af træningen stadig giver et dybdegående kendskab til Wallbreakers, samt facilitatorens måde at håndtere udfoldelsen af Wallbreakers på. Den mindre gruppe underbygger samtidig en undersøgelse af facilitatorens betydning og rolle i faciliteringen samt skabelsen af læringsrum, hvor samspillet mellem deltager og facilitator er tydeligt og ikke udvisket i mængden af deltagere. Facilitatoren havde kendskab til alle deltagere på forhånd, hvilket kan skabe tryghed for facilitator til at træne faciliteringen af Wallbreakers. Vi valgte at indtage to forskellige roller under observationen, *deltagende observatør* og *observerende deltager*, hvilket vil blive uddybet afsnit 'Observation af Wallbreakers'.

3. Dataindsamling: Digital facilitatorperspektiv og deltagerperspektiv

Interview og gennemgang	Respondent	Navn	Dato og varighed
Gennemgang af det digitale Wallbreakers	facilitator og facilitator i det digitale Wallbreakers	Dorte	D. 3/4-2024. 1 minutter og 17 sekunder
5. Semistruktureret interview	Erfaren facilitator i det digitale Wallbreakers	Dorte	D. 12/4-2024. 47 minutter og 52 sekunder
1. Online interview	Person i Elmers' netværk	Deltager 1	D. 9/4-2024. 53 minutter og 38 sekunder
2. Online interview	Medarbejder i Workz	Deltager 2	D. 9/4-2024. 43 minutter og 58 sekunder

Tabel 4: 3. dataindsamling - Online gennemgang af det digitale Wallbreakers og efterfølgende interview med samme facilitator samt deltagerne fra tidligere observation.

Sidste dataindsamling vises i tabel 4 og giver indblik i det digitale Wallbreakers gennem en online gennemgang og et opfølgende semistruktureret interview med Dorte. Dette perspektiv er væsentligt i undersøgelsen, idet vi undervejs i 1. og 2. dataindsamling fandt det relevant at inddrage det digitale Wallbreakers i interviewguiden i lyset af det fysiske Wallbreakers. På

den måde kan inddragelsen af det digitale reflektere og nuancere, hvordan facilitatoren opfatter og udfolder det digitale Wallbreakers, og heraf hvilke potentialer og udfordringer der er i både det fysiske og det digitale spil. Slutteigt fandt vi det relevant at inddrage opfølgende interviews med spildeltagerne for at perspektivere og nuancere egne observationer i 2. dataindsamling, vores egne feltnoter samt deltagernes forståelse af facilitatorens udfoldelse af Wallbreakers.

7.2.2. Præsentation af arbejdsproces

Det er relevant at introducere vores forløb med dataindsamling og databehandling med en beskrivelse af vores arbejdsproces med dataen, idet projektet startede senere end forventet. Dette har medført nogle udfordringer og begrænsninger, som naturligvis kan have betydning for projektets fund. Som vist i nedenstående illustration 1 startede vi i januar 2024 med en samarbejdsaftale med LEGO. Denne stopper en måned senere, hvor vi i starten af februar 2024 opretter kontakt med Workz. Vi får en måned senere i start marts 2024, efter at have været i dialog om vores interessefelt, mulighed for at indsamle interviews med fire facilitatorer. I slutningen af marts 2024 foretager vi en observation af Wallbreakers, og en uge senere har vi mulighed for at få fremvist Wallbreakers som det findes digitalt af Dorte. Dette efterfølges af et interview med deltagerne og Dorte i midten af april. Denne proces kunne have taget sig anderledes ud, havde vi startet med at undersøge Wallbreakers allerede i januar, hvorfor det kan tænkes, at vi havde haft mulighed for at undersøge det digitale Wallbreakers mere dybdegående. Det nævnt er nærværende undersøgelsesfokus at tage et skridt tilbage og forstå facilitatorens opfattelse og udfoldelse af det fysiske Wallbreakers og samtidig spørge ind til, hvilken betydning dette kunne have i relation til det digitale Wallbreakers.

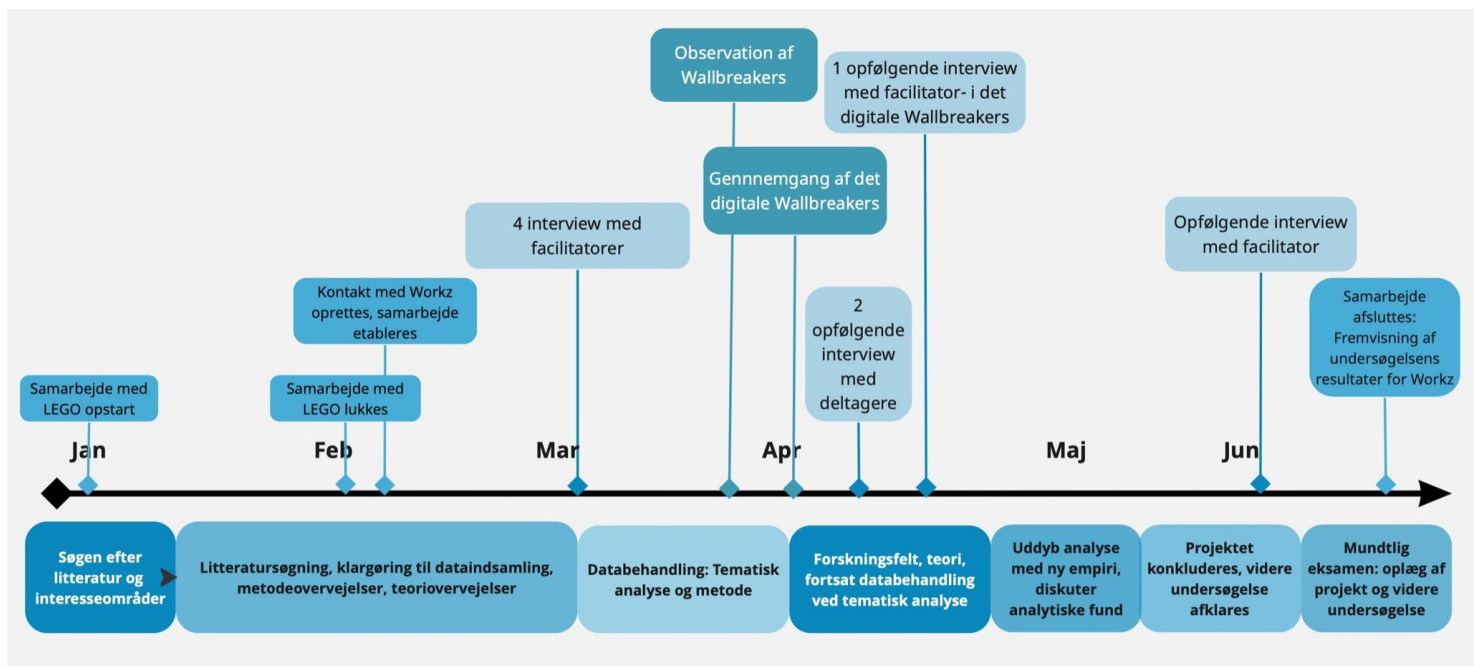


Illustration 1 - Tidslinje for projektets processer

I illustration 2, visualiseres vores proces med dataindsamling og behandling af denne. Disse uddybes i de to efterfølgende afsnit 'Dataindsamling' og 'Databehandling', mens dette afsnit synliggør, hvordan forløbet var sammenflettet. Gennemgående for både databehandling og dataindsamling er, at processerne har foregået nysgerrigt og eksplorativt i kombination af undersøgelsens hermeneutiske videnssyn, som beskrevet i 'Analysestrategi'.

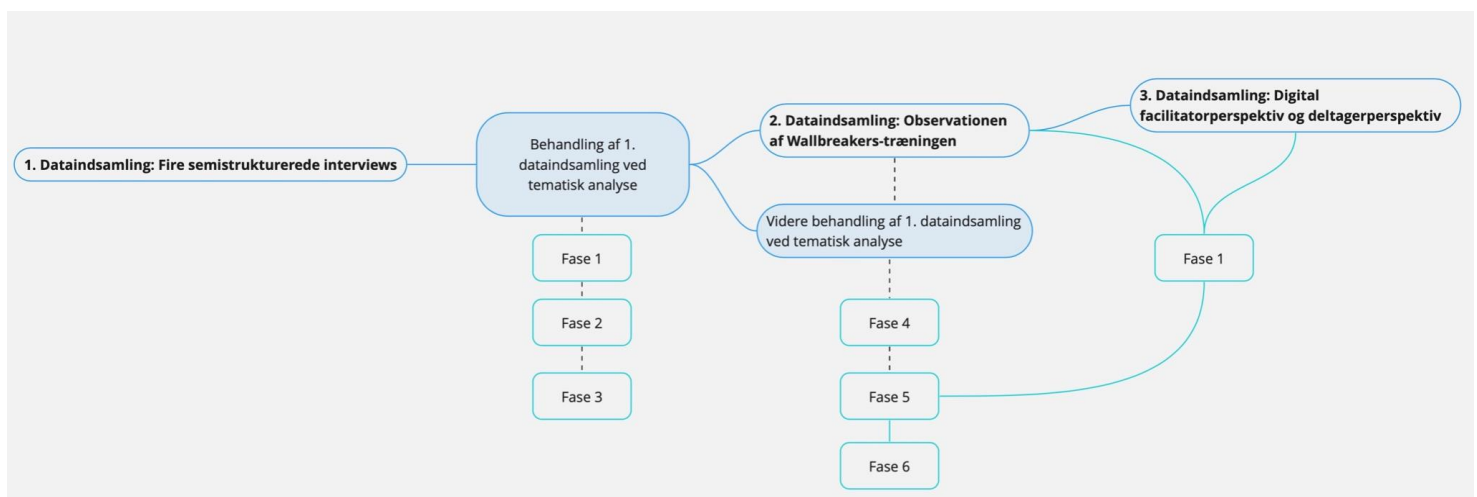


Illustration 2 - Visualisering af dataindsamling og databehandling

I 1. dataindsamling interviewede vi fire facilitatorer. Disse interviews dannede springbræt og grundsten i vores eksplorative tilgang i dataindsamlingsprocessen. Formålet med at

interviewe facilitatorerne inden observationen, var at opnå en dybere forståelse for Wallbreakers, således at det var muligt at indsnævre vores blik til bestemte elementer i observationen. Den 1. dataindsamling med de fire facilitatorinterview, blev behandlet med afsæt i Virginia Braun og Victoria Clarkes (2006) tematiske dataanalyse, som bliver udfoldet senere i 'Databehandling'. Vi behandlede dataen til og med fase 3 inden 2. dataindsamling, observationen. Dette gav os mulighed for at få en dybdegående forståelse af vores felt og 1. dataindsamling samt udvide vores nysgerrighed og viden om feltet til observationen. Samtidig havde vi ikke behandlet 1. dataindsamling færdig ved fase 4 og 5, hvilket bidrog til en stadig nysgerrig og åben tilgang til 2. dataindsamling.

Til 2. dataindsamling, observationen, havde vi derfor både et mere skærpet fokus, men søgte stadig at forholde os åbne og eksplorative for nye indsigter om Wallbreakers. Efter observationen fortsatte vi med at behandle vores 1. databehandling, de fire facilitatorinterviews til og med fase 5, hvor vi genererede temaer i vores data. At vi først behandlede 1. dataindsamling færdig i fase 5 efter 2. dataindsamling gav mulighed for, at vi med dataen fra observationen, kunne forstå de fire facilitatorinterviews i relation til observationen. Hermed kunne vi generere tematikker som ikke kun var baseret på baggrund af facilitatorinterviews, men også indirekte vores forståelser og oplevelser fra observationen. Herefter lavede vi 3. dataindsamling for yderligere at nuancere og udvide de forståelser vi havde skabt i 1. og 2. dataindsamling.

2. og 3. dataindsamling blev ligeledes behandlet med inspiration i særligt fase 1 af Braun og Clarke's (2006) tematiske analyse. Her gennemlæste vi vores feltnoter, genhørte og transkriberede memo-optagelsen ved fra 2. dataindsamling. Samtidig skabte vi fortrolighed ved at transskribere interviews og gense den online gennemgang fra 3. dataindsamling. Derefter udvalgte vi citater fra 2. og 3. dataindsamling, som vi satte ind i et word dokument. Her blev citaterne delt op i allerede eksisterende undertemaere, som udfoldes i afsnit 'Tematisk analyse og databehandling af 1. dataindsamling'. Det gjorde vi for at kunne skabe ny viden og nye forståelser samt nuancere temaerne i fase 5 fra 1. databehandling, facilitatorinterviewene.

På den måde samles 1., 2. og 3. dataindsamling i Braun & Clarkes fase 5, for slutteligt at blive behandlet gennem analyse og rapportering af temaerne i fase 6, hvilket er resultatet af nærværende projekts skrevne analyse og diskussion.

7.3. Dataindsamling

Nedenstående afsnit vil uddybe ovenstående 1., 2. og 3. dataindsamling ud fra de metoder vi anvendte for at indsamle empirien. Først beskrives, hvordan vi gennemførte de fire facilitatorinterviews ved semistrukturerede interviews. Dernæst udfoldes vores observation, for slutteligt at uddybe de online deltagerinterviews og den online gennemgang af Wallbreakers med opfølgende interview med Dorte.

7.3.1. Semistrukturerede interviews

Da vi arbejder ud fra et hermeneutisk videnssyn er det aktuelt at undersøge respondenternes opfattelse og perspektiver, som kan give indblik i deres forforståelser og forståelser af virkeligheden (Møller & Harrits, 2021). Derfor er det relevant at tage afsæt i det semistrukturerede interview som interviewmetode, da det ofte bruges til at undersøge meningsskabelse og “forstå de erfaringer og forståelser, som udgør interviewpersonernes meningsunivers” (Møller & Harrits, 2021, s. 32-36). Da vi skulle udarbejde vores interviews, fulgte vi Kvale & Brinkmann’s syv faser (Kvale & Brinkmann, 2015, s.154). De syv faser blev ikke kun anvendt inden vi afholdte interviews, men også under interviewet samt da den indsamlede empiri skulle bearbejdes.

Den første fase ud af de syv er *tematisering*. Her klargøres vores formål med de semistrukturerede interviews. Dette blev gjort på baggrund af gennemlæsning af Workz hjemmeside og flere indledende telefonsamtaler med Mads, hvor vi fremlagde vores ønsker og mål med projektet. Her nåede vi frem til, hvilket spil der var mulighed for at undersøge samt hvilke facilitatorer der var til rådighed. Dette gjorde, at vi som forskere fik en fælles forståelse for, hvad projektet indebar, hvorfor vi på denne måde kunne forme de bedste spørgsmål til de indledende interviews. Udover at skabe en fælles forståelse mellem os som forskere, skulle samtalerne med Mads søge at skabe enighed mellem os og Workz i forhold til hvilket spil vi skulle undersøge, så vi kunne fastlægge et problemfelt. På den måde havde samtalerne med Mads karakter af at være uformel og et ustruktureret interview, da vi tog udgangspunkt i planlagte temaer, men ikke planlagte spørgsmål (Møller & Harrits, 2021). Samtalerne med Mads forud for dataindsamling og interne samtaler baseret på Workz’s hjemmeside havde derfor også betydning for udformningen af interviewguiden til afholdelse af de semistrukturerede interviews.

Den anden fase er *design*. Her udarbejdede vi en interviewguide til både erfaren og mindre erfaren facilitator, som blev formet i et excelark (se bilag 1 + 2). Ved at udarbejde en grundig guideline som interviewguide, gjorde vi os bedre forberedt til at improvisere og tilpasse spørgsmål i interviewet undervejs (Møller & Harrits, 2021). Alle spørgsmål blev udformet efter kategorier baseret på samtalen med Mads og gennemgang af hjemmesiden i første fase samt en åben og nysgerrig tilgang til, hvad Wallbreakers er for et læringsspil. I hver kategori var flere spørgsmål samt supplerende spørgsmål, som kunne uddybe det spørgsmål, der blev stillet, eller hvis respondenterne ikke forstod spørgsmålet. Herudover beskrev vi formålet med hvert spørgsmål, for at forstå meningen med, hvorfor vi stillede netop det spørgsmål. På den måde kunne vi "sammenfatte alle de temaer, som undersøgelsesspørgsmålet kræver, at man afdækker i interviewet" (Møller & Harrits, 2021, s. 112-113). Spørgsmålene i interviewguiden blev derfor udarbejdet ud fra problemfeltet samt formålet beskrevet i fase et, for at sikre relevans for projektet. Vores interviewguide handlede om hvad Wallbreakers er, facilitatorer- og deltager interaktionen samt det digitale og fysiske spil. Det er relevant at nævne, at vi ikke kan afskrive vores forforståelser forud for udarbejdelsen af interviewguiden, og at vi kan være påvirket til at udforme guiden i en bestemt retning i kraft af samtalerne med Mads.

I tredje fase, som er *interview*, afholdte vi fire semistrukturerede interviews. Før vi startede interviewet fortalte vi om os selv og vores baggrund samt kort om projektets formål. Vi fortalte ikke dybere om vores problemstilling eller hypoteser, da vi ikke ville farve respondentens svar. Derudover havde vi et ønske om at forholde os åbne for den dialog, der kunne opstå med afvigelse fra vores interviewguide. Vi gjorde det tydeligt, at interviewet ville blive optaget med lyd på telefonen med det formål at transskribere og at lydfilen efter specialets afslutning ville blive destrueret. Samtidig gjorde vi opmærksom på, at alle svar ville foregå anonymt, da vi på denne måde mente, at vi ville få de mest ærlige svar. Da interviewet gik i gang, benyttede vi den semistrukturerede interviewguide til at sørge for, at vi fik svar på vores spørgsmål, men stadig med mulighed for at dykke dybere ned i svar fra respondenterne, som ikke stod i vores guideline. På denne måde fik vi svar på vores problemformulering samt ny viden, vi ikke ville have fået, hvis vi for eksempel havde brugt et struktureret interview. Vi valgte at gennemføre interviewene fysisk, da vi på denne måde kunne opfange artikulationer, gestik og mimik, som potentielt kan gå tabt, såfremt de bliver udført online, hvilket kan udfordre dynamikken (Kvale & Brinkmann, 2015; Møller &

Harrits, 2021). Eftersom vi var to til alle interviews, så vi det som en fordel, at én person var 'lead'. Det vil sige, at denne person havde det overordnede ansvar for at stille spørgsmål ud fra vores interviewguide, mens den anden tog noter, observerede samt stillede eventuelle uddybende spørgsmål til respondentens svar, såfremt noget skulle uddybes. På den måde var vi opmærksomme på det semistrukturerede interviews dynamiske dimension; på at lytte og stille opfølgende spørgsmål som kunne opstå af respondenternes svar (Møller & Harrits, 2021).

I den fjerde fase, *transskription*, delte vi interviews op imellem os, hvor vi transskriberede to interview hver. Da denne fase er en del af databehandlingen, vil den blive uddybet i afsnit 'Tematisk analyse og databehandling 1. dataindsamling'. Netop den tematiske analyse anskues som værende Kvale & Brinkmann's femte fase, *analyse*. De sidste to faser i Kvale & Brinkmann's faser, som er *verificering* og *rapportering*, udgør en naturlig del af opgaven, da vi vurderer respondenternes svar som værende valide, samt vi tager hensyn til undersøgelsens etiske aspekter og resultater.

7.3.2. Observation af Wallbreakers

For at få en dybere forståelse for, hvordan Wallbreakers udfoldes i praksis samt undersøge, om facilitatorens udtalelser og opfattelser afspejles med den måde, Wallbreakers faciliteres på, valgte vi at observere en træning, afholdt af Elmer. Vi har i observationen foretaget en deltagerobservation, hvilket ifølge Thomas Szulevicz (2015) er "velegnet til at beskrive og begribe det lokale, partikulære, situerede og sociale i menneskers hverdagsliv" (Szulevicz, s. 85). Idet Wallbreakers kan anskues som en case, der afføder situerede praksisser, som afviger fra spil til spil, er deltagerobservationen velegnet til vores undersøgelse. Derudover giver metoden mulighed for at vi som forskere kan blive i stand til at stille de rigtige spørgsmål både til vores allerede indsamlede data og til opfølgende interviews (Szulevicz, 2015).

Når vi som forskere skal observere Wallbreakers hos Workz, har vi en særlig rolle og er nyankomne. Vi skal derfor lære at forstå de lokale forventninger og roller hos Workz. Derudover skal vi være opmærksomme på, hvordan vores position opfattes af andre i miljøet (Hasse, 2011):

Hverdagserfaringer kan ikke i et 1:1-forhold overføres til tekst, men det gør en forskel for teksten, hvordan og på hvilke positionerede præmisser forskeren lærer gennem deltagelse i de øvrige deltagers hverdagsliv (s. 112).

Vi er bevidste om, at når vi kommer udefra, har vi ikke samme kendskab til kulturen og den underliggende forståelse, der er hos Workz. “Det er sjældent, at forskere kan inkluderes i det empiriske felt med samme strukturelle identitet som feltets øvrige deltagere” (Hasse, 2011, S. 116). Vi kan derfor ikke forvente, at vi får samme oplevelse som de andre deltagere. Dog er vores observation iblandt et netværk af mennesker, der ikke har samme praksis samt fællesskab, hvorfor vores rolle ses som ligeværdig som de øvrige deltagere. Dette er med undtagelse af at deltager 2 og Elmer begge er ansat i Workz, hvorfor de deler samme praksis. Vi vil dog argumentere, at vi stadig kan anses som værende ligeværdige i træningen af Wallbreakers, da deltager 2 er nyansat og arbejder i en anden afdeling end Elmer. I forlængelse heraf er deltagerobservationen i sig selv paradoks: vi deltager i praksis og observerer på afstand. Graden af deltagelse i deltagerobservationen giver på den måde forskellige typer af observation (Szulevicz, 2015, s. 83). Heraf valgte vi at indtage forskellige roller i observationen, som vi har kaldt henholdsvis *den deltagende observatør* og *den observerende deltager*. I forlængelse af dette var det væsentligt, at vi inden observationen udformede et dokument, hvor vi skrev, hvilke ting vi ville være opmærksomme på under observationen, samt nogle spørgsmål, vi ville stille deltagerne og facilitatoren. Heraf kunne vi observere en træning udefra og tage afstand, men også selv opleve, hvordan læringen fandt sted, deltage i spillet selv og deltage i praksis. De to forskellige deltagerobservationer giver os empiri som både kan forklare og søge at forstå de forskellige spildynamikker i spillet ved den deltagende observatør og som kan forklare og udfolde, hvordan disse opleves og opfattes som deltager i spillet ved den observerende deltager. Dette uddybes i nedenstående afsnit med afsæt i James Spradleys (2016) metode om deltagelse, hvor graden af deltagelse er højere med graden af involvering “*with people and in the activities*” i Wallbreakers (Spradley, s. 58).

Når man arbejder som observatør og deltager aktivt imens, er der mulighed for, at man ikke kan huske, hvad man hører og ser efterfølgende i detaljer, hvorfor man kan opleve ‘falske erindringer’ (Metodeguiden, u.å, ¶Observationsstudier), som kan medføre en forkert analyse og fortolkning. Vi videooptog ikke træningen, idet vi i dialog med facilitatoren blev enige om, at det ville forstyrre træningen. Heraf optog vi dele af observationen på lydbånd og tog billeder igennem træningen, for yderligere at kunne genkalde observationen og stille spørgsmål (Szulevicz, 2015). Dette var vi opmærksomme på at gøre efter at have vurderet, at rummet var trygt og fået accept af de andre i rummet.

7.3.2.1. Deltagende observatør

Den deltagende observatør i vores observation er karakteriseret ved *moderat deltagelse*. Det er forstået ved at søge at vedligeholde “a balance between being an insider and an outsider, between participation and observation” (Spradley, 2016, s. 60). Her udvikler forskeren præferencer gennem sin involvering med deltager og facilitator, men opnår aldrig færdighederne eller samme status som dem (Spradley, 2016). På den måde er Jane som *moderat* deltagende observatør i sin forskerrolle som observatør, idet hun hverken deltager i spillet, interagerer med eller spørger ind til spildeltagernes tanker og beslutninger under spillet, men stadig gør sig bemærket i spillets begyndelse og slutning med bemærkninger og refleksioner (Bilag 8, Memo). Den deltagende observatør skrev feltnoter undervejs, som blev renskrevet efterfølgende. Inden vi valgte, at Jane skulle være deltagende observatør på træningen, havde vi en del overvejelser. Formålet med at have en observatør som ikke var ligeså deltagende, var at erhverve viden med en stor grad af økologisk validitet, hvilket indebærer at opnå indsigt i autentisk og naturlig adfærd (Metodeguiden, u.å., ¶Observationsstudier). Eftersom observationsstudier egner sig bedst til at give en detaljeret beskrivelse af en mindre gruppe deltagere, vurderede vi, at Jane skulle observere med moderat deltagelse, da dette ville skabe et overblik over træningen, facilitatorens rolle, deltagernes interaktion og udførelsen af Wallbreakers. I dette ville hun derfor bedre kunne se små tegn og sproglige nuancer i rummet. Her blev der både fokuseret på facilitatorens rolle og udførelsen samt de deltagende. Man kan argumentere for at det er svært som deltagende observatør at få indblik i psykologiske og kognitive processer, som refleksion og læring (kilde). Heraf bliver den observerende deltager aktuel, idet denne type deltagelse i observationen giver mulighed for at skrive tanker og følelser ned gennem og efter spillet. For at forstå deltagernes følelser, tanker og oplevelse samt undgå falske erindringer i denne observation, deltog Cecilia i spillet på lige fod med de andre spildeltagere som observerende deltager.

7.3.2.2. Observerende deltager

Den observerende deltager i vores observation er karakteriseret ved *aktiv deltagelse* (Spradley, 2016). Det er forstået ved at den deltagende søger at gøre hvad andre mennesker gør: “not merely to gain acceptance, but to more fully learn the cultural rules for behavior” (Spradley, 2016, s. 60). På den måde søger Cecilia som *aktiv* observerende deltager at lære reglerne for ageren, tanke og handling i Wallbreakers, og idet at alle spildeltagere er

fremmede kan det argumenteres at den aktive deltagelse har en meget høj grad af involvering med mennesker og med spilaktiviteten (Spradley, 2016). Det sagt er Cecilia, som forsker stadig “fremmed alene i kraft af sin vidensinteresse, der ikke falder sammen med den lokale” (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 69). Vi er derfor opmærksomme på, at det aldrig ville være en realitet for os at være komplet deltagende, da forskeren som fremmed altid vil påvirke feltet og ‘hjemmebanen’, hun observerer, hvilket også vil påvirke den opnåede viden (Hastrup, 2015, s. 71). Derfor kan det argumenteres, at Cecilia aldrig vil være deltage aktivt på lige vilkår som de andre spillere, og derfor forstås aktiv deltagelse i det omfang, at hun deltager i spillet med de andre spildeltagere, men stadig observerende i forskerrollen som den *observerende* deltager. Den observerende deltager skrev få feltnoter undervejs, som blev renskrevet med tilføjelser kort efter endt observation.

7.3.3 Online interview og gennemgang samt supplerende semistruktureret interview

Efter observationen fandt vi det relevant at lave to opfølgende online interview med spildeltagerne og en online gennemgang af det digitale Wallbreakers. Den online dataindsamlingsmetode kan anskues som nyere og opstået i takt med den teknologiske udvikling. Heraf bliver det aktuelt at fremlægge denne metodes muligheder for nærværende undersøgelse ved Bruce Bergs begreb, der bliver henvist til af Jessica R. Sullivan (2012): Synkrone miljøer. Her foregår kommunikation i realtid, som når man kommunikerer ansigt til ansigt, hvor interviewer og respondent kan stille spørgsmål og besvare dem som i den fysiske virkelighed (Sullivan, 2012). Det der begrænser online dataindsamling er muligheden for at skabe relationelle forbindelser mellem respondent og interviewer. Dette kan derfor have betydning for blandt andet tryk til interviewer, hvilket kan influere respondents svar og dermed validitet for den opnåede viden (Sullivan, 2012). Idet vi havde skabt relationelle forbindelser til spildeltagerne gennem den fire timers lange træning af Wallbreakers, argumenterer vi for at have etableret en relation til respondenterne, hvor det online interview gav os fleksibilitet i forhold til undersøgelsens tidsramme. Under udarbejdelsen af interviewguiden for de to spildeltager var vi opmærksomme på, at guiden var afstemt med projektets problemstilling, byggede videre på forrige dataindsamlingsprocesser og formålet med interviewet for at sikre relevans (Møller & Harrits, 2021). Derfor var spørgsmålene i guiden rettet mod spillernes perspektiv, for eksempel på udfoldelsen af Wallbreakers og

facilitatorens betydning gennem spillet. Både spildeltager-interviews og gennemgang af det digitale Wallbreakers foregik gennem Teams som synkron miljø.

I forhold til gennemgangen af det digitale Wallbreakers så vi muligheder i det synkrone miljø: Her kunne vi både høre respondentens svar og iagttage respondentens handlinger online i forbindelse med fremvisningen af det digitale Wallbreakers, hvilket gav en dybere forståelse for det online spil. I den online gennemgang havde vi ikke forberedt os på forhånd, men stillede 'naturlige' spørgsmål som faldt os ind undervejs. Her er vi opmærksomme på at disse spørgsmål er 'naturlige' opstået og stillet, men under indflydelse af, at vi på daværende tidspunkt havde indsamlet empiri og læst teori, som måtte have formet vores forforståelser og herved spørgsmålene. Da vi ikke havde mødt Dorte før, fandt vi det relevant at mødes med hende fysisk for at afholde et supplerende semistruktureret interview, hvor interviewguiden hertil var bygget op af viden fra tidligere behandling fra de fire første semistrukturerede interviews samt den online gennemgang af det digitale Wallbreakers. Dette interview var fysisk for at etablere en relation, og for at fornemme respondentens non-verbale situationer, som ikke kom til udtryk i den online gennemgang. Det kan som nævnt netop have betydning for respondentens følelse af tryghed i interviewsituationen, samt hvordan forskerens fornemmelse af respondentens svar i form af mimik, nik, gestikulering mm. (Møller & Harrits, 2021).

7.4 Databehandling

Dette afsnit vil udfolde vores databehandling, med afsæt i, hvordan vi med tematisk analyse af Clarke og Braun (2006), behandlede vores data. Den tematiske analyse gør sig i dette projekt relevant, idet dataen systematisk bearbejdes gennem 6 faser, hvilket giver en struktur, der skaber synlighed af vores arbejde med empirien. I de næste to afsnit beskrives vores 1. databehandling, hvor alle faser i den tematiske analyse blev aktuelle, dernæst beskrives vores 2. og 3. databehandling, hvor fase 1, 4, 5 og 6 var relevante for undersøgelsen.

7.4.1 Tematisk analyse og behandling af 1. dataindsamling

Med afsæt i Braun og Clarke's (2006; 2022) tematiske analyse, er vi i stand til at finde og beskrive mønstre, eller 'temaer', i vores fire semistrukturerede interviews, som vi lavede i starten af perioden. Med den tematiske analyse kan vi identificere og analysere centrale temaer, mønstre og sammenhænge i den indsamlede empiri. Denne tilgang vil bidrage til at

afdække dybere lag af betydning og sammenhænge i dataene, hvilket vil støtte op omkring de senere delkonklusioner og diskussioner i projektet. Den tematiske analyse indeholder seks faser, som vil blive forklaret i følgende afsnit.

7.4.1.1. Fase 1 - Familiarising yourself with the dataset

Den første fase handler om at dykke ned i den data, der er indsamlet, inden man begynder på analysen. Vores data blev indsamlet gennem semistrukturerede interviews, som blev optaget i lydformat. Vi skulle derfor først transskribere dette til den skriftlige form, som vi anså som en fortolkende handling, hvor vores forforståelser blev nuanceret og udvidet gennem transskriptionen. Inden vi startede med at transskribere, havde vi udført en retningslinje, for at sikre, at respondenterne blev citeret korrekt. Vi er bevidste om, at ved at transskribere det talte, kan artikulationer, gestik, mimik og stemning gå tabt. For at bibeholde betydningen og stemningen i interviewet, blev ord som 'øhm' skrevet ned samt pauser, grin og forstyrrelser blev skrevet i parentes (Bilag 16, Transskribering guideline). Vi transskriberede også med formålet om, at kunne gå tilbage til et svar og udvælge et citat, vi mente, var relevant i henhold til opgaven. Et af vores udførte interviews foregik på engelsk, men eftersom svarene ville kunne blive sporet tilbage til vedkommende, oversatte vi de anvendte citater i projektet til dansk. Vi er opmærksomme på, at en oversættelse af disse citater potentielt kan give citatet en anden betydning.

7.4.1.2. Fase 2 - Coding

Efter vi havde transskriberet vores fire semistrukturerede interviews og udvalgt citater, begyndte vi at identificere interessante og indledende koder. Koderne opstod både i de direkte citater, som der blev sagt, men også i de skjulte betydninger, som lå latent i det skrevne. Vi satte alle citaterne ind i et skema (Bilag 18.1, trin 2+3), som blev udført manuelt i et excel-ark. Vi var åbne og nysgerrige, hvorfor vi kodede for så mange potentielle temaer som muligt. Derudover var det essentielt at beholde den omgivende kontekst, da det hjalp os med at forstå koden.

7.4.1.3. Fase 3 - Generating initial themes

Tredje fase af den tematiske analyse handler om at gå fra individuelle koder til bredere temaer. I kolonnen ved siden af vores citater, fandt vi kortere sætninger eller ord, som fangede essensen af citatet, vi havde udvalgt. Dette blev gjort for at gøre citatet mere

overskueligt og kode ud fra essensen. Herefter forsøgte vi at sortere koderne i de potentielle temaer. Vi tog en kode en efter en, og satte den ind i et excel-ark (Bilag 18.1, trin 2+3), hvorefter vi begyndte at se et tema. Vi flyttede rundt på citaterne hen ad vejen, som koderne blev mere tydelige for os. Nogle koder passede bedre ind end andre, hvorfor man ifølge Braun og Clarke kan lave et midlertidigt 'diverse' tema. Da koderne begyndte at relatere sig til hinanden, fik vi en fornemmelse af, hvilke temaer der stod ud og var vigtige for projektet.

7.4.1.4. Fase 4 - Developing and reviewing themes

Her satte vi alle citater ind i et excelark, med henblik på at finde koder, som kunne minde om hinanden, hvor vi endte med 20 forskellige temaer. Denne fase kan deles op i to; i første fase handler det om at forfine de temaer, vi har fundet på. Vi gik først igennem alle koderne for hvert tema for at vurdere, om de dannede et sammenhængende mønster. Vi konkluderede, at de gjorde det, og fortsatte derfor til niveau to. På dette niveau var formålet at bekræfte, om temaerne var konsistente med alle vores indsamlede data, samtidig med at vi kodede eventuelle yderligere data inden for disse temaer. Vi brugte tid på at genlæse vores indsamlede data og vurderede, at vores valgte temaer passede godt med dataen.

7.4.1.5. Fase 5 - Refining, defining and naming themes

Den femte fase handler om at definere og navngive de temaer, man har identificeret i sin data. For at gøre dette, fokuserede vi på at identificere essensen af hvert tema, samtidig med at vi var opmærksomme på ikke at gøre dem for komplekse. Med inspiration i Braun og Clarke's tematiske analyse testede vi dette ved at udarbejde sætninger, der indkapslede hvert tema, illustreret ved bilag 18.3 og nedenstående undertematikker (Braun & Clarke, 2006, s. 92). På denne måde sikrede vi, at de udvalgte temaer var præcise og gav et klart indblik i, hvad de handlede om. Inden vores endelige temaer, udformede der sig derfor otte undertemaer, som overlapper og er tæt forbundet ved at underbygge, supplere, udvide eller nuancere hinanden med deres empiriske forståelser.

Undertematikker:

1. Forståelse af det digitale Wallbreakers i en post-digital tidsalder
2. Fælles sprog
3. Læring gennem legende elementer og dialog
4. Forståelse af Wallbreakers
5. Forståelse af facilitators rolle

6. Workz som konsulentvirksomhed
7. Erfaringer gennem Wallbreakers
8. Forandringsledelse

Efter at have studeret disse undertematikkens mønstre og behandlet den resterende data (denne proces beskrives i næste afsnit 'Behandling af resterende dataindsamling') kunne vi inddele undertemaerne i tre større tematikker som ses i nedenstående skema:

Tematikker:

1. Facilitatoren i Wallbreakers	Fælles sprog Forståelse af facilitators rolle
2. Wallbreakers' spil- og læringselementer	Fælles sprog Læring gennem spilelementer og dialog Forståelse af Wallbreakers Erfaringer gennem Wallbreakers
3. Refleksion af det digitale Wallbreakers	Forståelse af det digitale Wallbreakers i en post-digital tidsalder Læring gennem spilelementer og dialog Workz som konsulentvirksomhed Forandringsledelse

Tabel 5, de 3 tematikker i fase 5.

Ved at nuancere vores 1. dataindsamling med 2. og 3. dataindsamling, kunne vi samle alle otte enkelt forståelser i disse tre temaer for at forstå helheden. Jf. tabel 5 udvider og nuancerer undertemaerne de tre tematikker på tværs af hinanden, hvorfor tematikkerne også forstås at være forbundne i en helhedsforståelse. Det 1. tema beskriver forståelser af facilitatorens involvering, rolle og betydning for at skabe et fælles sprog gennem spillets udfoldelse. Det 2. tema uddyber Wallbreakers' spil og læringselementer, som facilitatoren udfolder og støtter. Her findes empiri som blandt andet omhandler læring gennem spilelementer og dialog, generelle forståelser af Wallbreakers og erfaringer i spillet. Det 3. tema udspringer af empiriens konsistente refleksion og perspektiv ved det digitale Wallbreakers. Her beskriver empirien, ligesom i 2. tema, læring gennem spilelementer og dialog, blandt andet også de

forståelser, som findes af det digitale Wallbreakers' tilstedeværelse. De tre temaer bliver udfoldet i senere 'Analyse'.

7.4.1.6. Fase 6 - Writing up

Selve formålet med at skrive en tematisk analyse er, ifølge Braun & Clarke, at overbevise læseren om værdien og gyldigheden af analysen (Braun & Clarke, 2006, s. 91). I dette speciale stræber vi derfor efter, at skrivestilen skal afspejle de temaer og den kode, som vores tematiske analyse er baseret på. Analysen er derfor delt op i tre afsnit baseret på de tre temaer, for at opretholde en sammenhæng og opnå den bedste forudsætning for at besvare problemformulering og dertilhørende undersøgelsesspørgsmål. Undersøgelsesspørgsmålene er netop udarbejdet i forlængelse af de tre temaer.

7.4.2. Behandling af resterende dataindsamling

Som nævnt i tidligere afsnit 'Arbejdsproces' er vores resterende data behandlet ved at gennemgå fase 1 for dernæst at koble dem til allerede eksisterende tematikker i fase 5 jf. illustration 2. Det gør vi, da vores fire semistrukturerede facilitatorinterviews danner grundsten for undersøgelsens temaer, hvorefter den efterfølgende dataindsamling supplerer, nuancerer og udvider eksisterende tematikker.

I 2. dataindsamling, observationen, har vi haft tre forskellige data; Janes feltnoter, Cecilias feltnoter og memos optaget undervejs. Disse er alle tre lyttet og læst grundigt, hvorefter væsentlige citater er valgt baseret på behandling af data i Braun & Clarke's (2006) fase 1, hvor vi gennemlæste vores data fra observationen. På samme måde blev deltagerinterviews, semistruktureret interview og online gennemgang med Dorte, som udgør 3. dataindsamling, behandlet ved grundig gennemlæsning i fase 1 af den tematiske analyse, med efterfølgende udvælgelse af citater. Disse citater blev derefter koblet til eksisterende undertemaer skabt i fase 5, for efterfølgende at samle alt vores data og udarbejde den i fase 6.

Udvælgelse af citater til fase 5 var baseret på viden fra eksisterende de otte undertemaer og de tre temaer i 1. databehandling, men også med øje for nye perspektiver, som potentielt kunne supplere de eksisterende temaer. I denne proces var vi derfor især opmærksomme på, at nye uforudsete perspektiver i undertemaerne også kunne opstå og besvare vores problemfelt, når vi i fase 1 gennemgik 2. og 3. dataindsamling. Som eksempel blev særligt undertemaet om 'Forståelse af det digitale Wallbreakers i en post-digital tidsalder' udvidet og

nuanceret i kraft af, at vi fik mere data om det digitale Wallbreakers. På den måde har vi i den resterende databehandling netop udvidet vores forståelseshorisont i mødet med nye og hidtil ukendte perspektiver og var derfor i stand til at se mere uddybende og nuanceret på de tematikker vi dannede i 1. databehandling.

8. Teori

Følgende teoriafsnit vil først udfolde Donald Schöns (1983; 2012) begreber om viden- og refleksion-i-handling, dernæst MDA rammeværket af Robin Hunicke, Marc LeBlanc og Robert Zubek (2004). Slutteligt vil frame analysis af Erving Goffman (1974) blive uddybet med supplerung af Gary Alan Fine (1983) for at besvare projektets problemstilling. Undervejs bliver der argumenteret for teoriens relevans for undersøgelsen. Heraf vil afsnittet indeholde eksempler på, hvordan teorierne har sammenhæng med Wallbreakers, og disse eksempler vil empirisk blive underbygget og udfoldet i senere analyse.

8.1. Viden- og refleksion-i-handling

I vores data udfoldes refleksion som et væsentligt begreb i Wallbreakers, hvorfor vi finder det aktuelt at inddrage psykolog Donald Schön i projektet, for i senere analyse at kunne forstå, hvad refleksion betyder i Wallbreakers og for facilitering af spillet. Dette afsnit vil derfor med udgangspunkt i Schön's bog, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* (1983), redegøre for hans teori om forholdet mellem refleksion, handling og læring. Schön er inspireret af pragmatikeren John Dewey, da han anvender hans begreber om refleksion og læring til at forstå, hvordan det er i praksis, og herved oversætter Dewey's pointer til domæner. Heraf er vi inspireret af Schön, da det muliggør en dybere anvendelighed og synlighed for begreberne i praksis, når vi interviewer om og observere i Wallbreakers. Samtidig er Schöns perspektiv på refleksion relevant, idet refleksion kan uddybe læringen ved at processere hvad der *skete* eller hvad *der sker*.

I Schöns teori er den refleksive praktiker helt central. Med den refleksive praktiker forstås refleksion som en integreret del af handling: praktikere lærer mens de handler og således er det også en bestemt type viden, der er involveret i praksis. Heraf skelner Schön to betegnelser, som selvstændigt beskrives, men i praksis er tæt forbundne med hinanden: *viden-i-handling* og *refleksion-i-handling* (Qvortrup & Wiberg, 2013). Begge måder at

reagere på en overraskelse gør sig aktuelle i projektet, da Wallbreakers involverer begge måder at reflektere på gennem spillet, hvilket udfoldes i senere analyse.

8.1.1. Viden-i-handling

Schön (2012) bruger på følgende måde betegnelsen viden-i-handling:

til at referere til de former for know-how, som vi afslører i vores intelligente handlinger - åbenlyst iagttagelige fysiske handlinger som at køre på cykel og interne operationer som den hurtige analyse af et regnskab. I begge tilfælde er den viden vi taler om *i* handlingen (s. 346).

Viden-i-handling er på den måde implicit og tavs, og er handlinger som vi sædvanligvis foretager os for at klare os igennem hverdagen. På den måde er det en spontan og kvalificerende udførelse af handling, som foretages 'uden at tænke over det' (Schön, 2012). Heraf kan det være besværligt for individet at beskrive dets viden-i-handling, da den er afhængig af det sprog, der står til rådighed for i situationen (Schön, 2012). Det betyder at, når vores respondenter opfatter eller faciliterer Wallbreakers og spildeltagerne fortæller om eller spiller Wallbreakers, gøres det ud fra den viden, de har til rådighed i handlingen. Viden-i-handling skal dog forstås dynamisk, og ikke statisk såsom procedurer, regler og teori, idet viden-i-handling kan blive brudt og restruktureret, hvilket næste afsnit uddyber.

8.1.2. Refleksion-i-handling

Når viden-i-handling er dynamisk, skyldes det, at det er en handling, som er baseret på den viden vi har til rådighed *i* den givne handling. Denne givne handling kan justeres ved refleksion, hvorfor det ikke altid er givet at viden-i-handling klarer os igennem hverdagen:

En velkendt rutine fører til et ventet resultat, en fejl modsætter sig stædigt korrigering, eller selv om de sædvanlige handlinger fører til de sædvanlige resultater, synes vi, der er noget mærkeligt ved dem, fordi vi af en eller anden grund, er kommet til at se dem på en ny måde. (Schön, 2012, s. 347).

Når noget i rutinerne og hverdagen ikke lever op til forventningerne, når behagelige som ubehagelige oplevelser indeholder et element af *overraskelse*, skabes der et brud i rutinerne. Vi kan reagere med refleksion på overraskelsen eller bruddet i rutinen på to måder: 1) ved at reflektere over handlingen efter forløbet eller som pause i forløbet eller 2) reflektere midt i handlingsforløbet uden at afbryde den, hvor vi kan "nå at gøre en forskel i den

forhåndenværende situation - tjener vores tænkning til at omforme, hvad vi gør, mens vi gør det.” (Schön, 2012, s. 348) Schön karakteriserer sidstnævnte måde som refleksion-i-handling, som restrukturerer viden-i-handling, hvorfor overraskelse kan føre til refleksion indenfor et handlingsforløb. Det skal dog nævnes, at refleksion-i-handling ikke er givet: I et forsøg på at bevare vores viden-i-handling efter overraskelsen eller bruddet i rutinen, kan vi reagere ved at skubbe det til side eller være selektivt uopmærksomme på signaler som ville udløse det (Schön, 2012). Refleksion-i-handling gør sig aktuel idet facilitatorerne gennem Wallbreakers søger at fremme nye forståelser og refleksioner hos deltagerne.

Refleksion-i-handling adskiller sig fra andre former for refleksion med betydningen for handling: “Ved refleksion-i-handling fører gentænkningen af en del af vores viden-i-handling til eksperimenter på stedet og yderligere tænkning, som påvirker det, vi gør” (Schön, 2012, s. 350). Refleksionen og gentænkningen fører til eksperimenter som kan påvirke det vi gør i læringssituationen, men også fremtidige situationer, som vi oplever som værende i overensstemmelse. I den forbindelse mener Schön, at refleksion over vores tidligere refleksion-i-handling indirekte kan forme fremtidige handlinger (Schön, 2012). Denne form for refleksion kan minde om refleksion efter handling i en læringsproces. Denne indebærer at reflektere over handlinger eller begivenheder efter, at de er afsluttet: at træde et skridt tilbage, evaluere og analysere, hvad der skete, og hvad der kan læres af oplevelsen. Ved at deltagerne reflekterer over deres tidligere handlinger og beslutninger, kan de opnå en dybere forståelse af deres egen praksis og identificere muligheder for forbedring eller alternative tilgange. Dette er væsentligt, idet formålet med Wallbreakers, ifølge Workz, er at give ledere erfaringer til at håndtere forandringer i deres organisation (Workz, u.å., ¶Wallbreakers®).

8.1.2.1 Refleksive samtaler i situationen

Slutteligt er det relevant at supplere et andet mønster i refleksion til refleksion-i-handling med *refleksive samtaler i situationen*:

practitioners in very different sorts of professions reveal an underlying similarity in the art of their practice, and especially in the artful inquiry by stability and uniqueness. This is the pattern of reflection in action which I have called ‘reflective conversation with the situation’ (Schön, 1983, s. 268).

Refleksive samtaler i situationen kan ifølge Schön opstå på tværs af praksis, da der findes ligheder i deres praksis. Ligheden er måden hvorpå et problem løses; ved at skabe og ved at

søge at forstå (Schön, 1983). I modsætning til refleksion-i-handling, som primært fokuserer på den enkeltes indre refleksion, fremhæver refleksive samtaler i situationen betydningen af at engagere sig i dialog og samarbejde med andre i praksisfeltet. På den måde udvider refleksive samtaler i situationen vores forståelse af refleksion ved at fokusere på den dialogiske dimension af læring og praksis. Refleksive samtaler i situationen er væsentligt at inddrage idet vores case og træningen i Wallbreakers involverer forskellige deltagere med forskellige praksisser samt i forbindelse med at 'samtale' opstod som tema i vores tematiske analyse.

8.2. MDA - Spilmekanikker og spildynamikker

Dette afsnit vil introducere MDA-rammeverket af Robin Hunicke, Marc LeBlanc og Robert Zubek, som bruges til at forklare Wallbreakers komponenter i henhold det fysiske spil. Dette vil give et overblik over, hvordan dette rammeverktøj kan anvendes til at analysere og forstå Wallbreakers spilmæssige elementer, hvilket er essentielt for at kunne besvare, hvordan facilitatoren støtter deltagerne gennem brug af spilmekanikker og spildynamikker.

MDA er udviklet af Robin Hunicke, Marc LeBlanc og Robert Zubek, som "a formal approach to understanding games - one which attempts to bridge the gap between game design and development, game criticism, and technical game research" (Hunicke et al., 2004, s. 1). I nærværende undersøgelse er *mechanics*, forstået som spilmekanikker og *dynamics*, forstået som spildynamikker, relevante at inddrage:

8.2.1. Mechanics

Dette er de grundlæggende regler og systemer i spillet, som man også kan kalde for 'byggestenene'. I forbindelse med Wallbreakers, svarer disse spilmekanikker til de fysiske elementer i spillet. Dette inkluderer introduktionsmaterialer, action cards, selve spillepladen samt bussen og brikkerne.

8.2.2. Dynamics

Her beskrives de interaktioner, der opstår, når spillerne bruger disse spilmekanikker. Det handler om, hvordan spillet udvikler sig i realtid baseret på spillerens valg. For Wallbreakers er disse spildynamikker eksempelvis illustreret gennem bevægelsen af brikkerne, der repræsenterer medarbejdere samt samtalerne, der opstår gennem action cards. Mens spillerne

træffer strategiske beslutninger baseret på action cards, navigerer de gennem tre niveauer af modstand, symboliseret på spillepladen. Spildynamik fanger spillets "hvordan" og viser de udviklende forhold mellem valg og konsekvenser, efterhånden som spillerne går videre gennem simuleringen.

8.2.3. Aesthetics

Dette er den overordnede oplevelse, spilleren har, mens de interagerer med spilmekanikkerne og spildynamikkerne. Heraf vil æstetik som begreb ikke indgå direkte, men indirekte i analysen, da den forstås som den overordnede oplevelse spilmekanikker og spildynamikker fremmer gennem spillet. Æstetikken omfatter altså de følelser, stemninger, refleksioner eller fornemmelser, spillet fremkalder hos spilleren. I tilfældet med Wallbreakers er æstetikken for eksempel indlejret i spillets metafor om at være "på bussen" eller "fortovet og modstandsniveauer".

Ovenstående begreber gør sig relevant, idet Workz skaber og facilitatoren udfolder læringsspillet ved hjælp af spilmekanikker og spildynamikker. Når deltageren interagerer med spillet og dets spilmekanikker opleves spildynamikkerne: "From the designer's perspective, the mechanics give rise to dynamic system behavior, which in turn leads to particular aesthetic experiences. From the player's perspective, aesthetics set the tone, which is born out in observable dynamics and eventually, operable mechanics" (Hunicke et al., 2004, s. 2).

8.3. Frame analysis

For at få en forståelse af Wallbreakers som spilleform og betydningen af spillet samt deltagerens oplevelse af spillet, vil Erving Goffman's (1974) teori frame analysis blive ud fra bogen *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience* (1974). Når vi igennem analysen forstår og anvender Goffmans teori, vil vi oversætte hans begreb frame til *forståelsesramme*. Ved at anvende denne teori, giver det os mulighed for at undersøge, hvordan facilitatorer og deltagere forstår at interagere med spillet i dens ramme for læring.

Frame analysis har fokus på de forskellige rammer vi bevæger os i, i forskellige sociale sammenhænge. I dette afsnit betragtes vores opfattelse af sociale situationer som værende struktureret af grundlæggende organisatoriske principper, som Goffman kalder

forståelsesramme. Formålet med at anvende Goffmans frame analysis er at forstå, hvordan deltagerne i Wallbreakers konstruerer mening og handling inden for sociale interaktioner i spillet. Ved at se på disse forståelsesrammer, kan vi opnå en dybere indsigt i, hvordan deltagerne interagerer og skifter i de forskellige forståelsesrammer. Herefter uddyber vi Goffmans teori ved hjælp af sociolog Gary Alan Fine (1983), som inddrages for at opnå større forståelse af, hvordan deltagerne i Wallbreakers navigerer gennem deres oplevelser og forståelsesrammer, og, hvordan deltagerne spiller sammen og skaber et fælles narrativ i Wallbreakers.

På den måde kan Goffman, suppleret af Fine, give forståelse for, hvordan facilitatoren skaber en ramme for at skabe erfaringer med forandringsledelse gennem spillet, samt hvordan deltagerne reagerer på ændringen i denne ramme.

Goffman definerer sit begreb forståelsesrammer på følgende måde:

I assume that definitions of a situation are built up in accordance with principles of organization which govern events - at least social ones - and our subjective involvement in them; frame is the word I use to refer to such of these basic elements as I am able to identify. That is my definition of frame. My phrase 'frame analysis' is a slogan to refer to the examination in these terms of the organization of experience (Goffman, 1974, s. 10-11).

I dette citat beskriver Goffman sit begreb forståelsesramme som grundlæggende elementer, der udgør vores opfattelse af en situation. Man kan se på forståelsesrammersom når vi tager et billede. Når vi tager et billede, fokuserer vi selv på, hvad der skal være på billedet. Det samme gælder, når vi rammer vores oplevelser i livet. Det er den måde, vi ser verden på, baseret på de regler og idéer vi har lært. De forskellige verdener kan vi, ifølge Goffman, skifte imellem. Det kan være, når vi er i den virkelige verden, hvor vi taler om almindelige hverdagsemner, som når man taler med sine medstuderende på universitetet, eller når vi træder ind i en fantasiverden og diskuterer emner indenfor denne verden. De forskellige måder at se verden på opstår, når mennesker mødes, og i de samtaler, deltagerne har om at skabe historien og den forståelsesramme, de befinder sig i (Tretow-Fish & Hanghøj, 2021, s. 136). Men selvom vi er i den samme situation, opfatter vi den ikke nødvendigvis på samme måde, ifølge Goffman:

Finally, it is plain that retrospective characterization of the "same" event or social occasion may differ very widely, that an individual's role in an undertaking can provide him with a

distinctive evaluative assessment of what sort of an instance of the type the particular undertaking was (Goffman, 1974, s. 9).

I dette citat forklarer Goffman, at individets opfattelse af en social situation kan variere betydeligt, til trods for, at det er den samme begivenhed. Den rolle, en person har i en situation, kan give dem en unik vurdering af, hvilken type begivenhed den specifikke situation var. Så når man ser tilbage på den samme begivenhed, kan vores beskrivelse og opfattelse af denne være forskellig, da erindringen og betydningen kan være forskellig. Oplevelsen for deltagerne i Wallbreakers kan derfor variere og det samme kan oplevelsen for facilitatorerne. Goffman pointerer altså, at vores opfattelse af begivenheder er subjektiv og formes af vores roller og perspektiver. Dette understreger vigtigheden af at forstå, hvordan vores positioner og perspektiver former vores opfattelse af verden omkring os. Men ifølge Goffman er der tidspunkter hvor man først forstår, hvad der er sket retrospektivt;

So, too, there are occasions when we must wait until things are almost over before discovering what has been occurring and occasions of our own activity when we can considerably put off deciding what to claim we have been doing. But surely these are not the only principles of organization. Social life is dubious enough and ludicrous enough without having to wish it further into unreality (Goffman, 1974, s. 2).

Dette betyder, at i visse sociale interaktioner er man ikke fuldstændigt informeret om, hvad der foregår, før interaktionen er afsluttet. Dette ses typisk i situationer, der er komplekse eller uventede, hvor vi må reagere løbende på begivenhederne, mens de udfolder sig. Eksempler på sådanne situationer kan opstå i diverse kontekster, som for eksempel ved en social begivenhed såsom en fest, hvor der foregår flere samtaler og aktiviteter samtidigt. Goffman fremhæver, at sådanne sociale situationer kan være præget af usikkerhed, da vi ikke altid er fuldt ud orienteret om begivenhedernes gang, før det er for sent at handle. Samtidig argumenterer han for, at vi har evnen til at udskyde beslutninger eller handlinger, indtil vi har opnået tilstrækkelig klarhed. Citatet indkapsler Goffmans opmærksomhed på den dynamiske og skiftende karakter af sociale interaktioner. Det påpeger, at i sådanne interaktioner kan der opstå situationer, hvor vi er i tvivl om, hvad der foregår, samtidig med at vi har mulighed for at udskyde vores forståelse og handlinger, indtil vi føler os bedre rustet til at træffe beslutninger. Dette perspektiv understreger kompleksiteten i sociale interaktioner og behovet for fleksibilitet og adaptivitet i vores respons på dem.

Fine (1983), anvender Goffmans (1974) frame analysis, hvor han i sin bog *Shared Fantasy* (1983) fokuserer på den kollektive opfattelse og skabelse af en imaginær fortælling. I kapitel seks, som dette afsnit tager udgangspunkt i, skriver Fine om bordrollespillet *Dungeons and Dragons*. Vi vil ikke tage udgangspunkt i det spil, men se på kapitlet samt hans tre forskellige rammer som en generalisering i spil.

Games seem particularly appropriate to the application of frame analysis because they represent a bounded set of social conventions, namely a social world ... This choice of topic is significant because it reminds us that frames of experience may be conscious. Unlike dreams or madness, these worlds have a logical structure, recognizable as parallel to the mundane world (Fine, 1983, s. 182).

I dette citat mener Fine, hvordan netop spil er særligt godt egnet til anvendelsen af frame analysis, da spil er strukturerede sociale aktiviteter med klare regler og normer. Spil udgør "a bounded set of social conventions", hvilket betyder, at der er klare og definerede forventninger og regler, der styrer interaktionen inden for spillet. Ifølge Fine, kan fantasispil sammenlignes med skuespil, da det skaber en legende verden, der er adskilt fra vores hverdagsvirkelighed. Når vi spiller spil, eller ser et skuespil, accepterer vi at sætte den 'virkelige verden' til side og fordyber os i fantasiverden. Det hele foregår i den fysiske verden, hvor også Goffman siger; "fanciful words can speak about make-believe places, but these words can only be spoken in the real world" (Goffman, 1974, s. 247).

Fine undersøger, hvordan spillere typisk navigerer og skaber mening i tre forskellige rammer, *primary framework, the game context, the gaming world* (Fine, 1983, s. 186). I denne undersøgelse er disse forstået på dansk som *den primære ramme, spilkonteksten, og spilverdenen*.

8.3.1. Den primære ramme

Den primære ramme er den virkelige verden, som Fine kalder for den overordnede ramme, som spillere opererer inden for. I Wallbreakers er det den virkelige verden, når spillerne er bevidste om, at de spiller et spil. De bruger deres viden om reglerne og spillets mekanikker fra den virkelige verden til at deltage i spillet.

8.3.2. Spilkonteksten

I spilkonteksten interagerer spillerne i en kontekst som spillere, hvor der er andre og mere komplekse regler end i den primære ramme. I Wallbreakers omfatter spillets kontekst reglerne for medarbejderne, teksten i action cards, hvornår medarbejderne er af og på bussen samt hvilket modstandsniveau de er i.

8.3.3. Spilverdenen

Spilverdenen refererer til den fantasiverden, spillet udspiller sig i. Spilleridentitet og karakteridentitet flyder sammen, og spillerne bliver så vidt muligt i ét med sin karakter og agerer som dem. I Wallbreakers er verdenen, at man er leder i et firma, som fusionerer. Her flytter man ikke blot rundt på medarbejderne, men man er deres leder og træffer handlinger ud fra, hvordan de bedst muligt kommer med på bussen.

Disse tre rammer arbejder sammen for at skabe en dyb og engagerende spiloplevelse for spillerne ifølge Fine. Når facilitatorerne i Wallbreakers skifter mellem rammer, bevæger de sig mellem forskellige lag af betydning. Disse skift kan ske hurtigt, enten ved at facilitatoren tydeligt angiver skiftet eller ved senere at forklare bevægelsen fra en ramme til en anden.

9. Analyse

Analysen er opdelt i tre dele, som hver er dedikeret til at besvare specifikke undersøgelsesspørgsmål i en kronologisk rækkefølge, med det formål at besvare problemformuleringen. Vores empiriske dataindsamling er grundlag for analysen, hvilket afspejler den tematiske analyse. Gennem den tematiske analyse har vi identificeret tre hovedtemaer: 'Facilitatoren i Wallbreakers', 'Wallbreakers' spil- og læringselementer' og 'Refleksion af det digitale Wallbreakers'. De tematiske hovedtemaer støttes af relevant teori og empiri for at underbygge vores analytiske fund. Derfor nuanceres og udvides vores tre temaer i dataen med læringsteori, spilteori og MDA rammeværktøj fra forrige afsnit, hvor de underbygger den analytiske pointe gennem de tre analysedele.

Analysedel 1 udspringer af første tema og er navngivet 'Facilitatoren i Wallbreakers', undersøger facilitatorens rolle i at fremme refleksion i spillet i en kronologisk rækkefølge. Dette indebærer en nærmere undersøgelse af facilitatorens funktion i begyndelsen, undervejs

og ved afslutningen af spillet. Segmenteringen i disse tre perioder skyldes variationen i facilitatorens rolle over tid, samt inden for hver periode.

Analysedel 2 afspejler andet tema i den tematiske analyse ‘Wallbreakers’ spil- og læringselementer’. Her udfoldes væsentlige pointer, der er fremkommet i første analysedel, med særligt fokus på betydningen af spillets mekanikker for læringskontekst. På den måde formidler denne analyse vores empiri asynkront, ved at fremme essentielle detaljer i vores fund på tværs af den kronologiske tidslinje i første analyse. Dette afsnit supplerer og nuancerer derfor første del uden at gentage dens indhold, men ved at samle og uddybe centrale analytiske iagttagelser.

Slutteligt vil analysedel 3, der præsenterer tredje tematik, ‘Refleksion af det digitale Wallbreakers’, sammenfatte og reflektere over indholdet af de to foregående dele og adressere det sidste undersøgelsespørgsmål. Her ser vi på, hvordan vigtige elementer i det digitale Wallbreakers kan reflekteres til det fysiske. Dette afsnit indleder en mere diskuterende analyse om muligheder og udfordringer i det digitale og fysiske spil, som lægger op til afsnittet ‘Diskussion’.

9.1. Analysedel 1: Facilitatoren i Wallbreakers

I første analysedel udfolder vi facilitatorens rolle og betydning for at fremme refleksion i Wallbreakers ved temaet ‘Facilitatoren i Wallbreakers’. Det gør vi ved at besvare undersøgelsespørgsmålet: *Hvordan søger facilitatorerne at fremme refleksion under og efter spillet?* Analysen kortlægger refleksion i Wallbreakers som en helhed ved ‘spillets begyndelse’, ‘under spillet’ og ‘efter spillet’. Når vi skriver ‘i begyndelsen af spillet’, tager vi udgangspunkt i det øjeblik deltagerne går ind i rummet og sætter sig ved bordet, til de begynder at interagere med spilmekanikker. ‘Under spillet’ vil tage udgangspunkt i betydningen af facilitatorens tilstedeværelse, hvor vi sidst analyserer debriefing sessionen, som er ‘efter spillet’.

9.1.1. Spillets begyndelse: Et trygt rum til forskellighed

Følgende underafsnit udfolder spillets begyndelse, hvor facilitatorens rolle er at skabe et trygt rum. Facilitatoren kan ses som bindeleddet mellem spillet og deltagerne, hvor det “at etablere en menneskelig forbindelse med deltagerne er virkelig afgørende” (Bilag 7, Elmer). Dette

vidner om, at facilitatoren har en vigtig rolle i at opbygge en menneskelig forbindelse med deltagerne, som kan skabe et trygt og tillidsfuldt miljø. Netop det, at samle deltagerne og få en forbindelse med dem lagde deltagerne også mærke til under deltagelsen af træningssessionen:

You know that beginning and the end being able to sort of like round up everyone together in a way that doesn't feel so forced. Because he wasn't the dominant voice there, but he was the leader, the facilitator of the game, and that was really nice (Bilag 14, D2).

Ifølge D2 er facilitatoren lederen af spillet, men er ikke dominerende, hvilket bidrager til at samle deltagerne i begyndelsen af spillet på en behagelig måde. Begyndelsen af spillet repræsenterer stadig den virkelige verden, som ifølge Fine (1983) anskues som den primære ramme, hvor deltagerne først skal opbygge et indbyrdes forhold gennem samtale, før de kan engagere sig i selve spillet. Der er adskillige tilgange for facilitatorerne til at opbygge dette forhold og skabe det trygge rum. Nogle foretrækker at udvise autenticitet og være sig selv, mens andre foretrækker at forklare teorien og de konceptuelle overvejelser bag spillet (Bilag 6, Ruth; Bilag 4, Stig). Ikke desto mindre er det fælles for alle facilitatorerne, at de indleder en dialog omkring deltagernes forventninger i begyndelsen af spillet før den indledende spillerunde, start-up phase. Denne kan forstås som 'forventningsrunden', da den starter med, at alle deltagerne inden spillets begyndelse får post-it-noter til "at skrive vores tanker ned omkring hvad vi forventer af simulationen ... det er meget åbent, bare vores forventninger for at vi kan bygge et fælles grundlag" (Bilag 9, Cecilia feltnoter). Forventningsrunden muliggør en åben og nysgerrig tilgang inden spillet, hvor deltagernes individuelle refleksioner og forventninger udfoldes, for efterfølgende at opbygge et fælles grundlag som en fælles forståelse for spillet. Facilitatorens formår tilmed, at lære deltagerne at kende:

forsøger at lære, hvem der er de involverede i spillet, hvad er deres forventninger, hovedårsagen til, at de deltager, deres motivationsniveau, og derefter forsøge at etablere et fælles grundlag, hvor vi kan møde hinanden og forstå hinanden, selvom vi kommer fra forskellige kulturer (Bilag 7, Elmer).

Ud fra ovenstående kan det siges, at facilitatorens formål med forventningsrunden er at forstå deltagernes forskellige forventninger, årsager og motivation til at spille Wallbreakers for at kunne skabe et fælles udgangspunkt for spillet, men også hvem deltagerne er som personer. Som bekendt er viden-i-handling intuitiv og implicit viden, som praktikere erfarer gennem deres uddannelse eller arbejde (Schön, 2012). Heraf kan deltagernes forskellige

forventninger, som udfoldes i begyndelsen, forstås som den viden-i-handling de har til rådighed i læringssituationen inden spillet igangsættes. Ovenstående citat illustrerer hermed, at facilitatorens opfattelse af forventningsrunden med viden-i-handling, er en måde at bygge et fælles grundlag før spillet, for at deltagerne imellem, men også deltager og facilitator kan møde og forstå hinanden på trods af forskellige baggrunde og kulturforskelle. Ved at forstå hver deltagers forventninger kan deltagerne relatere til hinandens refleksioner og handlinger. Samtidig kan facilitatoren danne et grundlag for at observere eventuelle mønstre og identificere samtaler, som potentielt bidrager til en struktureret fælles refleksion. Dette kan anskues i lyset af at “‘you tend to forget that you learn from others...’ Måske er det også en måde at få os til at føle at vi skal lære af hinanden gennem Wallbreakers?” (Bilag 9, Cecilias feltnoter). Når Elmer responderer på deltageres forventninger i runden ved at understrege, at vi glemmer, at vi kan lære af hinanden kan det tolkes, at han er med til fremme en bevidsthed hos deltageren om, at de andre deltagere spiller ud fra egne forventninger og viden-i-handling, og at man som deltager bør være åben og modtagelig overfor at lære af hinandens viden-i-handling. På den måde er den første indledende forventningsrunde en essentiel del af Wallbreakers, for at skabe en fælles forståelse af hinandens forskelligartede forventninger til spillet og blive mindet om at de kan lære af hinandens erfaringer og forståelsesrammer.

Dette gælder ikke kun deltagerne imellem, men også blandt facilitatoren og deltagerne: “så selvom du er i en facilitator- eller lærerposition, har du bare denne oplevelse med andre mennesker, og du lærer af dem. Så I lærer begge to.” (Bilag 7, Elmer). Den indledende samtale og forventningsrunde er også med til at skabe ramme for, at man som deltager forstår, at det er en spiloplevelse, som man har med andre deltagere og facilitatoren. På lignende vis forstår D1 forventningsrunden som

a warming up exercise to know each other. I guess to know the point of view of the other participants. What they expect or not expect? I think it was more a warming up activity and it wasn't super related to the game (Bilag 13, D1).

D1 ser forventningsrunden som en opvarmningsøvelse, for at deltagerne kan lære hinanden at kende, forstå hinandens perspektiver og forventninger, men samtidig ikke som en del af spillet. Særligt vil analysedel 2 udfolde, hvorfor den indledende forventningsrunde i forbindelse med refleksion gennem spillet kan forstås som betydningsfuld for at Wallbreakers udfoldes som et spil der fremmer læreprocesser.

9.1.2 Under spillet: Et rum til fejl og facilitatorens tilstedeværelse

9.1.2.1. Rum til fejl

Dette afsnit udfolder betydningen af at facilitatoren skaber et rum til at lave fejl igennem spillet for at fremme refleksionen og læringen hos deltagerne, samt betydningen af facilitatorens tilstedeværelse. Ligesom det er væsentligt at facilitatoren skaber et trygt rum for spillets udfoldelse i begyndelsen, er det på samme måde helt centralt at facilitatoren også støtter og anerkender deltagernes tanker og handlinger gennem spillet. For det handler om at deltagerne med Wallbreakers kan mærke, at de får “lov til at øve sig, hvor der ikke er nogen... bundlinje. Der er ikke nogen menneskelig påvirkning. At man får lov til at øve sig i et safe space, uden at det går ud over nogen, før man går ud og øver sig for sine mennesker” (Bilag 6, Ruth). Citatet underbygger, hvordan facilitering af et ‘safe space’ til øvelse af virkeligheden samtidig er et rum, hvor deltagerne kan øve sig gennem Wallbreakers. Dette trygge rum kan karakteriseres som spilverdenen, hvor deltagerne i ét med deres lederkarakter kan få lov til at lave fejl og træffe forkerte beslutninger, fordi disse ikke har konsekvenser for “ægte” mennesker i “ægte” situationer i den primære ramme (Fine, 1983). Det trygge rum til øvelse og til at lave fejl skaber samtaler blandt deltagerne, som har karakter af at være åben, eksperimenterende og nysgerrig. Dette illustreres i nedenstående citat, hvor D2 og Cecilia har en dialog om hvorvidt nogle kollegaer (brikkerne) er i stand til at arbejde godt sammen, hvilket Elmer forklarer ikke er en del af spillets design:

E: Daria can annoy colleagues okay

C: Maybe those two should not be together

D2: Oh yeah but maybe Christopher is good at working with Daria or being along with Daria

C: Yeah that's a good argument

E: Well yeah to be fair I must say that in terms of the design of the game they do not influence each other

[Laughing]

D2 & C: okay

E: No it's a good reflection and I'm happy that you are having this idea because this is what happens in real life. People do influence each other... so it's not a wrong idea, it's just that it's not working in this game (Bilag 8, Memo).

Ovenstående memo-uddrag fra observationen af Wallbreakers tydeliggør særligt to ting: for det første, hvordan deltagerne føler sig trygge i at kunne lave tankeeksperimenter, være i ét

med deres karakter i spilverdenen og har refleksioner i dialogen som rækker ud over spillets regler. For det andet, hvordan Elmer som facilitator griber samtalen og refleksion ved at guide dem i den rigtige retning, og samtidig anerkende deres refleksion og tankeeksperiment som værende reel og vigtig. De forskellige skift i forståelsesrammer gør, at deres refleksion ikke bliver forkeerte eller en fejl i spillet, hvorfor D1 ikke forstår fejlene som værende skræmmende eller store: "I never felt that it could be a very big mistake, because you are talking and interacting the whole time with other people, so we are taking decisions together" (Bilag 13, D1). Udover facilitatoren er med til at skabe rum til fejl, skaber han også et rum, hvor selveste interaktionen og samtalen med de andre deltagere gør, at fejlen føles mindre, da den sker baseret på en kollektiv beslutning.

Opsummerende er det Elmers opfattelse, at "If you don't make mistakes, the game is not working" (Bilag 10, Jane feltnoter). Udtalelsen underbygger, at deltagerne kan få lov til at øve sig og fejle i et trygt rum med Wallbreakers: At deres refleksioner over beslutninger og handlinger gennem spillet ikke reduceres til at skulle være perfekte, men at der opstår frihed til at reflektere kreativt og i flere scenarier. Derudover illustrerer Elmer' opfattelse af Wallbreakers som spil, at hvis deltagerne ikke giver sig selv lov til at reflektere åbent og frit og ikke giver sig selv lov til at fejle, så har spillet mistet sin virkning. Dette underbygges ved Schön (2012): Det er når deltagerne fejler, at de oplever et brud i deres eksisterende viden, viden-i-handling, hvilket giver anledning til at restrukturere den eksisterende viden ved refleksion i handlingsforløbet som bekendt forstås som refleksion-i-handling. Derfor kan det tolkes, at når deltagerne fejler i Wallbreakers, vil de opleve og opnå refleksioner, som er helt centrale for at Wallbreakers har sin værdi som et spil der fremmer læreprocesser. På den måde fremmer facilitatoren en kultur gennem udfoldelsen af Wallbreakers, som er ulig samfundets tilrettelæggelse af uddannelse og læring i arbejdet:

Uddannelsessystemet og vores arbejde forhindrer os meget ofte i at være os selv... gennem en spiloplevelse skaber du et miljø, hvor vi kan være kreative. Vi har nogle regler, men vi kan være os selv. Og dette fremtvinger, virkelig, ægte læring. Så forhåbentlig fortsætter de med at lege, når de er tilbage på deres kontor. De bliver ved med at være kreative (Bilag 7, Elmer).

Når facilitatorer fremmer refleksion-i-handling gennem fejl i Wallbreakers, skal det på den måde også forstås, at de er med til at skabe en læringskultur som fremmer en åben og eksperimenterende refleksion, heri et miljø, hvor der er plads til at deltagerne kan være sig selv og udfolde sig kreativt. Det giver mening for facilitatorerne, idet de opfatter øvelse som

helt centralt i en læringsproces: “der er ikke nogen, der vil gå ud og spille kamp, uden at de har øvet sig og øvet sig og øvet sig og øvet sig” (Bilag 6, Ruth). Derfor er de refleksioner som facilitatorer fremmer, hvor der er plads til at lave fejl, en måde at øve sig på: deltagerne øver sig primært i at træffe beslutninger i forbindelse med forandringsledelse gennem Wallbreakers.

En anden central faktor i faciliteringen af et trygt læringsmiljø i Wallbreakers blev tydelig under vores observationer. Som beskrevet i afsnit ‘Spillets begyndelse: Et trygt rum til forskellighed’ støtter facilitator aktivt deltagernes viden-i-handling og skaber et rum for erfaringsdeling. I den indledende start-up phase af spillet forstås deltagernes usikkerhed fremtrædende, da de ikke tidligere har spillet Wallbreakers. Dette ses tydeligt i Cecilias udsagn: “Jeg føler mig egentlig ikke helt afklaret med hvordan og hvorledes” (Bilag 9, Cecilia feltnoter). Denne usikkerhed omkring spillets mekanismer og valg af gear- og action cards illustrerer behovet for en facilitator, der kan skabe tryghed og støtte deltagerne gennem de resterende faser i spillet.

Heraf er facilitatorens rolle i de næste faser afgørende for at skabe et trygt læringsrum. I start-up phase observerede vi, at facilitatoren tog en meget aktiv rolle i spillet: “det er sjovt Elmer tager sådan en stor rolle i spillet, og ikke får deltagerne til at rykke med brikkerne” (Bilag 10, Jane feltnoter). Ved selv at rykke brikkerne demonstrerede Elmer spillets grundlæggende mekanismer og gav deltagerne en konkret forståelse af spillet. Denne deltagende tilgang kan tolkes som en bevidst strategi fra facilitatorens side for at reducere deltagernes usikkerhed og fremme en forståelse af spillets regler og formål. I spillets anden runde, skiftede facilitatorens rolle markant:

Elmer har taget en mere tilbageholdende rolle, eftersom deltagerne har åbnet mere op og er blevet trygge ved hinanden og spillet. De er blevet lidt mere selvstændige og starter selv deres samtaler når de har læst, hvor det i starten var Elmer som skulle sætte dem i gang (Bilag 10, Jane feltnoter).

Denne skiftende rolle fra en aktiv tilstedeværelse til en mere tilbagetrukket observatør indikerer, at facilitatorens støtte ændrer sig i takt med deltagernes voksende fortrolighed med spillet. Denne ændring i facilitatorens rolle er ikke blot et spørgsmål om fysisk tilstedeværelse, men også en bevidst handling for at fremme deltagernes selvstændige refleksive samtaler. I begyndelsen af spillets faser kan det derfor forstås, at facilitator

interagerer som en del af spillet, der aktivt indfører og navigerer deltagerne igennem første runde. Efterhånden som deltagerne bliver mere komfortable og selvsikre, træder facilitatoren tilbage, hvilket tillader deltagerne at tage mere ejerskab over deres læringsoplevelse, men hvor de stadig oplever en støtte ved facilitatorens tilstedeværelse.

9.1.2.2. Facilitatorens tilstedeværelse

Lige så vigtig som facilitatorens tilstedeværelse, støtte og anerkendelse er, lige så stor indflydelse har det, når facilitatoren ikke er til stede. Dette blev tydeligt, da facilitatoren under vores observation forlod spillet uden melding:

Elmer går pludselig ud af rummet. Det er lidt underligt, da han jo skal guide dem. Han burde have sagt, hvis han skulle tage et opkald eller på toilettet. Det uvisse bryder energien og giver en underlig stemning (Bilag 10, Jane feltnoter).

Når facilitatoren forlader rummet opfattes det i ovenstående, at der opstår en 'underlig stemning', hvilket kan tolkes som en ændring i den verden som deltagerne befinder sig i: Facilitatoren bryder ikke blot spilverden som deltagerne befinder sig i, men også deres karakter, da de er i ét med deres karakter under spillet. Ved ikke at meddele deltagerne om sit fravær, bruger facilitatoren ikke aktivt rammerne for spillet. Facilitatorens fravær påvirker spildynamikken og energien i gruppen, samt deltagernes evne til at engagere sig fuldt ud i spillet. Ved at påvirke spildynamikken i gruppen, må deltagerne nu navigere uden facilitatorens støtte, hvilket kan resultere i en følelse af ikke at blive grebet, guidet og få samlet op på refleksioner:

Det var mærkeligt, fordi at han hele tiden havde været der og hvis han ikke deltog i spillet, så observerede han os. Og det var en rar følelse at han gjorde det, for det betød at jeg som deltager altid ville blive ledt i den rette vej og altid blive grebet, hvis der var noget som var helt off. ... jeg følte at Elmer muligvis kunne gå glip af nogle væsentlige pointer for vores samtale og vores spilstrategi, som kunne blive udfoldet yderligere eller guidet yderligere ved hans tilstedeværelse (Bilag 9, Cecilia feltnoter).

I ovenstående citat går deltageren fra spilverdenen til den primære ramme (Fine, 1983). Fra at have været nede i spillet og tage valg ud fra ens karakter, bliver rammen brudt, og deltageren oplever at føle sig usikker på at blive guidet den rette vej i spillet, da facilitatoren forlader rummet. Facilitatorens pludselige fravær midt i spillet demonstrerer vigtigheden af en konsekvent og pålidelig tilstedeværelse. Tilmed vidner dette om, hvor stor en betydning

facilitatoren har for Wallbreakers. Hans tilstedeværelse og heri observering af samtaler giver deltagerne en følelse af, “at når han [facilitatoren] var der så var læringen ligesom sikret, så var jeg sikker på at alt det vi gjorde det nok skulle give et læringsmæssigt udbytte” (Bilag 9 - cecilia feltnoter). På trods af Cecilia og Jane’s opfattelse af betydningen i facilitatorens tilstedeværelse, forstod de andre deltagere episoden anderledes. Da vi i vores opfølgende interview med D2 fortalte om denne episode, havde han ikke opdaget, at Elmer forlod rummet:

I1: I don't know if you remember that he [the facilitator] left the room at some point.

D2: Did he?

I1: Yeah, I think he was taking a phone call or something.

D2: Ohh.

I1: So you didn't notice?

D2: No, I don't. I don't recall. (Bilag 14, D2)

Denne episode vidner om, at vi, ifølge Goffman (1974), oplever forståelsesrammer forskelligt:

A similar issue is found in connection with perspective. When participant roles in an activity are differentiated - a common circumstance - the view that one person has of what is going on is likely to be quite different from that of another (s.8).

På trods af, at vi var i den samme situation på samme tid og sted, blev oplevelsen opfattet forskelligt. For Cecilia gav det en følelse af usikkerhed jævnfør forrige citat, mens det for D2 slet ikke blev bemærket. Dette skyldes formentlig, at D2 var i spilverdenen: “we were just so invested in the game” (Bilag 14, D2). Facilitatorens pludselige fravær viser, hvordan bruddet på spilverden og den primære ramme kan påvirke spildynamikken i gruppen og deltageres engagement i spillet. Ved at forlade rummet uden at meddele dette til deltagerne, skaber facilitatoren en følelse af usikkerhed, hvilket kan tage deltagerne ud af spilverdenen, hvor de ellers befinder sig sammen med de andre deltagere, og er i et med deres karakter.

9.1.3. Efter spillet: ‘Final thoughts’

Det er tydeligt blandt facilitatorerne, at der findes en væsentlig læringsmæssig pointe i at afholde en afsluttende samtale, en debriefing, efter spillet, hvilket i vores observation blev forstået som “Final thoughts - en form for evaluering af vores oplevelse af Wallbreakers” (Bilag 9, Cecilia feltnoter). I den sidste samtale samler facilitatoren op på hele spillet og de

beslutninger og samtaler, som har været undervejs. Her stiller facilitatoren nogle afsluttende spørgsmål, som oftest afspejler deltagerens egen situation, hvor facilitatoren kontekstualiserer og laver koblinger fra spilverden til den primære ramme, ved for eksempel at spørge “‘Var der nogle af de her... Leadership actions i tog som overraskede jer?’ ‘Er der noget af det her I kan genkende i jeres hverdag? Altså sådan prøve at lave de der koblinger” (Bilag 6, Ruth). Udover at koble refleksioner og handlinger opstået i spilverdenen til deltagerens hverdag, søger facilitatoren i debriefingen at spørge ind til, hvad der overraskede deltagerne i de valg, de tog gennem spillet. Dette er afgørende for at bringe nye forståelser og viden tilbage til egen situation og hverdag, da det kan forme fremtidige handlinger (Schön, 2012). Nedenstående uddrag fra debriefingen i træningen af Wallbreakers underbygger hvordan samtalen om oplevelsen af spillet bidrager til nye forståelser. Her er Cecilia er overrasket over, hvor seriøst hun tog spillet:

C: yeah what surprised me was also that I think I really took it seriously

E: you did yes it's a serious game. It's good to say that it's a serious game, so it's fun, it's nice, it's a nice experience. Usually you like it, but it's also serious because you start thinking about real people, real situations and...

C: yeah and you also start thinking about how you behave as a leader... And you get conscious about what decisions you would make.

Ovenstående viser, at Cecilia var overrasket over hvor seriøst hun tog spillet, og at Elmer forstår, at det er en sjov, rar og god oplevelse, men vigtigst: et seriøst spil fordi deltageren kobler det til rigtige mennesker og situationer. Dette indikerer to ting. For det første, at Wallbreakers udfoldes og forstås som et seriøst læringsspil. For det andet, at det seriøse spil med dens kobling til virkeligheden er kendetegnet ved at deltageren opnår en bevidsthed af hvilke beslutninger og hvilken adfærd en leder måtte opleve. Derfor forstås samtalerne som deltager og facilitator efter endt spil, som værende “as important as the as the game itself” (Bilag 13, D1).

Ligeledes havde spørgsmålene i den afsluttende samtale i observeringen af træningen karakter af sammenligne udfaldet med forventningerne for spillet fra den indledende forventningsrunde til:

What are your final thoughts about the game, and also since I mean today the goal was different for you [Jane and Cecilia], about knowing a bit more about what we do and for D2 was to have the chance to play with one of our games ... What are your feelings ... what is

the outcome compared to your expectations, and I don't mean bad or good, I mean what was different than expected? (Bilag 8, Memo).

Citatet illustrerer hvordan facilitatoren i træningen stiller spørgsmål som henvender sig til til den specifikke gruppe af deltager og deres konkrete situation: at vi som forskere er interesseret i Wallbreakers udfoldelse og at D2 som medarbejder har mulighed for at forstå og prøve et af Workz's produkter. Gennem debriefingen følger facilitatoren op på spillet i den primære ramme, ved at gå tilbage til da deltagerne var i spilverdenen, for at skabe refleksioner som deltagerne måtte have haft undervejs. Det gør facilitatoren med udgangspunkt i deltagernes erfaringer, eksisterende viden-i-handling, og de agendaer, de har for at spille Wallbreakers. Her har deltagerne mulighed for at reflektere over, hvad der skete i spillet, og hvordan deres karakter i spillet kan have hjulpet med at tage beslutninger, som kan eller ikke kan relateres til deres egen hverdagspraksis. På den måde samler facilitatoren samtidig op på spillets begyndelse: de forventninger og forståelser, der findes i deltagernes viden-i-handling i starten, som D1 ikke forstod som værende en del af Wallbreakers. I relation til den afsluttende debriefing, hvor facilitatoren vender tilbage til refleksionerne fra forventningsrunden kan det dog opfattes, at både begyndelsen og afslutningen på spillet er helt centrale for at fremme refleksion, heraf læreprocesser i Wallbreakers.

Denne del af spillet bliver på den måde særlig essentiel for at skabe nye forståelser med forandringsledelse: hvis deltagerne skal lære noget af spillet og handle i deres egen arbejdspraksis efter den fælles oplevelse de har haft i Wallbreakers, må de reflektere over tidligere refleksioner og handlinger fra spillet. Hvis deltagerne formår dette, opnår de ikke kun en dybere forståelse, som kan have betydning for fremtidige handlinger i forbindelse med egen forandringsledelse. Hertil kan de også opnå at det spil de har spillet, bliver et læringsspil og "ikke 'bare' bliver et godt spil" (Bilag 6, Ruth).

9.1.4. Delkonklusion del 1

I spillets begyndelse udfolder facilitatoren et trygt rum til at deltagerne kan dele deres viden-i-handling og herudfra dele viden om hinandens forståelsesrammer og skabe et fælles udgangspunkt for spillet. Facilitatoren fremmer refleksion under og efter spillet, for at fremme læring på forskellige måder. Facilitatoren fortsætter med at skabe et trygt rum under spillet ved at anerkende deltagernes tanker og handlinger. Dette skaber et rum, hvor deltagerne kan få lov til at udfolde sig i en kreativ læringskultur, hvor det er tilladt at fejle.

Dette er centralt, da fejl kan fremme refleksion-i-handling under spillet. Facilitatorens tilstedeværelse ændrer sig under spillet, hvor facilitatoren går fra at have en deltagende rolle, for herefter at have en tilbageholdende rolle. Facilitatorens blotte tilstedeværelse er væsentlig for at støtte deltagerne i deres refleksioner og handlinger i spilverdenen. Efter spillet må facilitatoren rammesætte en refleksionsproces gennem en debriefing, hvor deltagerne deler deres refleksioner over de refleksioner og handlinger, som opstod gennem spillet. Her kontekstualiserer deltagerne deres refleksioner og handlinger til deres virkelige arbejdspraksis og deres egen situation. Dette er afgørende for at fremme en ny og dybere forståelse for forandringsledelse gennem Wallbreakers.

9.2. Analysedel 2: Wallbreakers' spil- og læringselementer

I forbindelse med at besvare spørgsmålet om, hvordan facilitatoren udfolder og opfatter Wallbreakers som et læringsspil, udfolder vi i analysedel 2 temaet 'Wallbreakers' spil- og læringselementer'. Dette gøres ved at besvare undersøgelsesspørgsmålet: *Hvordan oplever facilitatoren at støtte deltagerne i at lære om forandringsledelse gennem brug af spilmekanikker og spildynamikker?* Formålet er her at udforske og uddybe visse analytiske iagttagelser fra analysedel 1 sammenholdt med den data, som udsprang i andet tema i den tematiske analyse. Til forskel fra analysedel 1 vil analysedel 2 ikke følge den kronologiske rækkefølge fra spillet, men som nævnt asynkron. Dette indebærer, at analysen afdækker de spilmekanikker og spildynamikker Wallbreakers tilbyder, og hvordan facilitatoren forstår at udnytte disse til at frembringe læreprocesser i Wallbreakers. I denne analyse kortlægges derfor de komplekse lag af interaktion gennem spilmekanikker og spildynamikker, som facilitatoren navigerer og støtter deltagerne gennem. Spildynamikkerne i Wallbreakers opstår, når deltagerne interagerer med hinanden og med de forskellige spilmekanikker, hvorfor spilmekanikker og spildynamikker vil være tæt sammenflettede i analysen.

9.2.1 Byggestenene i Wallbreakers

Det er væsentligt at kortlægge, hvordan facilitatoren er med til at udfolde Wallbreakers' byggesten, som spillepladen, bussen, brikker, gear- og action cards, til at støtte deltagernes læring om forandringsledelse. Disse byggesten forstås som spilmekanikker: De fysiske håndgribelige elementer i Wallbreakers (Hunicke et al., 2004). De er tilmed helt essentielle i

Wallbreakers, som 'nøglen til succes': "Så at have disse fysiske øvelser tvinger dig til at tænke over det. Så det fysiske element, tror jeg, er en af de vigtigste succesfaktorer i Wallbreakers" (Bilag 7, Elmer). Spilmekanikkernes succes i Wallbreakers må dog anskues i tæt sammenhæng med spildynamikkerne, da "the mechanics give rise to dynamic system behavior" (Hunicke et al., 2004, s. 2). De store, fysiske elementer, spillepladen, brikkerne og bussen, som deltagerne spiller med, har betydning for spillets deltagere og facilitatorerne:

Der er skruet op for det fysiske ... Det er taktilt. Du kan flytte på det, du kan interagere med det fysisk. Man bevæger sig lidt. Altså. Det der med at der er nogle skift i interaktionen, det er noget der hjælper, kan jeg se. Hjælper på deres niveau af involvering (Bilag 6, Ruth).

I citatet fortæller Ruth om de fysiske elementers betydning i spillet, og at det taktile i spillet fremmer deltagernes involvering. Her kan det tolkes at deltagernes hands-on oplevelse, når de interagerer med pladen, brikkerne og bussen, bidrager med en dybere forbindelse til spiloplevelsen og øger sandsynligheden for, at deltagerne bliver involverede og engagerede i læringsspillet. Facilitatoren kan gennem disse fysiske elementer, hvor det taktile og interaktive aspekt af spillet, virkeliggøre en problematik, og skabe en dynamisk og engagerende læringsoplevelse:

I think the fact that when you see the people leave the bus, you realize ohh there's a problem and we really need to resolve it instead of, you know, potentially you just reading a card and saying, oh, there's a problem... being able to visualize that kind of made me feel more motivated to get people back on the bus (Bilag 14, D2).

Ovenstående citat fra D2 illustrerer, hvordan spillets mekanikker skaber et engagement i interaktionen i spillet, når deltagerne visuelt danner sig et overblik over udfordringer og problematikker i spillet. Dette engagement og overblik som fremmes af spilmekanikkerne kan forstås som spilelementer som også udgør en underholdende læringsoplevelse: "Og jeg tror det giver noget. Meget tydeligt... Og det der allermest skaber glæde, det er de der måden gearkort og actionkortet åbner. Og det er sjovt" (Bilag 6, Ruth). Wallbreakers spilmekanikker skaber på den måde engagement, underholdning og overblik i spiloplevelsen. Samtidig er spillets mekanikker med til at skabe en metafor, som igangsætter spildynamikker: "Det der primært sker, det er, at nogen falder ud af bussen, og du skal finde ud af, hvordan du får dem tilbage" (Bilag 5, Mads). På den måde er bussens og brikernes metaforiske spilmekanik med til at fremme en spildynamik som fordrer refleksion af, hvordan ens kollegaer kommer om bord på bussen igen. Denne har karakter af at være et visuelt metaforisk brud på deltagernes

forventninger: At brikkerne ville blive i bussen, at alle kollegaerne ville være med på forandringen. Dette visuelle brud kan være med til at synliggøre over for deltagerne at de må restrukturere det valg de tog, baseret på den viden de havde i situationen, og reflektere over, hvorfor kollegerne ikke accepterede forandringen. Denne specifikke spildynamik vil blive uddybet i analyseafsnit 'Valg og eksperimenter i spilverden'. Facilitatorerne opfatter derfor bussen som en "fælles repræsentation for den fælles bevægelse" (Bilag 4, Stig) og "det skaber en historie og et minde, som det er nemmere at huske, end da man så slide nummer 14" (Bilag 5, Mads). Bussen er en metafor for forandringsprocessens bevægelse, som visuelt og taktilt giver deltagerne et minde sammen, der fremmer stærkere associationer med forandringsprocessen. På den måde støtter de fysiske spilmekanikker i Wallbreakers spilkontekst, hvor deltagerne lærer gennem spillets kontekst (Fine, 1983, s. 186). Derudover fungerer spilmekanikkerne som samlingspunkt gennem spillet: "Det viser meget tydeligt, at det her er et spil, som vi alle sammen spiller sammen. Og bussen er stor nok til at vi er 4 eller 5 mennesker, der har indflydelse på den. Og jeg tror det giver noget" (Bilag 6, Ruth). De fysiske elementer har betydning for at skabe klarhed i spillet, så deltagere og facilitator let kan følge med i spillets udvikling på tværs af alle grupperne. Spillepladen skaber på den måde et fælles samlingspunkt for deltagernes interaktion, som et objekt til at samles og diskutere strategier, valg og handlinger. D1 understreger, at det konceptuelle element af at rejse, især ideen om at gå om bord på en bus sammen, fungerer særligt godt i Wallbreakers. Han bemærker, at dette ikke kun fungerer som en effektiv spilmekanik i spillet, men også som en kraftig metafor for fællesskabet i en organisation:

The idea of traveling really what works very well, the idea of boarding a car or a bus altogether is very nice. I think it's a very good metaphor as well for the for the sense of community of our organization. When you have everybody or just some people, uh on a project, on a bus or on something that's moving on altogether (Bilag 13, D1).

Baseret på citatet må Wallbreakers med sine fysiske spilmekanikker, som bussen og spillepladen i form af en vejbane, forstås som at repræsentere en fælles rejse. En fælles rejse som metafor for forandringsprocessen, hvor hovedmålet er at få alle kollegerne med på rejsen og forandringen. På den måde kan Wallbreakers fysiske elementer forstås som at skabe en meta-refleksion blandt deltagerne: Samhørighed og samarbejde deltagerne imellem, men at en forandringsproces kræver selvsamme samhørighed og samarbejde i en organisation.

9.2.2. Samarbejde og samtale: En kollektiv intelligens

I forlængelse af at Wallbreakers spilmekanikker opfattes samhørighedsskabende og som metaforer for en fælles forandringsrejse, vil denne analyse uddybe samarbejde og samtale som centrale spildynamikker. Facilitatoren er med til at understøtte spildynamikkerne i samtalerne, idet disse er helt centrale: “The game is just a tool to force us into these conversations. It doesn't give specific answers on what should you do as a leader” (Bilag 7, Elmer). På den måde kan de fysiske spilmekanikker og facilitatorens støtte gennem spillet anskues som springbræt til at samtalen udfoldes. Dette analyseafsnit vender samtidig tilbage til en forrig analytisk pointe fra analysedel 1: At den indledende forventningsrunde skabte en fælles forståelse af deltageres forskelligartede forventninger og viden-i-handling samt en påmindelse om, at deltagerne kan lære af hinandens forståelser og erfaringer. Dette nuanceres her, i forbindelse med at D1 ikke forbandt forventningsrunden med selve spillet. I træningen af Wallbreakers oplevede D2 at de forskellige perspektiver og den forudgående viden mødtes i samtalen: “because we had discussions, we all had different views, but we were all able to really be constructive, and think of what is this what is that, would people be a bit more defensive?” (Bilag 8, Memo) Når deltagerne diskuterer deres valg og handlinger i spillet og har samtaler med hinanden, forbindes og perspektiveres deres viden-i-handling, som de har til rådighed. På den måde udfolder og udfordrer deltagerne hinandens viden-i-handling i samtalen for at nå til enighed om en fælles beslutning i spillet, som er med til at give deltagerne et fælles sprog: “hvis du deler dette med dine kollegaer, så har du også den samme kultur, det samme sprog. Det er en social oplevelse” (Bilag 7, Elmer). Facilitatorerne er på den måde med til at fremme refleksion i Wallbreakers gennem en social oplevelse, hvor samarbejdet og samtalen har væsentlig betydning: “folk sidder ved borde, og hvert bord fungerer som en kollektiv intelligens” (Bilag 7, Elmer). Samarbejdet og samtalen skaber en refleksion, der fungerer som en kollektiv intelligens, når beslutninger skal træffes, hvilket er med til at skabe “en fælles læringsoplevelse” (Bilag 12, Dorte). Dette er ikke kun i forbindelse med vores specifikke observation af træningen af Wallbreakers, men generelt er det;

en mulighed for, at de kan dele ud af det [egne erfaringer]. Altså, hvis de har yngre kolleger, eller hvis de har forskellige perspektiver, fordi de kan godt være, de arbejder tit, så blander vi jo på tværs, så de sidder i forskellige funktioner (Bilag 6, Ruth).

Det betyder, at selvom deltagerne har forskellige forventninger, generationer, kulturer, biases og baggrunde, er det netop denne forskellighed som samles og er med til at udvikle en fælles spiloplevelse i Wallbreakers. Det er deltageres forskellige viden-i-handling, som kortlægges i forventningsrunden, der udvikler sig og restruktureres gennem en fælles refleksion-i-handling, når deltageres rutine bliver brudt af andre deltagers refleksioner over handlingsmulighederne i spillet.

Når deltagerne opnår en enighed med den måde de løser problemer på i Wallbreakers og herfra træffer fælles beslutninger, opstår der, ifølge Schön (1938), refleksive samtaler i situationen. Som bekendt fremhæver refleksive samtaler i situationen betydningen af at engagere sig i samarbejdet og samtalen med andre i feltet, hvor det at tænke sammen som en kollektiv intelligens i spillet åbner op for nye refleksioner:

we thought together, especially when we were discussing certain things. You know, we are all quite tentative and quite like sort of honest and giving our perspectives, but also it wasn't in a way where we needed to one up each other's of what's better, but it was more 'So what do you think about this?... Maybe we would reflect a bit more on that' (Bilag 14, D2).

Citatet fremhæver, hvordan deltagerne tænker sammen på en ærlig, nysgerrig og tentativ måde, som åbnede op for nye perspektiver og forståelsesrammer. Med inspiration fra Goffmann's (1974) opfattelse af begivenheder som subjektive og formende af vores roller og perspektiver kan det tolkes, at de refleksive samtaler i situationen fremmer nye refleksioner og nye forståelser. Disse refleksive samtaler former deltageres identitet, når de er i et med deres karakter, og er med til at give deltagerne et nyt fælles sprog, i en ny fælles spiloplevelse. Når Wallbreakers afsluttet, ophører den situerede fælles spiloplevelse som opstod i den konkrete situation, og det betyder tilmed at "Det [Wallbreakers] fungerer selvfølgelig godt, men hver gang du bruger det, er det anderledes, fordi det også afhænger af kulturen" (Bilag 7, Elmer). Wallbreakers udfoldes og faciliteres på forskellige måder af facilitatorerne, for at tilpasse deltageres kultur og de læringsmuligheder, som spillet åbner op for. Heraf vil den fælles spiloplevelse, som bliver skabt i Wallbreakers, være begrænset til den konkrete situation. Den fælles spiloplevelse som opstår i Wallbreakers refleksive samtaler og samarbejde blandt deltagerne har samtidig karakter af at være eksperimenterende. De eksperimenterende samtalerne udspringer af facilitatorens spørgsmål, deltagerne i blandt og gear- og action cards. Netop gear- og action cards bliver udfoldet og nuanceret i næste afsnit.

9.2.3. Valg og eksperimenter i spilverden

Gear- og action cards får betydning som fundamentet for spillets udfald og er, med facilitatorens spørgsmål, med til at igangsætte samtalen og en fælles spiloplevelse, som blev uddybet i forrige afsnit. Kortene klarlægger og udgør netop de valg og handlinger, som deltagerne kan træffe gennem spillet, hvorfor de mere direkte påvirker spillets dynamik, end de forrige fysiske spilmekanikker, nævnt i afsnit 'Byggestenene i Wallbreakers'. Udover at igangsætte deltagerens samtale, giver kortene mulighed for at deltagerne kan eksperimentere med deres valg.

Ruth fremhæver vigtigheden af at give deltagerne mulighed for at eksperimentere med forskellige tilgange uden frygten for reelle konsekvenser:

Hvor de kan teste noget ud, som de ikke vil gøre. Altså, hvor de kan sige, "jamen jeg plejer jo at gøre det her". Men okay, så prøver vi bare. Så prøver jeg lige det her, og ser, hvordan det vil spille ud. Det vil man jo ikke gamble med, hvis man stod foran virkelige mennesker der har det svært. 'Prøver lige den her ledelsestilgang' (Bilag 6, Ruth).

Hun påpeger, at denne trygge ramme for eksperimentering er afgørende, da det er uvirkeligt at tage den samme risiko, når man står over for faktiske udfordringer. Når deltagerne udforsker nye ledelsesstile eller prøver forskellige gear- eller action cards uden frygt for konsekvenser, træder de ifølge Fine (1983) ind i spilverden, hvor spilleren og spilkarakteren forenes:

Sometimes you feel like a manager. The thing is that you have to make decisions for people. And that's what makes you feel in the game. Like these people have to board the bus and these have to leave the bus (Bilag 13, D1).

Når deltagerne træffer valg skaber det en følelse af at være leder, hvilket kan forstås som at deltagerens personlighed fra den primære ramme flyder sammen med deltagerens spilidentitet i spilverden. Spilverdenen muliggør derfor at deltageren kan eksperimentere med valg og restrukturering af deres viden-i-handling (Schön, 2012). På den måde får deltageren mulighed for at teste sine valg og hypoteser "by experimental actions which also function as moves for shaping the situation and as probes for exploring it." (Schön, 1983). Heri kan det forstås, at deltagerens refleksion-i-handling i spilverdenen er karakteriseret ved konstant at forme refleksion og handling, heraf at udforske løbende. Disse kort fungerer derfor som

katalysatorer for læring og samtale, idet de skaber muligheder for deltagerne til at udforske nye ledelsesstile og tænke over konsekvenserne af deres valg.

Eksperimentering i spillet fordrer hverken rigtige eller forkerte valg, men at deltagerne får testet sine antagelser, hvilket blandt facilitatorerne opfattes som væsentligt i en refleksiv proces:

Så hvis de har en antagelse om, at de her fire ledelseshandlinger, det er gode ledelseshandlinger. Så får de måske noget feedback fra spillet, som ikke er helt i overensstemmelse med det, de havde forventet. Og det giver dem noget læring eller noget perspektivskifte. Men der er heller ikke noget rigtigt og forkert i spillet. Som sådan... det styrker en refleksiv undrende over egne antagelser og praksis (Bilag 12, Dorte).

Når deltagerne i spilverdenen træffer en beslutning, tester deres antagelse og valg i et eksperiment, så vil Wallbreakers uanset valget altid give feedback som ikke er i overensstemmelse. Denne uoverensstemmelse med den viden som deltageren har til rådighed i den givne situation kan skabe en overraskelse, som er essentiel for at fremme refleksion-i-handling og skabe læring om forandringsledelse i Wallbreakers (Schön, 1983). Det er især vigtigt, at facilitatoren er opmærksomme på at valgene mellem gear- og action cards sker på baggrund af diskussion og ikke ved at stemme om det: "Hvis folk begynder at stemme om at bestemme kortene, virker det ikke. Hvis vi har en diskussion, og vi kommer til en fælles beslutning om at bruge dette kort i stedet for de andre, så er det meningsfuldt" (Bilag 7, Elmer). En af de måder hvorpå facilitatoren fremmer deltagernes udforskning i henhold til forandringsledelse i Wallbreakers er, når de bliver enige og træffer valg i deres eksperimentering: Her giver spillet mening. Kortene opnår hermed kun sit læringsmæssige potentiale, hvis de kan igangsætte samtaler og diskussioner. Elmer beskriver, at det i det virkelige liv ikke handler om at tage "the best decision ever, it is about matching the decision to the expectation of your colleagues and the results you want to achieve" (Bilag 8, Memo). På samme måde går det i 2. runde i spillet, op for Cecilia, "at uanset hvilken beslutning vi træffer, kommer der til at være nogle der ryger af bussen. Altså spillet er lavet til, at vi ikke kan træffe den helt rigtige beslutning" (Bilag 9, Cecilia Feltnoter). Heraf giver valg som en spildynamik mellem deltagere, den erfaring, at uanset hvilken beslutning deltageren træffer, er der altid nogle som ryger af bussen. Deltageren vil på den måde unægteligt komme til at fejle i Wallbreakers. Baseret på ovenstående citat om Elmers opfattelse af rigtige beslutninger handler om at matche beslutningen med kollegernes (brikkerne) forventninger i forhold til det

resultat (det gear), som deltageren har valgt at gå med. På den måde er erfaringen, som er indlejret i at lære at fejle og i refleksion-i-handlingen gennem Wallbreakers, at man som leder ikke kan træffe 'rigtige' beslutninger, men må sørge for at kollegaernes forventninger er i overensstemmelse med den hastighed som forandringen har. I dette er læringen tilmed, at man som leder aldrig kommer til at gennemføre en forandringsproces fejlfrit, og at der altid vil være en konsekvens af ens beslutninger. Heraf er det essentielt at facilitatoren skaber en norm gennem spillet, som hedder, at det er tilladt at fejle og tage 'forkerte' beslutninger.

9.2.4. Point og konkurrencens spildynamik

På trods af, at der ikke findes nogen rigtig eller forkert beslutning, og at deltagerne samarbejder, findes der stadig et konkurrenceelement og et pointsystem i Wallbreakers. Point repræsenterer en forandring i spillets tilstand samt et resultat af deltagernes handlinger. Point er ikke en fast del af spillets regler, da facilitatorerne kan vælge at fjerne point, hvis det fjerner fokus for samtalerne:

when people start playing too quickly and being very addictive to making points and playing the cards quickly because they want to hurry up, and then we don't like it, then we tend we try to slow the pace and enable conversations, because tomorrow you will forget about the points, which are a nice element to the game, but you will probably remember some of the conversations we had (Bilag 8, Memo).

I Elmer' udtalelse i ovenstående citat understreges betydningen af samtalen frem for pointjagt: Selvom pointene giver et underholdende element i spillet, er det ikke point som deltagerne husker men samtalerne. Når deltagerne bliver for ivrige efter at få flest point og spiller ud fra, hvad de tror, kan give flest point, kan dette underminere samtalen og refleksionen over valg og handlinger. Facilitatoren griber ind ved at sænke spillets tempo og fremme samtalen. Ved at skabe et rum, hvor deltagerne kan diskutere og reflektere over deres beslutninger, leder facilitatoren deltagerne tilbage til en ramme af refleksion og læring frem for konkurrence og point. Spildynamikker som skabes på baggrund af point kan derfor også anses som et forstyrrende element, hvilket Ruth underbygger:

Der er jo konkurrenceelement i Wallbreakers. Det skal man ikke underkende. Nogle gange bliver man nødt til at skrue ned på det. Der kan gå spildynamik i det, hvor "vi har grejet spillet. Hvis vi har gjort det her, så får vi flere point, end hvis vi har gjort det her". Det er

noget, jeg gerne vil meget hurtigt væk fra, fordi så begynder læringen at forsvinde (Bilag 6, Ruth).

På samme måde vidner ovenstående om, at læringen i Wallbreakers forsvinder, hvis deltagerne begynder at gennemskue spillet og skyde genveje for at jage point. I forlængelse heraf illustrerer nedenstående en situation i observeringen af træningen, hvor deltagerne er blevet opmærksom på og draget af pointsystemet. Her søger facilitatoren, Elmer, at imødekomme deltagerne og samtidig udvide og støtte deres refleksion i spillet:

E: Have a personal reflection and then decide which gear is the best for you.

Cecilia: Do we get more points the higher the gear?

[laughing]

E: Might be. Maybe. But of course, it's also more risky. Yeah. So... But it's a very good observation. [laughing]. You understood the basic rule of the game. The higher the pace of change, higher points, but then you need to select the cards even better. You would expect the cards to be better from some at least from some of your colleagues.

D2: High risk, high reward.

E: But it's one of the possible approaches. If you want to change, at some point you need to be really quick (Bilag 8, Memo).

I uddraget søger facilitatoren at fremme refleksion, selv i en situation hvor deltagerne søger at gennemskue spillet og skyde genvej i læreprocessen. Her anerkender facilitatoren først deltagernes observation, men søger derefter at udfordre deltagernes ved at udfolde spillets rammer og de forskellige mulige tilgange. Derfor er facilitatorens rolle i at fastholde samtalen og refleksionen væsentlig, for at deltagerne forbliver i en læreproces og ikke tabes i spillets dragende pointsystem. Men konkurrenceelementet er ikke altid negativt, så længe det ikke tager overhånd og fylder mere end samtalen. På trods af, at D2 ikke brød sig om point, da han ikke ser sig selv som et konkurrencemenneske, følte han at “even though we were just one team playing, it still felt like, ohh, we should be able to get a lot of points ... I guess it was still quite motivating” (Bilag 14, D2). Point kan, som konkurrenceelement, skabe engagement som facilitatoren kan bruge til at støtte deltagernes samtale. Hvis en deltager befinder sig i et konkurrence forståelsesramme og taler om, hvordan de får en brik på bussen, og dermed flere point, kan facilitatoren tage deltageren ud og føre dem tilbage i den primære verden og forståelsesramme ved at forsøge at få dem til at reflektere over, hvad dette valg kunne have af betydning i deres organisation (Goffman, 1974; Fine, 1984). Facilitatoren spiller dermed en afgørende rolle i at styre spildynamikkerne mellem spilmekanikkerne og deltagerne, og

sikrer, at der opstår refleksion-i-handling til at skabe nye forståelser med forandringsledelse. Dette inkluderer at modvirke fokus på point og konkurrence, da det kan forringe refleksionen, samtalen og det kollektive samarbejde blandt deltagerne. Fra deltagernes perspektiv er point dog aldrig ude af betydning, uanset facilitatorens modvirke, da det her forstås som,

at der er nogle beslutninger som er bedre. For vi får jo point, men i sidste ende vil der altid være en mindre god konsekvens af din beslutning: Dine kollegaer vil under alle omstændigheder forlade bussen. Du skal bare reflektere over hvor du er i processen af forandringen i spillets faser, hvad de her faser betyder i spillet og hvordan det vil påvirke de her mennesketyper. Det er spillets regler (Bilag 9, Cecilia feltnoter).

Feltnoterne fra observationen giver et tydeligt billede af, at selvom der i Wallbreakers er mulighed og rum for at fejle, og der ikke findes noget rigtigt og forkert valg i spillet, vil der altid være nogle beslutninger som er bedre end andre, i kraft af spillets pointsystem. På den måde vil der altid være gode eller mindre gode beslutninger, vigtigere eller mindre vigtigere refleksioner og mere eller mindre intelligente handlinger som udfoldes i Wallbreakers. Citatet indikerer, at der er en strategi for at spille spillet mere 'rigtigt' ved at finde sammenhængen mellem forandringens faser.

Det kan analyseres, at selvsamme point og regler kan være med til at provokere deltagernes forståelse af, hvad der er virkeligt og hvad der er spil. I starten af observationen oplevede Cecilia frustration ved gear cards og D2 ville "love to see a bit more profiles" (Bilag 9, Cecilia feltnoter; Bilag 14, D2). Kombinationen af gear og personaer vil udløse et bestemt antal point, hvorfor disse blev opfattet som provokerende i en forsimplet og reduceret virkelighed. Denne provokation kan dog anskues at skabe et brud i den tilgængelige viden-i-handling, og en omstrukturering af samme ved refleksion-i-handling (Schön, 2012): "This is a simplified version of reality, but it just gives you a chance to reflect about real colleagues" (Bilag 8, Memo). Heraf kan det udledes, at simplificeringen, point og konkurrence i spillet har mulighed for at afføde refleksion og komplekse samtaler blandt deltagerne, *hvis* facilitatoren formår at fastholde samtalen og udfolde deltagernes frustrationer og brud. Næste afsnit i analysen vil udfolde, hvordan facilitatoren støtter vekslen mellem den primære verden og spilverdenen (Fine, 1983).

9.2.5. Eksperimenter og refleksioner i forskellige forståelsesrammer

Facilitatoren støtter deltagerne med at skifte mellem forståelsesrammer og få dem til at reflektere i spillet gennem samtaler og diskussioner der opstår, når de er i spilverden (Goffman, 1974; Fine, 1983). Gennem spillet oplever deltagerne forskellige forståelsesrammer, der påvirker, hvordan de opfatter og tolker deres omgivelser og interaktioner. Spillet forstås som en ramme, der skaber en fælles struktur, “som gør det nemmere at tale måske en lille smule mere mekanistisk om nogle ting, der sker”, siger Mads og fortsætter:

I stedet for, at vi har nogle medarbejdere, der ikke helt gør, hvad de skal, og vi ikke rigtig helt ved, hvad de føler, så har vi lige pludselig tre fortov ved siden af vejen, hvor det at stå på det ene fortov betyder utrolig meget i forhold til at stå på det andet fortov. Og vi kan snakke om, hvad vi gør for at få dem tilbage (Bilag 5, Mads).

I ovenstående beskriver han, hvordan spillets mekanikker transformerer deltagernes opfattelse af arbejdssituationen. Denne metafor indikerer, at spillet skaber en klar opdeling, hvor forskellige handlinger får en betydelig værdi eller konsekvens. Facilitatorens rolle er her afgørende, når deltagerne navigerer og eksperimenterer i Wallbreakers’ forskellige forståelsesrammer.

Facilitatorerne skal ikke kun støtte deltagerne i spilkonteksten og spilverdenen, men også guide deltagerne i den primære verden, for at støtte deres refleksion over valgene i spillet i forhold til deres virkelige arbejdssituation (Fine, 1983). Ved at stille reflekterende spørgsmål som “Hvad er konsekvensen af det? Hvad kunne man ellers gøre?” eller støttende råd som “prøv at spille, som du ville gøre, hvis du var i virkeligheden” (Bilag 4, Stig; Bilag 5, Mads), guider facilitatoren deltagerne til at overføre deres spiloplevelse til virkeligheden for at fremme nye forståelser for deres egen arbejds kontekst. Disse væsentlige nye forståelser er opstået i kontekstualiseringen af spillets mekanikker og dynamikker til deltagernes egen situation i den primære verden. Derfor integreres læringen fra spillet med deltagernes faktiske arbejdspraksis:

Men når runden er slut, eller når gear valget skal tages, så siger jeg, lad os lige kigge på jeres valg af jeres antagelse. Når vi kigger på de forandringer, I har oplevet i banken. Hvad har så været, hvilken gear har været valgt, hvis man skulle tage den metafor i virkeligheden? (Bilag 4, Stig)

I ovenstående citat deler Stig en oplevelse, hvor deltagerne efter afslutningen af en spilfase opfordres til at reflektere over deres valg og overveje, hvordan de kunne anvende de samme principper i deres virkelige arbejdsmiljø. Dette eksempel illustrerer, hvordan facilitatoren støtter spildynamikken ved at sætte spillet i kontekst til deltagernes daglige arbejdspraksis. Dette kan skabe en dybere erfaring med forandringsledelse, da deltagernes refleksion over tidligere refleksion-i-handling samt tidligere handlinger og valg. Dette fremmer en dybere forståelse af deres egen praksis til at identificere muligheder og tilgange i egen forandringsproces (Schön, 2012). Facilitatorens rolle er derfor, at støtte deltageren fra blot at være engageret i spillets handling, hvor de træffer strategiske beslutninger, til at reflektere over deres handlinger i deres egen praksis i den primære verden. Netop denne proces kan forstås som helt central, hvis Wallbreakers skal udfoldes som læringsspil til at skabe nye forståelser med forandringsledelse.

Når deltagerne diskuterer og eksperimenterer med hvilket kort de skal vælge, for at få deres medarbejdere tilbage på bussen, skaber og deler de en imaginær fortælling inden for spillkonteksten ved at udvikle deres karakterer og historier gennem spillet. Dette var også tydeligt under observationen, da deltagerne efter anden runde var mere i ét med deres karakter, og tog valg ud fra deres karakter. Dog sås det, at i første runde skiftede de imellem forståelsesrammer, hvor Jane observerede, at: "Læringen sker meget når de snakker. De snakker om + og - ved valg af kort. De snakker igen om hvad der står i kortene og hvad konsekvenserne er, som de har oplevet in real life" (Bilag 10, Jane feltnoter). Skiftet sker, når de taler om konsekvenserne af de kort, de overvejer. Her er deltagerne i et med deres karakter og accepterer reglerne i spillet. I deres overvejelser går de fra at acceptere reglerne, til at tage deres egne erfaringer med i spillet. Deltagerne begynder at være strategiske i forhold til spillets regler og mål, såsom at vælge kort baseret på spillets dynamik og målet om at få medarbejderne tilbage på bussen, hvilket er en del af spilverdenen (Fine, 1983). Men når deltagerne begynder at diskutere deres personlige præferencer for bestemte kort og deres personlige komfortniveau med visse strategier, skifter de til den primære verden. Her træder de ud af spillets fiktive verden og begynder at diskutere deres personlige erfaringer, perspektiver og tanker, som er uafhængige af spillets regler og mål.

Det er sjovt hvordan de startede med at være lidt strategiske ift hvem der var af bussen, men nu snakker de også om hvad de selv ville gøre ... D2 siger 'who will we loose if we..' - med

det citat går de tilbage i spillet, men Sille siger 'you feel really seen', når de vælger det kort (Bilag 10, Jane feltnoter).

I dette citat ser vi, hvordan deltagerne navigerer mellem forskellige verdener og rammer, hvilket afspejler kompleksiteten af deres oplevelse af spillet og deres engagement i både spillets fiktive verden og den virkelige verden (Fine, 1984). De skifter mellem at følge spillets regler og mål og at udtrykke deres personlige præferencer og refleksioner, hvilket viser den dynamiske natur af deres deltagelse i spillet. Deltagerne skaber en fælles forståelse af spillets normer, danner et fællesskab og et fælles sprog i spillet, hvor de trækker på både spillets regler og deres personlige erfaringer for at træffe fælles beslutninger. Dette underbygger og videre udfolder den tidligere analytiske pointe om at refleksive samtaler i Wallbreakers skaber en fælles spiloplevelse. Mellem deltagernes skift i rammer, holder facilitatoren dem i hånden, hvilket Cecilia også oplevede: Elmer er der hele vejen igennem, men forholder sig meget stille når vi snakker, men føler at hans tilstedeværelse er god (Bilag 9, Cecilia feltnoter). Heraf støtter facilitatoren en nærmest usynlig og flydende overgang mellem den primære ramme og spilverdenen med sin tilstedeværelse. Også D2 havde en positiv og støttende oplevelse af facilitatorens tilstedeværelse:

I think he was very supportive. If we had any questions, he was constantly there to check in with us. He was reassuring. He answered questions and made sure that we, throughout the process felt heard and that we also felt confident in how we were playing. And I think the fact that it was a more intimate setting does help with that feeling of having attention (Bilag 14, D2).

Disse to opfattelser viser, hvordan facilitatorens rolle som en støttende og opmærksom tilstedeværelse kan hjælpe deltagerne med at navigere gennem skiftene mellem verdener og forblive engagerede i spiloplevelsen. Ved at tilbyde emotionel støtte, aktiv lytning og personlig opmærksomhed kan facilitatoren bidrage til at skabe en tryk og positiv atmosfære, hvor deltagerne føler sig komfortable og motiverede til at deltage aktivt i både i spilverden og i den virkelige verden i Wallbreakers.

9.2.6. Delkonklusion del 2

Facilitatoren forstår at støtte deltagerne i at lære om forandringsledelse gennem brug af Wallbreakers fysiske spilmekanikker; bussen, brikerne, pladen, kort, som fremmer en spildynamikker. Wallbreakers' spilmekanikker opfattes som en metafor for en fælles

forandringsrejse og fremmer samhørighed og engagement blandt deltagerne. Spilmekanikkerne er med til at igangsætte samtalen blandt deltagerne. Denne samtale forstås som refleksive samtaler i situationen og skaber en kollektiv intelligens, der giver deltagerne et nyt fælles sprog, i en ny fælles spiloplevelse på tværs af diversitet blandt deltagerne. Samtalen opstår ved facilitatorens spørgsmål, støtte i gear- og action cards samt at deltagerne unægteligt kommer til at fejle qua spillets design, hvilket fremmer overraskelse og eksperimentering med valg i spilverdenen. Heraf er det essentielt at facilitatoren skaber en norm gennem spillet, hvor det er tilladt at fejle uden konsekvenser. Facilitatoren forstår derudover, at støtte deltageres udfoldelse af kompleksitet i spillet samt fastholde samtalen for at fremme refleksionen, frem for hastig beslutningstagning og pointjagt. Dette på trods af at pointsystemet skaber engagement blandt deltagerne. Slutteligt kobler facilitatoren spildynamikker som samtaler, eksperimenter og valg fra spilverdenen til den primære ramme, deltageres egen virkelighed og situation, for at skabe læring med forandringsledelse.

9.3. Analysedel 3: Refleksion af det digitale Wallbreakers

De to første analysedele har kortlagt, hvordan Wallbreakers bliver udfoldet og opfattet af facilitatoren for at deltageren kan skabe nye forståelser med forandringsledelse. Her har fokus været Wallbreakers som et fysisk brætspil, men spillet findes også i en digital version. I vores tematiske analyse så vi, hvordan den fysiske version blev spejlet til den digitale version og omvendt. Dette formede temaet 'Perspektiv ved den digitale version' i vores databehandling. Følgende analyse vil udfolde dette ved at besvare spørgsmålet: *Hvordan kan det digitale Wallbreakers reflektere det fysiske læringsspil?* Dette gøres ved at hvert afsnit i denne analysedel tager udgangspunkt i udvalgte centrale analytiske pointer fra analysedel 1 og 2, som er relevante at nuancere med empiri fra tredje tema i den tematiske analyse. På den måde vil analysedel 3 kortlægge eventuelle forskelle og ligheder, muligheder og begrænsninger for udfoldelse af det digitale og fysiske spil, hvilket fordrer en mere diskuterende analyse.

9.3.1. Den digitale facilitering

Jf. analysedel 1, viste vores empiri, at facilitatoren udfolder Wallbreakers på forskellige måder i 'spillets begyndelse', 'under' og 'efter' spillet for at fremme refleksion og læring. Samtidig kan facilitatorens blotte tilstedeværelse være væsentlig for at støtte deltagerne i deres refleksion og handlinger i spilverdenen. Vi er begrænsede i at analysere 'før' og 'efter'

spillet i den digitale version, da vi som nævnt i 'Metode' ikke har observeret en digital træning eller talt med tidligere online deltagere. Dog har vi talt med en ekspert i den digitale version, Dorte, som kan give relevante refleksioner, forståelser og nuancer til det fysiske. Følgende analyse vil fokusere på facilitatorens udfoldelse af det digitale Wallbreakers for at nuancere og reflektere faciliteringen af det fysiske spil.

Den gennemgående problematik i den digitale version af Wallbreakers er, at faciliteringen er anderledes:

jeg som facilitator, når jeg sidder og faciliterer online, bruger jeg forholdsmæssigt mere energi på at navigere i interface, end jeg gør, hvis jeg står i rummet, hvor folk går og har navigeret i at læse ansigter og læse rum. Så min evne til, som facilitator, at læse rummet bliver mindre (Bilag 4, Stig).

Facilitatorens evne til at læse rummet er mindre, hvorfor der bliver brugt mere energi på at navigere i den digitale facilitering. Heraf kan det tolkes at det er besværligt at skabe et trygt rum og overføre de samme læringsprocesser og muligheder i det digitale spil. På trods af dette, er den digitale facilitering stadig opmærksom på at skabe de samme kronologiske rammer for udfoldelsen af Wallbreakers som findes i det fysiske spil. Følgende citat uddrag illustrerer, at man som facilitator i den digitale version stadig har fokus på et 'før', 'under' og 'efter' spillet:

Jeg ville typisk stille nogle spørgsmål allerede inden workshopen. Hvor jeg beder dem at tænke over, hvordan de har oplevet forandringer. Og så vil jeg bede dem om at dele det i teams'ene... Og så vil jeg undervejs i spillet give dem nogle refleksionsspørgsmål, som jeg vil bede dem at tænke over. Og så snakke om i grupperne. Og efter workshopen, så er der mange forskellige muligheder. Det kommer meget an på, hvad det er for en gruppe, man spiller med (Bilag 12, Dorte).

Af ovenstående kan det udledes, at facilitatoren i det digitale spils begyndelse skaber en fælles forståelse af eksisterende erfaringer om forandringer. Samtidig viser citatet, at der under spillet også er fokus på at stille spørgsmål til at understøtte deltagernes refleksion med hinanden. Slutteligt forstår facilitatoren, at alle deltagergrupper differentierer sig, hvilket fremmer forskellige spiloplevelser og forskellige debriefinger efter spillet. På den måde søger facilitatoren stadig at skabe samme betingelser som i det fysiske spil, for at fremme samme læringsprocesser for refleksion i spillet. På trods af dette, adskiller den digitale facilitering sig

ved distancens begrænsning i at føle rummet og deltagernes behov: "jeg synes også, det er svært at facilitere på distancen. Fordi den der føling, mister jeg lidt" (Bilag 6, Ruth). At facilitatorerne ikke har samme 'føling' med deltagerne samtidig med, at de ifølge Stig ikke har samme mulighed for at læse rummet, kan dette tolkes som at de ikke får mulighed for at reagere på deltagernes behov på samme måde som i det fysiske spil. Dette underbygger Dorte med, at "man har ikke samme overblik over alle grupperne, som man har inde i det fysiske rum. Fordi man kan kun høre, hvad der sker i det grupperum, man besøger virtuelt" (Bilag 11, Dorte). Heraf kan det udledes, at den manglende føling og mulighed for at læse rummet bliver begrænset, fordi facilitatoren ikke er til stede på samme måde som i det fysiske spil, men kun lytter hos en gruppe ad gangen. Dette nuancerer, at facilitatorens tilstedeværelse, i form af at føle og mærke deltagernes behov og skabe et overblik over grupperne, er essentiel for at kunne støtte deltagerne under spillet.

Af samme årsag opstår der en ny spilkarakter i den digitale version, hvor en af deltagerne i hver gruppe får ansvaret som kaptajn. Det betyder at:

den der er kaptajn, har en lille smule en facilitator-rolle ude i gruppen. Og bliver også lidt den, der tænker, at nu skal vi have taget en beslutning, og sørger for, at de [deltagerne] bliver hørt... den der kaptajn, skal finde ud af at facilitere at den her gruppe får truffet en beslutning, og alle bliver hørt (Bilag 12, Dorte).

I forbindelse med at facilitatoren mangler føling og overblik over deltagernes behov, illustrerer citatet at kaptajnen agerer facilitator for hver gruppe, som har til formål at udfolde dele af Wallbreakers digitalt, som normalt er lettere i det fysiske. Kaptajnen får derfor et andet ansvar: De skal sikre, at alle bliver hørt, og at der bliver taget valg i det digitale spil. Kaptajnens karakter kan derfor forstås at have indflydelse på samtalen, hvor valgene bliver truffet, hvilket vil blive udfoldet senere i afsnit 'Den digitale dialog'. At facilitatoren får hjælp af kaptajnen til at støtte deltagerne i at træffe beslutninger, hvor alle bliver hørt, vidner om vigtigheden i at facilitere at alle får lov til at få ordet, før der et fælles valg i spillet. Ligeledes vidner det om det digitale Wallbreakers' udfordringer med facilitatorens nærvær og tilstedeværelse ude i grupperne.

9.3.2. De digitaliserede spilmekanikker

Jf., analysedel 2, forstår og oplever facilitatoren at støtte deltagerne i at lære om forandringsledelse gennem brug af Wallbreakers fysiske spilmekanikker. Disse spilmekanikker forstås at fremme spildynamikker, som skaber samhørighed, hvorfor vi ønsker at forstå deres betydning i det digitale, når deltageren ikke kan røre og interagere med det på samme måde som i det fysiske. Følgende analyse vil udfolde de spørgsmål som opstår, når de fysiske spilmekanikker af spillet digitaliseres.

9.3.2.1. Spilmekanikkens betydning for spildynamik

I det digitale Wallbreakers, bliver selve bevægelsen af brikkerne automatiseret. Dorte forstår, at det ikke "betyder noget at de har rykket [brikkerne]. Det skaber den samme motivation at se dem blive rykket automatisk" (Bilag 11, Dorte). Heraf kan det udledes, at den automatiserede bevægelse af brikkerne i spillet ikke i sig selv ændrer oplevelsen væsentligt. Dog tilskriver Ruth de fysiske brikker stor værdi, når hun forstår, at "det at have brikker gør noget. Og jeg synes det er ret vigtigt. Altså jeg synes det er ret fedt i Wallbreakers, at brikkerne er store nok til et hold. Altså jeg ved det er lidt banalt" (Bilag 6, Ruth). Ruth nuancerer og understreger derfor vigtigheden af den fysiske spilleplade i Wallbreakers ved dens bombastiske størrelse som et væsentligt element i spiloplevelsen, hvilket ikke er til stede i den digitale version:

Og særligt Wallbreakers vil jeg anbefale analog til kunder. I har set spillepladen. At den er så stor og bombastisk, sådan rent spillemæssigt. Så jeg bruger rigtig meget med at, folk spiller selvfølgelig ude ved deres grupper, men så at man samler dem rundt om den der plade, og de kan komme op og de kan kigge på det. Så jeg vil altid sige, at hvis de kan spille det fysisk, så skal de gøre det (Bilag 6, Ruth).

Her understreger hun spillepladens evne til at samle deltagerne omkring den fysiske plade, hvilket skaber en engagerende og interaktiv spiloplevelse, hvilket Dorte understøtter: "jeg tror det har en positiv indvirkning at teamsene mødes sammen om det fysiske bræt, og at de rykker brikkerne mere eller mindre samtidigt" (bilag 11, Dorte). Funktionen med at flytte brikkerne er ikke nødvendigvis det afgørende element for spiloplevelsen, men derimod betydningen af det fysiske møde og den samtidige bevægelse af brikkerne på det fysiske bræt. Det kan derfor tolkes jf. analysedel 9.2.2., at når holdene samles om det fysiske bræt og rykker brikkerne samtidigt, opstår der en følelse af samhørighed og engagement, som kan

være vanskeligere at opnå virtuelt. På samme måde fremhæver Dorte, at det virtuelle rum kan begrænse deltagernes evne til at observere og interagere med andre hold (Bilag 11, Dorte). Når deltagerne ikke kan se, hvad der sker hos andre hold, kan det potentielt udfordre spillets spildynamik, hvilket kan gøre det sværere at engagere sig fuldt ud i spillet. Dette perspektiverer, hvordan både spilmekanikker og sociale aspekter af det fysiske spil i form af spillepladen, bidrager til en mere engagerende og dynamisk spiloplevelse, i lyset af det digitale format.

9.3.2.2. Gear- og action cards: engangsbrug eller et engagerende element

I forbindelse med spilmekanikker i det digitale, er det relevant at nævne de digitale gear- og action cards. Analysedel 2 udledte den taktile 'åbnings-funktion' som et væsentligt spilelement. Denne funktion findes ikke i det digitale, hvorfor betydningen af den taktile oplevelse med kortene uddybes her. I det fysiske spil forstås gear- og action cards forskelligt:

hver eneste gang jeg er ude og køre det, så er der en. Og det er tit sådan en mand over 50 i jakkesæt, som bare kommer helt op og kører over hvor fedt det er ... Det er ligesom en dansk adventskalender man kan åbne. Og så bliver de sådan helt. Man kan se de der lys øjnene. De bliver sådan helt småbørnsagtige. Der var en der sagde: 'Ej jeg vil ikke læse højt', men så blev han så klar over, at han kunne åbne [kortene]. Så sagde han: 'Så vil jeg godt alligevel' (Bilag 6, Ruth).

Citatet viser, hvordan der kan opstå begejstring og engagement, når en mere moden generation interagerer med kortenes overraskelseselement. Udover at gear- og action cards er med til at igangsætte spildynamikker som samtaler og valg der fremmer refleksion jf. analysedel 2., så er kortenes fysiske 'danske adventskalender-funktion' med til at skabe et overraskelsesmoment. Hertil kan det diskuteres om dette overraskelsesmoment fremmer deltagernes refleksion-i-handling (Schön, 2012). Hvis dette er tilfældet, kan det derfor argumenteres, at de fysiske kort har en større værdi for Wallbreakers end først antaget i tidligere analyse. Men ikke alle deltagere ser den samme værdi i det fysiske spil. D2, som er fra en yngre generation, havde en anden forståelse: "I think if there is a way that doesn't always have to be like peeling them off and making single use, that would be cool... I didn't really find that that appealing" (Bilag 14, D2). D2 ser ikke en værdi i at ødelægge et kort, tværtimod. Han ser dem som "very wasteful because how are you gonna use them again" (Bilag 14, D2). Dette vidner om forskellige forståelser og præferencer blandt deltagere,

facilitatorer og generationer: Blandt yngre deltagere er de fysiske kort en miljøbelastning, mens det hos de modne forbindes som et overraskende og engagerende element i spillet. I forlængelse heraf har facilitatorerne også “for det første overvejet, at man ikke behøver at have dem her [viser fysiske kort]” (Bilag 4, Stig). Hertil bliver der blandt facilitatorerne snakket om en hybrid løsningen som stadig involverer et overraskelses element til den modne generation, mens den yngres klimaværdier bliver tilgodeset (Bilag 5, Mads; Bilag 4, Stig). Hertil mener Mads, at der er “et eller andet lidt sjovt selvmodsigende ved man gerne vil have folk til at spille de her brætspil, så de skal kigge igennem deres telefon, og muligheden for at få notifikationer og alt muligt” (Bilag 5, Mads). Det kan forstås som værende selvmodsigende, at facilitatorer sælger ideen om refleksioner om forandringsledelse i et nærværende brætspil i fysisk form, hvis der pludselig indgår forstyrrende digitale elementer i læringsoplevelsen. På samme måde forstår Dorte at “Hvis man står med hver sin telefon, eller hver sin tablet... så glemmer man nok at tale med hinanden” (Bilag 11, Dorte). Ud fra citatet kan det tolkes, at inddragelse af teknologi i det fysiske spil risikerer at forstyrre samtalen mellem deltagerne. Derfor er de alternative løsninger, som findes i forbindelse med at gøre den fysiske version mere bæredygtig, komplekse. I forlængelse af ovenstående, opfatter Dorte ikke en læringsmæssig forskel i at rive kortene af, men at nogle oplever det som en ‘fed’ oplevelse at have dem fysisk i hånden:

Jeg hører fra flere, at de synes det her med det fysiske rip off kort er mega fedt for oplevelsen. Men jeg hører også, det er virkelig miljøsvineri, at man bruger så meget papir som man bare smider ud. Og jeg tror ikke, det har nogen effekt i forhold til læringen i det. Det har noget i forhold til, at der er nogen der synes, det er fedt at have noget fysisk i hånden (Bilag 11, Dorte).

Udover at underbygge pointen om forskellige forståelser om de fysiske kort som værende engagerende eller miljøbelastning stiller citatet samtidig spørgsmålstejn ved om den taktile oplevelse af at rive kortene rent faktisk bidrager til læringens dybde og spillets formål om at skabe nye forståelser med forandringsledelse. Som bekendt igangsætter gear- og action cards samtaler i det fysiske spil. Spørgsmålet er derfor, om læringsmulighederne, som samtalen bringer, også opstår i den digitale samtalen på samme måde som i det fysiske, hvilket næste analyseafsnit vil undersøge.

9.3.3. Den digitale dialog

Jf., analysedel 2., fremmer gear- og action cards samtale som en væsentlig spildynamik i Wallbreakers, herunder refleksive samtaler i situationen, som fremmer en fælles spiloplevelse. Denne del af analysen uddyber betydningen af samtale som spildynamik i det digitale Wallbreakers.

Samtalen i den digitale version kan anskues som mere kontrolleret af facilitatoren end i den fysiske, hvor Dorte laver "små grupper. 3-4 i en gruppe. Der skal sikkert ikke flere i, fordi så sikrer jeg mig, at det er dialogbaseret og samtalebaseret" (Bilag 12, Dorte). Ved at danne mindre grupper i det digitale kan hun som facilitator bedre støtte den digitale dialog. Den mere kontrollerede facilitatorstøtte skaber derfor andre muligheder for deltagernes refleksioner og samtaler. I forbindelse med at tildele en kaptajn rolle blandt deltagerne jf. afsnit 'Den digitale facilitering', kan refleksioner og samtaler ligeledes argumenteres for at have karakter af at være mere styret. På samme måde er samtalerne i den primære ramme og i spilverden præget af meget struktur i det digitale spil:

Så det er mere styret, så at sige: Nu har vi sådan en time, hvor vi spiller fase 1. Og så tager vi en debrief derefter på et kvarter, hvor vi taler om, reflektere over spillet versus vores egen virkelighed. Og så går vi igen ind i spillet. Så det bliver iscenesat og rammesat, at nu er vi i spillet og nu træder vi ud af spillet (Bilag 11, Dorte).

I ovenstående citat fremgår det, hvordan en facilitator i det digitale Wallbreakers strukturerer mulighederne for at reflektere, hvor refleksion og samtale bliver mere iscenesat og rammesat. Det er her tydeligere, hvornår deltagerne kan være i spillet og hvornår de kan snakke og sammen reflektere ved at kontekstualisere spillet med egen virkelighed. Derfor bliver det mere konkret i det digitale, når deltagerne befinder sig i en primær verden og i spilverden qua de muligheder som findes for at være til stede i forskellige rum online:

Nu sender vi jer ud i breakout rum. Og spiller spillet. Og så hiver vi jer ind i plenum rummet. Og så debriefer vi. Der har man jo mere kontrol, kan man sige, som facilitator i den virtuelle del. Hvor der kan man bare lukke for breakout rummene (Bilag 11, Dorte).

Af ovenstående kan det udledes, at facilitatoren nemt kan styre og strukturere mulighederne for at debriefe i det digitale rum. De forskellige rum, breakout rooms eller fællesrummet i plenum giver på den måde forskellige muligheder for at facilitere en samtale i spillet. Når

deltagerne er i plenum, i et rum med alle deltagerne, forbinder de spillet med deres primære ramme, hvor de reflekterer over handlinger i spillet versus deres egen virkelighed i en debriefing. Omvendt når de er ude i breakout rooms i de mindre grupper, befinder de sig i spilverdenen, hvor de kan få lov at spille. Her kan det tolkes at det er mere ustruktureret og åbent om deltagerne formår at kontekstualisere deres refleksioner i spilkonteksten og spilverden til deres egen situation og praksis. Det er som nævnt i tidligere analyse helt essentielt, at facilitatoren støtter deltagerne i de forskellige verdener, idet spillet ikke skaber “så meget læring i sig selv. Det skaber læring, når vi får kontekstualiseret op mod virkeligheden” (Bilag 4, Stig). I den digitale version kan facilitatoren naturligvis befinde sig i de forskellige breakout rooms og her kan facilitatoren vurdere, hvorvidt deltagerne har behov for at kontekstualisere spilverdenen med deres egen virkelighed. Oftest er facilitatorens opfattelse dog, at deltagerne i deres breakout rooms engagerer sig dybt i spilverdenen, og der ikke er tid til at sætte den i perspektiv til den primære: “De er mest ude i det der breakout rum. Og der oplever jeg, at de engagerer sig i de diskussioner, der er. Og at der ikke er tid til at lave noget andet. Der bliver de nødt til at være nærværende i de diskussioner, der er ude i grupperne” (Bilag 12, Dorte). Det kan hertil tolkes, at facilitatoren ikke i tilstrækkelig grad støtter deltagerne i at navigere ind og ud af spilverdenen og tilbage i den primære ramme, eftersom de kun kan være i ét rum ad gangen. Det digitale Wallbreakers reflekterer og nuancerer her forståelsen af det fysiske spil, ved at tydeliggøre betydningen af deltagernes dynamiske bevægelse mellem de to forståelsesrammer. Ligeledes tydeliggøres det, at facilitatoren spiller en central rolle i at støtte og guide deltagerne i denne bevægelse. Dette indebærer, at støtte dem i at reflektere over spillets aktiviteter ved at koble det til deres egen praksis og i at tage beslutninger ud fra lederens karakter i spillet. Facilitatoren fungerer på den måde som en bro mellem den primære ramme og spilverdenen, hvilket kan fremme en dybere forståelse og refleksion hos deltagerne i det fysiske spil (Fine, 1983). Begrænsningen i det digitale kan derfor forstås at medføre, at deltagerne ikke i samme grad perspektiverer spillets læring til deres egen praksis undervejs i spillet, men kun i de mere formelle plenumdiskussioner. Det kan derfor tolkes, at det fysiske spil muliggør en mere dynamisk og intuitiv interaktion mellem deltagerne, mens det digitale spil kræver mere strukturerede tilgange for at opretholde engagement og refleksion.

Om det er i breakout rooms eller plenum, finder samtalen i det digitale stadig sted, hvorfor det ikke er Dortes opfattelse, “at de [deltagerne] lærer noget andet eller mindre eller mere,

hverken i den ene eller den anden udgave [af Wallbreakers]. Det der er alfa og omega, det er, at der er tid til at lave det, som de kræver” (Bilag 12, Dorte). For at samtalerne skal have karakter af det som Schön (1938) kalder for refleksive samtaler i situationen, i den digitale version, kan det tolkes, at det er afgørende, at deltagerne har tid til at samtalerne kan opstå. Hvis facilitatoren fremmer et digitalt rum med tid til samtale og tid til at kunne reflektere over deres handlinger sammen, så vil læreprocessen ifølge Dorte være den samme som i den digitale. Alligevel kan man i den digitale version kun tale én af gangen, hvilket også kan påvirke samtalen og den kollektive intelligens’ spildynamik:

det her med, at der er kun en, der kan tale ad gangen. Når man er i det fysiske rum, der kan man godt sådan sidde og tale lidt ind over hinanden. Det kan simpelthen ikke lade sig gøre digitalt, fordi så bliver det bare støj (Bilag 12, Dorte).

Citatet illustrerer, hvordan der i det digitale kan opstå støj, fordi deltagerne i samtalen ikke er i stand til at tale ind over hinanden som i det fysiske rum. I forbindelse med dette kan det argumenteres, at kaptajnens rolle her bliver betydningsfuld for at skabe mindre ‘støj’ og støtte samtalen under spillet, når facilitatoren ikke er til stede i det digitale. I lyset af det fysiske spil, kan kaptajnens facilitering af de refleksive samtaler forstås som afgørende for at deltagerne oplever en følelse af at være en kollektiv intelligens i en fælles spiloplevelse. Spørgsmålet hertil er dog, hvorvidt den samme fælles spiloplevelse findes i det digitale som i det fysiske:

når det er virtuelt, så foregår alt det her ude i de enkelte grupper, hvor de ikke rigtig ser hvad der foregår hos de andre teams. Jeg tror det er en federe oplevelse for deltagerne at være sammen. Fordi de også oplever de andre grupper på en anden måde [i det fysiske spil] end de gør når det er virtuelt (Bilag 11, Dorte).

I ovenstående uddrag opfattes det, at det ikke kun er internt i de forskellige holdgrupper at der opstår en fælles spiloplevelse, men at deltagerne oplever hinanden i tilstedeværelsen med hinanden i det fysiske. I det digitale kan dette ikke lade sig gøre på samme måde, hvorfor det kan argumenteres at samtalerne som fremmer og skaber en fælles spiloplevelse ikke opstår på samme måde i det digitale. Hertil kan det udledes og nuanceres, at det fysiske spil også får værdi i, at de refleksive samtaler i situationen, ikke kun opstår i grupperne, men også på tværs af dem.

9.3.4. Delkonklusion del 3

I ovenstående analyse er det digitale Wallbreakers blevet udfoldet for at reflektere det fysiske format. Den digitale facilitering af Wallbreakers er begrænset i forhold til at skabe samme føling og rumforståelse. Kaptajnrollen vidner om, at det er essentielt, at alle får lov til at få ordet, før der træffes et valg i spillet. Facilitatoren opfatter i det digitale format, at spilmekanikkernes funktioner, som automatiserede bevægelser af brikker, har begrænset betydning for spiloplevelsen. Omvendt reflekterer dette, at de fysiske spilmekanikker er et betydningsfuldt samlingspunkt for at skabe en mere engagerende og dynamisk spiloplevelse. De fysiske taktile oplevelser, såsom at rive gear- og action cards op, forstås som en engagerende spiloplevelse for de modne generationer, mens dette opfattes som et miljømæssigt problem blandt yngre generationer. Den digitale dialog i Wallbreakers kræver en mere struktureret tilgang til at opretholde engagement og refleksion i perspektiv til det mere intuitive samspil, der opstår i det fysiske spil. I det fysiske Wallbreakers kan deltagerne bevæge sig mere dynamisk mellem spilverdenen og den primære ramme. Selvom samtalen stadig finder sted, påvirker digitale begrænsninger spildynamikken i refleksive samtaler, som i det fysiske spil også finder sted på tværs af grupperne.

10. Diskussion

Med undersøgelsens hermeneutiske videnssyn må vi altid være bevidste om, hvilke perspektiver, forforståelser eller fordomme der er på spil i egen forståelsesramme. Heraf søger vi i diskussionen at nuancere vores eksisterende forforståelser. Det gør vi ved at forholde os til analytiske fund og problemfelt samt specialets metode og teori med nye kritiske perspektiver.

Det første afsnit vil sammenfatte vores analytiske fund i undersøgelsen, hvoraf nogle udfoldes i videre diskussion. Her vil udfordringer og potentialer i udfoldelsen af det digitale og det fysiske Wallbreakers blive diskuteret. Dernæst udfoldes et kritisk blik på Wallbreakers som et organisatorisk læringsspil. Herefter vil undersøgelsens metodiske og teoretiske tilgang blive diskuteret, med udgangspunkt i Alan H. Schoenfelds (2007) spørgsmål om forsknings troværdighed, generaliserbarhed og betydning. I forlængelse af dette vil specialets placering og bidrag i feltet blive kortlagt.

10.1. Sammenfatning af analytiske fund

Vi har i analysens tre temaer undersøgt, hvordan facilitatoren udfolder og opfatter Wallbreakers som et fysisk læringsspil til at skabe nye forståelser med forandringsledelse. I temaerne 'Facilitatoren i Wallbreakers' og 'Wallbreakers' spil- og læringselementer' fandt vi, at facilitatoren i begyndelsen af spillet udfolder et trygt rum, således deltagerne gennem spillet kan reflektere og tage valg uden konsekvenser for at refleksion-i-handling kan opstå. Under Wallbreakers fremmer facilitatoren refleksion ved at være til stede og støtte deltagerne i spilverdenen og den primære ramme (Fine 1983). Facilitatoren bruger spillets mekanikker til at skabe engagement og et fælles sprog gennem spillet. De samtaler, som særligt gear- og action cards fordrer, skaber en fælles spiloplevelse, hvor deltagerne har refleksive samtaler i situationen og agerer som en kollektiv intelligens jf. afsnit 'Samarbejde og samtale: En kollektiv intelligens'. Sidst i spillet afholder facilitatoren en debriefing session, hvor deltagerne reflekterer over deres refleksion og handling, hvilket har betydning for at skabe nye forståelser for forandringsledelse (Schön, 2012; 1983). Tredje tema belyses i 'Refleksion af det digitale'. Her beskrives det, at facilitatorens tilstedeværelse kan være forstyrrende, men også nødvendigt. Facilitatoren kan i forbindelse med sin tilstedeværelse ikke udfolde rummet med samme føling i det digitale spil, hvorfor nye funktioner som en kaptajnrolle er opstået blandt deltagerne, jf. afsnit 'Den digitale facilitering'. Denne skal støtte samtalen i det digitale Wallbreakers for at fremme refleksion og læring med forandringsledelse og agere som en slags facilitator. Samme samtale er mere struktureret i plenum og breakout rooms, og derfor interagerer deltageren ikke lige så intuitivt og dynamisk mellem de forskellige forståelsesrammer som i det fysiske spil. I breakout rooms er deltagerne primært i spilverdenen, og kommer i den primære verden i plenum, hvorimod de i det fysiske Wallbreakers skiftede mere flydende i disse rammer. Slutteligt kan spilmekanikker som gear- og action cards både skabe engagement blandt deltagerne, men opfattes også som en miljøbelastning.

10.2. Begrænsninger og potentialer i det fysiske og digitale Wallbreakers

Denne diskussion vil udfolde begrænsninger og potentialer ved både det fysiske og det digitale Wallbreakers. Det gør den først ved den digitale version med et kritisk perspektiv på spildynamikker i det digitale, og herefter ved det fysiske spils mekanikker.

10.2.1 Spildynamikker i et digitalt spil

Et af undersøgelsens væsentlige analytiske fund var betydningen af samtalen som spildynamik for at skabe kollektiv intelligens og refleksion-i-handling blandt deltagerne. Spørgsmålet er, om den digitale facilitering skaber den samme refleksion og læring, som findes i faciliteringen af det fysiske spil? Dette er væsentligt, da spørgsmålet om teknologier ikke kun omhandler, hvad der *kan* lade sig gøre, men også at stille spørgsmålstejn ved teknologiske artefakters nødvendighed, heraf hvad der *burde* gøres (David Williamson, 2008; Andersen & Tafdrup, 2017). Samtidig er det ifølge Duus Henriksen væsentligt at læringsspil motiverer deltagerne til at reflektere og stille spørgsmål (Weirsøe, 2010; Duus Henriksen, 2017). Derfor anses det som relevant at undersøge udfoldelsen af Wallbreakers digitalt i en diskussion om, hvorvidt det digitale Wallbreakers tilstedeværelse er berettiget i kraft af at kunne udfolde og fremme samtale og refleksion. Wallbreakers kan forstås som læringsspil i en post-digital tid, hvor det digitale bliver bemærket af dets fravær, og ikke dets tilstedeværelse (Jandrić et al., 2018).

10.2.1.1. Er spildynamikken og refleksionen den samme digitalt?

Nærværende undersøgelse fandt, at facilitatorens støtte og skabelse af et trygt rum gennem sin tilstedeværelse er væsentlig, for at deltagerne kan eksperimentere og fejle gennem samtale i spilverdenen, og for at fremme refleksion-i-handling (Schön, 2012). I det digitale er der dog “nogle faciliteringsudfordringer. Fordi jeg kan ikke mærke rummet på samme måde” (Bilag 6, Ruth). Det kan være problematisk, at facilitatorerne ikke har samme føling med deltagerne og rummet, da refleksion-i-handling, ifølge Schön (2012), ikke er givet: I forsøg på at bevare viden-i-handling kan deltagerne reagere selektivt og være uopmærksomme på signaler som ville udløse refleksion-i-handling, hvorfor det i læringsspil, som Wallbreakers, skal guides og støttes for at indfri spillets læringsmæssige potentiale. Når facilitatoren ikke kan interagere og

støtte på samme måde i det digitale, kan der argumenteres for, at facilitatoren ikke er i stand til at guide og støtte spildynamikker som refleksion-i-handling på samme måde. Dette kan være problematisk i lyset af, at det er væsentligt, at facilitatoren indtager en aktiv rolle og støtter en dialogbaseret læring (Kangas et al., 2016).

Spørgsmålet er hertil, om refleksion-i-handling overhovedet opstår i den digitale version, da det som bekendt forstås som at reflektere midt i handlingsforløbet uden at afbryde den, hvor deltagerne kan “nå at gøre en forskel i den forhåndenværende situation” (Schön, 2012, s. 348). Man kan stille sig undrende til, om facilitatoren formår at fremme den samme læring i det digitale som i det fysiske. Stig oplever at,

jeg sidder og bruger en del af min hjernekapacitet på at sidde og håndtere det interface, og nu skal jeg dele den der, og nu skal jeg finde en QR-code, jeg skal sende ind i chatten. Alt det der sidder jeg og manager, fremfor at stå i rummet og kunne sige, okay, jeg kan simpelthen mærke, at der er nogle frustration ovre ved det bord, jeg er nødt til at gå over og navigere i (Bilag 4, Stig).

Så når hverken deltager oplever de andres rum og facilitator bruger ekstra energi på det formelle, kan vi undres over, hvordan og hvorvidt den læringsmæssige proces opstår. I forlængelse heraf oplever Stig, at “det øjeblik jeg propper ind [i teams breakout rooms], så stopper dialogen. Fordi nu er de opmærksomme på, nu er facilitatorerne i rummet med os, så tænker de, at han vil noget” (Bilag 4, Stig). At facilitatorens pludselige ankomst i det digitale rum afbryder samtalen, kan skabe et didaktisk dilemma: “kvaliteten af dialogen er bare svær at få op til det samme niveau” (Bilag 4, Stig). Når samtalen forstyrres af facilitatorens pludselige tilstedeværelse i det digitale rum og samtalen ikke når et vist niveau, forstyrres samtidig refleksion-i-handling i Wallbreakers. Dette kan være problematisk, i lyset af at refleksion-i-handling opfattes som spillets læringsmæssige proces, hvori der opstår nye forståelser og viden om forandringsledelse. Dette kan argumenteres for at være afgørende for, at Wallbreakers forbliver et læringsspil og ikke blot en engagerende og underholdende spiloplevelse (Duus Henriksen 2010; 2017). Heraf kan der rejses spørgsmål til de begrænsninger, som findes i de digitale faciliteringsmuligheder.

Spørgsmålet om facilitatorens andre handlemuligheder for den digitale facilitering er relevant at adressere, da facilitatoren ifølge Duus Henriksen (2017) må støtte erkendelsesprocessen fra deltagernes praktiske oplevelser i spilverden til det refleksive. Hvis facilitatoren ikke formår

dette, "tabes muligheden for at give den nye viden lejlighed til at forstyrre eksisterende forståelser" (Duus Henriksen, 2017, s. 251). På trods af, at facilitatorerne i det digitale virker begrænsende i at observere og guide deltagernes tænkning, således de støttes i at omforme, hvad de gør, mens de gør det, er det Dortes opfattelse, at der er stadig er mulighed for at støtte deltagerne:

jeg kan godt opleve, at de lægger mærke til, at jeg kommer. Og så stopper samtalen. Og så siger de hej til mig. Og så vil de typisk forklare mig, hvad de er i gang med at snakke om ... hvis jeg føler, at det kommer til at dreje sig om at formidle noget til mig, så vil jeg bare sige, at det er så fint. Bare fortsæt snakken, som det var før jeg kom ind. For så taler vi om det i plenum en gang senere. Så jeg sørger for, at de får brugt tiden på at snakke med hinanden. (Bilag 12, Dorte).

På trods af at samtalen og refleksion-i-handlingen bliver afbrudt, når facilitatoren kommer ind i breakout rooms søger facilitatoren stadig at støtte samtalen ved at hjælpe deltagerne med at fortsætte deres samtale. Samtidig kan det udledes af citatet at Dorte opfatter, at de skal bruge tiden på at snakke med hinanden, mens de er ude i breakout rooms, hvilket argumenterer for, at facilitatoren søger at skabe samme refleksive samtaler i situationen blandt deltagerne. Men den samtale, der opstår i plenum, oplever Stig som værende "mindre dynamisk. Der bliver lidt mere håndsoprækning, og der kommer numre på, versus jeg kan lytte, men jeg har lige en kommentar til det, der blev snakket om nu. Så den der samtale bliver bare ikke lige så levende" (Bilag 4, Stig). På den måde kan der stadig stilles kritisk spørgsmålstejn ved, om de samtaler som opstår i plenum har karakter af samme spildynamik som i det fysiske, og om deltagerne opnår det samme niveau af refleksion-i-handling. På den anden side kan de argumenteres for, at opsamlingerne i plenum i det digitale spil - ligesom debriefingen i både det fysiske og digitale Wallbreakers - har karakter af at deltagerne reflekterer over handlingen efter spillet eller som pause i spillet mellem faserne. Her kan der argumenteres, at deltagerne stadig opnår en læringsmæssig proces, da refleksion over tidligere handlinger kan give deltagerne en dybere forståelse for egen praksis (Schön, 2012). Ligeledes kan debriefingen ifølge Kangas et al. ansues som væsentlig, idet den muliggør at eleverne reflekterer over deres viden og erfaringer (Kangas et al., 2016). Af dette kan det argumenteres, at debriefingen er central for at facilitatoren kan sikre spildynamikker, som fremmer læring i det digitale spil.

Afsnittet har grundet det digitale Wallbreakers tilstedeværelse diskuteret dets læringsmæssige potentiale. Af ovenstående diskussion kan der argumenteres for, at det digitale Wallbreakers får sin berettigelse som en teknologi ved at være et spil der fremmer samtaler og refleksioner i debriefingen i plenum. Udover dilemmaer i spildynamikkerne i det digitale Wallbreakers viser vores undersøgelse og empiri et dilemma ved spilmekanikkerne i det fysiske spil. Dette vil næste diskussionsafsnit udfolde.

10.2.2 Spilmekanikker i et fysisk spil

I vores undersøgelse har vi bemærket betydelige forskelle i både facilitator og deltageres opfattelse af de fysiske gear- og action cards i Wallbreakers, heraf hvad angår deres miljøpåvirkning og evne til at fremme engagement. Denne diskussion vil fokusere på de etiske overvejelser ved design af spilmekanikker samt balancen mellem miljømæssig bæredygtighed og en engagerende spiloplevelse.

10.2.2.1 Bæredygtighed versus engagement: En etisk overvejelse

Vores empiriske fund viser jf. analysedel 3., at Workz har haft etiske overvejelser vedrørende brugen af fysiske kort, samtidig med at kortene skaber et dilemma: Det skaber engagement for nogle, mens det for andre opfattes som miljøbelastning. Denne forskel i opfattelse skaber et dilemma: Kan man forsvare brugen af fysisk materiale, der potentielt er miljøskadeligt, hvis det bidrager til en mere engagerende læringsoplevelse?

Digitale alternativer kan reducere både omkostninger og miljøpåvirkning, hvilket understøtter argumentet for at overveje teknologiske løsninger i designprocessen:

Det koster penge at lave fysiske objekter. Det har vi ikke i en digital udgave. Så for kunden sparer de nogle penge, de sparer noget tid. Det er dyrt. Der er også klimahensyn at tage i forhold til at flyve folk ind (Bilag 4, Stig).

I den digitale version af Wallbreakers sparer kunden tid og penge og tilgodeser klimahensyn. I forbindelse med ovenstående citat, kan det argumenteres, at det digitale Wallbreakers kan anskues som en løsning til det fysiske spils miljøudfordringer. Men ikke alle designforbedringer er bæredygtige. Ifølge Steven Skerlos (2015) bør en reduktion af energiforbruget være der fra starten, for at kunne kaldes bæredygtig. Hvis den ikke er det fra starten, er det blot god ingeniørkunst (Skerlos, 2015). Det kan derfor diskuteres om en designforbedring af Wallbreakers spilmekanikker overhovedet kan kategoriseres som

bæredygtige. Wallbreakers har allerede en version uden de fysiske kort, nemlig den digitale Wallbreakers. Men hvorfor anvendes denne ikke i samme omfang som det fysiske spil? (Bilag 4, Stig; Bilag 5, Mads). Undersøgelser inden for feltet viser, at: "Satisfaction degree of digital computer games declined in visceral, behavioral, and reflective levels when compared with traditional board games" (Fang et al., 2016). I forbindelse med dette og i forlængelse af forrige diskussionsafsnit kan argumenteres for, at deltagere interagerer bedre med det fysiske Wallbreakers og har en bedre oplevelse, hvorfor det fysiske brætspil ikke er erstattet af det digitale. I en post-digital verden, hvor teknologien er allestedsnærværende (Jandrić et al., 2018), må det være muligt at designe digitale løsninger, der understøtter reflektive processer uden at skabe distraktioner?

At designe et spil, der både er miljøvenligt og engagerende, kræver en omhyggelig overvejelse af, hvordan digitale værktøjer kan integreres uden at forstyrre den nødvendige refleksion og samtale, som opstår i fysiske læringsspil. Det er her værd at overveje, om den taktile oplevelse af at rive kortene af faktisk bidrager til læringens dybde. Hvis læringsværdien bliver katalyseret gennem teksten på kortene og den efterfølgende samtale, kan det argumenteres, at miljømæssige hensyn bør veje tungere end en sjov og kortvarig oplevelse. En potentiel løsning kunne være en hybrid version, der kombinerer fysiske og digitale elementer. For eksempel kunne det taktile element bevares som genanvendelige kort eller digitale løsninger, der efterligner den fysiske oplevelse. En hybrid version kan udvide spiloplevelsen på måder, som enkelte medieformer ikke kan opnå alene. Disse potentialer kan fremme social forandring og bæredygtighed (Wilhelmsson et al., 2021).

Af ovenstående diskussion kan der ligeledes argumenteres for at Wallbreakers design kræver en afvejning mellem miljømæssige hensyn samt engagement og læring gennem spilmekanikkerne.

10.3. Organisatorisk læringsspil - et kritisk blik

Vi har indtil nu primært undersøgt Wallbreakers ud fra et facilitatorperspektiv ved dets design- og læringsforståelser og interaktioner hertil. Vi udvider dette, ved at forholde os til, hvordan interaktioner mellem deltagerne, samt deltager og facilitator gennem Wallbreakers, også kan forstås ved et større strukturelt perspektiv ud fra det bredere forskningsfelt om organisatoriske læringsspil. Hertil rejses spørgsmål i perspektiv til at betegnelser som leg og

spil ifølge Åkerstrøm Andersen (2008) er forbundet med magtstrukturer i organisatoriske læringsspil. Det gøres, da Wallbreakers som bekendt også forstås som et træningsværktøj til ledelses- og organisationsudvikling (Workz, u.å., ¶Wallbreakers®), hvorfor det kan forstås som indlejret i en formaliseret magtstruktur, og ikke blot som en fritids frame (Goffman, 1974). Dette perspektiv i diskussionen vil derfor nuancere Goffmans frame analysis samt forhandlinger og normer som findes i interaktionerne blandt deltagerne og facilitatorerne.

10.3.1. Kan man spille uden konsekvenser?

I dette afsnit vil vi diskutere og nuancere vores fund i feltet med inspiration fra Åkerstrøm Andersen (2008) kritiske blik på skabelseslege, jf. afsnit 'State of the art'. Det er en diskussion, der tager udgangspunkt i det fysiske spil, da vi som bekendt ikke har observeret det digitale, ej heller har spurgt Dorte ind til de digitale oplevelser, der er i at lege med forskellige konsekvenser i det online Wallbreakers.

I nærværende projekts analyse fandt vi, at facilitatoren skaber et trygt rum, hvor deltagerne kan eksperimentere og fejle i karakteren som leder i Wallbreakers' spilverden. I dette trygge rum, er det muligt for deltagerne at tage valg, uden nogle konsekvenser til den virkelige verden, ud fra den fiktive persona (Åkerstrøm Andersen, 2008). Derfor kan man sige, at deltagerne indtager en slags fiktiv persona, heraf en slags rollespils-position som ledere i Wallbreakers. Facilitatorerne er klar over, at de skal tilstræbe det trygge rum, men samtidig ved de godt, at det er et ledelsesrum med asymmetri og hierarkiske forhold iblandt. Åkerstrøm Andersen ser på, hvordan vi tager fritid ind i en organisatorisk setting, hvor der er en anden form for magt, da der er en formaliseret magtstruktur, som vi ikke ser i fritidsrummet, hvor man normalt oplever, at 'alle er lige' (Goffman, 1974).

Når vi bruger de fiktive karakterer som et læringsredskab i et organisatorisk læringsspil, må vi ikke negligere, hvordan magtstrukturer kan påvirke disse aktiviteter. Spørgsmålet er, om et trygt rum er nok til at fjerne magten deltagerne i mellem? Åkerstrøm Andersen argumenterer for, at sociale skabelseslege i organisationer indeholder en skjult magt, som deltagerne måske ikke er bevidste om. Åkerstrøm Andersen påpeger tilmed, at selvom rollespil kan ses som en leg, så er det aldrig helt fri fra de magt- og sociale strukturer, der findes i organisationen og understreger, at magt altid er til stede i disse lege (Åkerstrøm Andersen, 2008). Det betyder, at selvom spillet er tænkt som en ufarlig eller sjov læringsoplevelse, kan dens interaktioner og læringsprocesser stadig være præget af de samme hierarkier og relationer, der findes i

organisationen som helhed. Derfor kan deltagere i Wallbreakers risikere at blive vurderet eller bedømt på baggrund af deres handlinger i spillet af strukturelle hierarkier, hvilket potentielt kan have indflydelse på deres professionelle liv uden for spillet og deres refleksion og handlinger i spillet. Når deltagere derudover spiller Wallbreakers, er de i legen måske ikke bevidste om, hvordan disse magtstrukturer i interaktionen med andre deltagere og facilitator påvirker deres refleksioner, handlinger og relationer. Selvom legen virker som en ufarlig aktivitet, kan den afsløre eller forstærke eksisterende magtrelationer i deres egen arbejdspraksis og organisation.

Dertil rejses et spørgsmål, om deltagerne rent faktisk tager et valg ud fra deres karakter, som vores analyse viste ud fra Fine's teori (1983), eller om deltagerne er underlagt af magten, hvorfor de med dette i baghovedet er opmærksomme på, hvad magtunderlegenheden mon tænker om magtunderlegenhedens valg i spillet. Vi oplevede selv, da vi observerede Wallbreakers, at Cecilia og D2 havde mange af de samme tanker og strategier i spillet. D1 startede med at dele sine tanker og idéer til, hvilke action cards de skulle vælge, med både Cecilia og D2 havde andre tanker og forforståelser, hvorfor D1 hurtigt holdt sig mere i baggrunden jf. bilag 10, Jane feltnoter. D1 begyndte herefter at "snakke Cecilia og D2 mere efter munden og holde sig lidt i baggrunden" (bilag 10, Jane feltnoter). Dette er interessant at se, da vi ikke havde kendskab til hinanden inden spillet, jf. afsnit 'Metode'. Selvom vi ikke var 'reelle' og autentiske deltagere eller ledere eller ansat i samme virksomhed, opstod der en magtrelation i rummet.

Magtrelationerne findes ikke kun blandt deltagerne, men også blandt facilitator og deltager. Man kan også se på facilitatoren i Wallbreakers som den magtoverlegne part, hvor deltagerne er de magtunderlegne. Elmer fortalte til vores observation om en teknik facilitatorerne bruger, inden de starter en session med ledere, hvor facilitatorerne med ord får lederne til at 'løfte deres ene hånd' for at opretholde en magtposition for lederne og vise, at de bestemmer i dette spil (Bilag 8, Memo). Dette er ifølge Elmer nødvendigt, da deltagerne ofte er ledere for 100+ mennesker og er dermed vant til at lede andre, hvor de nu i denne situation skal blive ledt af facilitatoren.

Ovenstående diskussion udvider heraf forståelsen af magtrelationer gennem interaktionerne i Wallbreakers. Heraf kan der udledes, at magt er til stede selv i trygge læringsmiljøer, hvilket kan påvirke deltageres interaktioner og læring.

10.4. Metodisk og teoretisk refleksion

Med inspiration i Schoenfelds (2007) spørgsmål om troværdighed, generaliserbarhed og betydning, vil vi reflektere over egen undersøgelsesmetode og teori: "by considering the three dimensions (...) (trustworthiness, generality and importance, red.) one can get a sense of what studies can make as their contributions" (Schoenfeld, 2007, s. 82). Ved at reflektere over de tre metodiske dimensioner kan vi afrunde specialet ved at kortlægge undersøgelsens placering og bidrag.

10.4.1. Troværdighed ved specialets transparens

I forbindelse med projektets troværdighed er det væsentligt, at vi forholder os nuanceret til dataindsamling og databehandling ved at anskue undersøgelsens kombination af en eksplorativ tilgang og hermeneutiske videnssyn. Med en eksplorativ tilgang, søger forskeren netop at have en åben tilgang til data, hvilket kan argumenteres at udfordre det hermeneutiske videnssyn, hvor vi som forskere altid vil have en indvirkning i forbindelse med dataindsamling og databehandling. På trods af dette vil vi argumentere for, at kombinationen har gjort os særligt bevidste om egne forståelser og tolkninger gennem hele projektet.

Med kombinationen gennem projektets tre dataindsamlinger har vi gentagne gange genereret ny viden og tilegnet os nye forståelser ved skiftevis at forstå delene af facilitatorenes udfoldelse, for at samle disse og forstå helheden på ny ved den hermeneutiske cirkel (Gadamer, 2007; Paahuus, 2014). Dette er synliggjort i vores 'Præsentation af arbejdsproces' ved illustration 1: Vores proces med at indsamle data, har konsekvent affødt nye forståelser, nye fortolkninger og spørgsmål. Ligeledes kan dette antydes i vores logbog. Som eksempel afspejler vores forforståelse jf. bilag 17, at vi undervejs gennem undersøgelsen har udvidet vores forforståelser:

Cecilia: Jeg har fået en helt anden forståelse af, hvad læringsspil kan. Men også hvad de ikke kan. Jeg kan godt se, at deltagerne reflekterer mens de handler og efter de har handlet i spillet osv., men jeg er stadig skeptisk overfor hvorvidt, deltagerne egentlig kan tage noget med fra det her spil andet end en sjov oplevelse.

Citatet fra den 23. maj indikerer, at Cecilia har fået en ny erkendelse af, hvad læringsspil kan med facilitatorens udfoldelse. Hun har tilmed fået nye forforståelser for, hvilken refleksion der bliver fremmet, men også nye spørgsmål, som hvorvidt refleksioner skabt i spillet

egentligt ændrer praksis. Janes forforståelser har ændret sig, hvilket specielt ses, når hun skriver:

Da jeg først skrev mine forforståelser ned, tænkte jeg meget over, hvordan en fiktiv case gav deltagerne større frihed til at lege med forskellige løsninger, uden det koster en fyring. Dette er jeg blevet bekræftet i, men jeg er også blevet opmærksom på, at det ikke er helt sandt. Der er nemlig en skjult magt (Bilag 17, Forforståelser).

I citatet ses det, at Jane først antog, at spillet var risikofrit, idét det var en fiktiv case, hvor valg ikke kostede en fyring, som det potentielt kunne gøre i virkeligheden. Den nye forforståelse kan anskues at være skabt gennem en teoretisk påvirkning i form af Åkerstrøm Andersen i forbindelse med nye eksplorative opdagelser i vores data. Her blev Janes forforståelse nuanceret ved, at selvom man spiller et spil, er der hierarki og magt indblandet, hvorfor det ikke er risikofrit, på trods af det ikke koster en fyring.

Dette illustrerer, at tidligere forforståelser om Wallbreakers er blevet udvidet i mødet med nye meninger og erkendelser gennem undersøgelsen. Ligeledes vidner citatet om at vi som forskere altid vil stille nye spørgsmål til feltet qua vores eksplorative tilgang. Derfor kan vores proces også anses som “flydende og uhåndgribelig, idet forståelse ses som en uendelig opgave” (Brier, 2017, s. 306). Af samme årsag har vi, i forbindelse med at skabe troværdighed i denne uendelige opgave, konsekvent søgt at skabe transparent og systematisk for at opnå en højere troværdighed.

For at skabe troværdighed i specialet må det tilføjes, at vores forforståelser jf. 'Forforståelser gennem projektet' kan have haft betydning for dataindsamlingen. Her kan de semistrukturerede interviews og spørgeskema med facilitatorerne være under indvirkning af vores interesser grundet manglende kendskab til Wallbreakers og Workz. Med en bevidsthed om dette stillede vi åbne og uddybende spørgsmål til respondenternes svar, som om “det var rigtigt forstået, at..?”, for at undgå misforståelser og ikke fortolke deres svar ud fra vores forforståelser. På den måde søgte vi at bevæge os væk fra vores oprindelige spørgeskema for at bibeholde en nysgerrig tilgang til vores felt og empiri. Ligeledes kan vores forforståelser have haft betydning for den resterende databehandling. Forud for 2. og 3. dataindsamling, blev de fire semistrukturerede interviews behandlet ved den tematiske analyse til fase 3, hvilket bidrog til en forudgående idé om, hvilken retning vores projekt skulle tage. Dette kan have præget vores forforståelser og vægtning af deltagerne og facilitatorens udtalelser og

ageren samt indholdet af debriefingen i vores observation, hvorfor der kan stilles spørgsmålstejn til feltnoternes og observationens troværdighed. Som eksempel bemærkede vi facilitatorens midlertidige forsvinden under spillet. I specialet forstås dette som betydningsfuldt for udfoldelsen af Wallbreakers, på trods af at de andre deltagere ikke bemærkede facilitatorens forsvinden. Derudover havde vi kun mulighed for at gennemgå den digitale version og følge op med et digitalt facilitatorperspektiv, hvilket kan have betydning for projektets troværdighed. Det havde været relevant at observere en digital træning med deltagere, for at opnå mere autentisk data om det digitale Wallbreakers, således at vi i højere grad kunne reflektere og nuancere det fysiske spil. Dette var ikke muligt, da vi ikke kunne observere en træning før november. Vi argumenterer dog for den opnåede datas autenticitet og validitet med specialets søgen efter at forstå facilitatorens opfattelse og udfoldelse af det fysiske Wallbreakers dybdegående.

Slutteligt er det relevant at forholde sig til, at vores samtaler indbyrdes og med vejleder undervejs har påvirket retningen af vores speciale og dermed kan have haft betydning for konklusionen (Schoenfeld, 2007). Det skyldes, at der potentielt er ubevidste valg og forforståelser i samtalerne, som vi ikke har været opmærksomme på. Her er det relevant at rette et kritisk blik mod den hermeneutiske tilgang: Hvordan kan vi være opmærksomme på det vi ikke ved, og hvad er grænsen for 'rigtige' og 'forkerte' forståelser (Gadamer, 2007). For at imødekomme dette har vi undervejs i projektet konstant forholdt os undrende for egne forforståelser samt deres betydning og begrænsninger (Bilag 17, Forforståelser).

Som opsummerende argument til dette afsnit og for specialets troværdighed, har vi konsekvent søgt at forholde os til vores forforståelser ved at være bevidste, systematiske og transparente om dem. Det har vi eksempelvis gjort ved at skrive udførlige metatekst og argumentet for valg og fravalg gennem specialet, forholde os til vores forforståelser blandt andet i 'Analysestrategi', og reflektere over dem i nærværende afsnit. Derudover tager vi stilling til egen subjektivitet særligt i feltnoter ved at nuancere dem med inddragelse af deltager- og facilitatorperspektiv samt lærings- og spilteori. På samme måde har vi i projektets databehandling søgt at tilgå data eksplorativt med en bevidsthed om egen indvirkning og fortolkning af empirien. Derfor har vi arbejdet med dataen systematisk ved hjælp af den tematiske analyse (Braun & Clarkes 2006).

10.4.2. Generaliserbarhed: Kan vi og skal vi?

Grundet den begrænsede mængde af data kan projektet ikke i ligeså høj grad kategoriseres som generaliserbart, såfremt dette er formålet. Såfremt der havde været mulighed for at tale med flere konsulenter og deltagere, både fysisk og digitalt, kunne vi have opnået flere nuancer i, hvordan facilitator opfatter og udfolder Wallbreakers. Dog handler det om at udnytte den mangfoldighed af viden og kompetencer, der eksisterer inden for en organisation (Hammer og Høpner, 2014). Denne undersøgelse er derfor lavet med så stor diversitet og forskelligartet data som muligt, ved interview af erfarne og mindre erfarne facilitatorer, samt facilitatorer som holder træninger både digitalt og fysisk, hertil interviews med forskellige køn og kulturelle baggrunde.

Vi kan jf. de semistrukturerede interviews og facilitatorernes forståelser ansprekke samme dilemmaer om for eksempel kompleksitet og simplificering i Wallbreakers som i andre læringsspil ud fra det eksisterende felt (Duus Henriksen, 2017). Heraf kan det forstås, at de semistrukturerede interviews til en vis grad kan overføres til lignende kontekster.

Samtidig var det oprindelige ønske i projektets begyndelse at observere spillet i en autentisk facilitering af Wallbreakers og ikke en træning. Havde vi haft mulighed for dette, kan der argumenteres for, at vi havde generet en mere generaliserbar undersøgelse. Ligeledes havde vores fund muligvis været anderledes, da eventuel spildynamik og magt havde været en anden. På trods af dette har nærværende projekt åbnet op for at undersøge interaktioner nært ved vores forskerroller samt større overblik over deltager og facilitator i træning af Wallbreakers. Dette havde ikke været muligt at undersøge i lige så høj grad i en større autentisk faciliteringskontekst af Wallbreakers. Desuden viste undersøgelsen jf. afsnit 'Den digitale facilitering', at Wallbreakers udfoldes forskelligt hver gang afhængigt af organisationskultur, facilitator og deltagere. Dette sætter yderligere spørgsmålstejn ved, om en undersøgelse af en autentisk facilitering overhovedet er mulig at overføre til andre kontekster.

I forbindelse med ovenstående kan specialet dog betragtes ud fra et forståelsesorienteret perspektiv, hvor det ofte er "vigtigere at tydeliggøre de dybere årsager bag et givet problem og dets konsekvenser end at beskrive problemets symptomer og hyppighed" (Flyvbjerg, 2020, s. 507). Derfor kan der argumenteres for, at nærværende undersøgelses formål ikke er at blive generaliseret, men dybdegående at udfolde og tydeliggøre, hvordan facilitatoren

udfolder og opfatter Wallbreakers.

10.4.3. Teoretisk refleksion

I forbindelse med at reflektere over projektets troværdighed og generaliserbarhed metodisk, er det relevant at kaste et kritisk blik på undersøgelsens anvendte teori af Goffman (1974) og Schön (1983).

Vi har i vores opgave været inspireret af Goffmans frame analysis til at analysere, hvordan deltagerne oplever de forskellige situationer, der opstår både før, under og efter spillet, samt hvordan de interagerer og opfatter spillets dynamikker og mekanikker. I Goffmans teori kan vi anskue individet og dets sociale interaktioner i spil, men ikke hvordan læringsspillet i et strukturelt perspektiv påvirker de sociale interaktioner:

something that an individual actor can take into his mind - and not the organization of society. I make no claim whatsoever to be talking about the core matters of sociology - social organization and social structure” (Goffman, 1987, s. 13).

Af citatet kan det udledes, at Goffmans teori ikke giver indsigt i, hvordan organisatoriske hierarkier kan påvirke Wallbreakers’ deltagere og deres interaktioner i spillet. Wallbreakers involverer ledere i forskellige hierarkier med forskellige magtpositioner, og en facilitator som kan forstås som indehaver af en magt ved at styre udfoldelsen af spillet. Derfor har det været relevant at nuancere Goffman i foregående diskussion ved Åkerstrøm Andersen (2008). Til trods for dette gør Goffman sig stadig aktuel i kraft af at vi med undersøgelsens problemfelt har været interesseret i at undersøge, hvordan facilitatorerne støttede deltagernes skift i forståelsesrammer, heraf ageren og forhandlingen i interaktionen i de forskellige forståelsesrammer, samt de sociale og individuelle processer.

Slutteligt har Schöns begreber om viden-i-handling og refleksion-i-handling bidraget med forståelse af, hvordan deltagerne lærer i et praksisorienteret felt som Wallbreakers. Det kan dog siges være udfordrende, at identificere præcist hvornår og hvordan viden-i-handling og refleksion-i-handling sker blandt deltagere, idet både tavs viden og den restrukturerede viden sker i handlingen i praksis. Hertil er det som forsker, komplekst at afdække og analysere, hvornår dette manifesterer sig i praksis blandt deltagerne. Samtidig kan intuitive handlinger være lige så væsentlige som refleksion. I visse kontekster kan refleksion endda hæmme handling, hvorfor Schön skriver: “Således forstået er refleksion-i-handling en

selvmodsigelse" (Schön, 2001, s. 234). Dette argumenterer Schön (2001; 1983) dog for at være en misforståelse af relationen mellem tanke og handling. Heraf er det relevant at spørge ind til hvilken *form* for refleksion, der hjælper praktikere til at handle i den givne situation (Schön, 2001;1983). For at kunne undersøge problemfeltet har det derfor været væsentligt at anerkende blandt andet refleksive samtaler i situationen, refleksion over tidligere refleksion-i-handling og viden-i-handling. At anskue disse former for refleksion har derfor bidraget med en dybere forståelse for de interaktioner og sociale processer som facilitatoren fremmer gennem udfoldelsen af Wallbreakers.

10.4.4. Specialets betydning, bidrag og placering i feltet

På baggrund af ovenstående vil vi udfolde spørgsmålet om specialets betydning og bidrag, for at placere det i feltet om organisatoriske læringsspil. Den viden som specialet bidrager med til feltet kan forstås som specifikt i lyset af undersøgelsens mindre generaliserbare fund. Dog er den viden specialet bringer stadig relevant for at nuancere det eksisterende forskningsfelt:

Det bredere felt om organisatoriske spil og voksenlæring, er præget af at være mulighedssøgende i forbindelse med, hvordan organisationer kan drage fordel af læringsspil. Specialets primære bidrag er den interaktion og de processer som facilitatoren fremmer i forbindelse med at udfolde refleksion i læringsspil. Her bidrager vores undersøgelse med perspektiver til feltet, som involverer potentialer og udfordringer både i det fysiske og digitale format. Hertil placerer specialet sig et sted på tværs af feltet om organisatoriske læringsspil samt digitale og fysiske spil.

11. Konklusion

Gennem specialet har vi undersøgt, hvordan facilitatorer opfatter og udfolder Wallbreakers som et fysisk læringsspil for at skabe nye forståelser med forandringsledelse gennem spilmekanikker og spildynamikker. Vores analyse har afdækket, hvordan facilitatorerne søger at fremme refleksion, støtte læring gennem spilmekanikker og spildynamikker, og hvordan den digitale version af Wallbreakers kan reflekteres til det fysiske spil. Hertil har vores analytiske fund, delt i de tre temaer og undersøgelsesspørgsmål, vist følgende:

Facilitatoren har en vigtig rolle igennem hele spillet, for at fremme refleksion. Før spillet udfolder facilitatoren et trygt rum og opbygger menneskelige forbindelser gennem

deltagernes deling af viden-i-handling. Dette trygge rum opretholdes gennem hele spillet, hvilket tillader fejl og dermed refleksion-i-handling. Facilitatoren går fra at være en del af spillet til at indtage en mere tilbageholdende og støttende rolle. Facilitatorens tilstedeværelse er dog væsentlig for at støtte deltagerne i deres refleksioner og handlinger i spilverdenen. Efter spillet faciliteres en debriefing, hvor deltagerne deler og reflekterer over deres erfaringer i spillet og kontekstualiserer dem til deres egen situation.

Facilitatoren forstår at anvende Wallbreakers' fysiske spilmekanikker til at skabe engagement og samhørighed blandt deltagerne. Gear- og action cards er centrale spilmekanikker, der fremmer eksperimentering og igangsætter samtaler blandt deltagerne. Point i spillet kan være en forstyrrende spildynamik, men samtidig skabe engagement og konkurrence, hvorfor facilitatoren må balancere dette, for ikke at påvirke læringsudbyttet negativt. Facilitatorens udfoldelse af trygge rammer giver deltagerne mulighed for at eksperimentere og tage valg i spillet uden konsekvens.

På trods af, at facilitatoren i det digitale format søger at opretholde samme spillemæssige kronologi gennem spillet som det fysiske, er faciliteringen anderledes blandt andet ved inddragelse af en ny deltagerrolle, og større behov for struktur og overblik. Det digitale Wallbreakers reflekterer herved det fysiske spil. I det digitale format er samtalen og bevægelsen i spilverdenen og den primære verden mere struktureret, mens disse udfoldes mere dynamisk i det fysiske spil. På trods af forskelligheder, udfoldes de refleksive samtaler blandt deltagerne i begge formater, men med forskellige nuancer i dynamikkerne.

I undersøgelsens diskussion argumenteres det afslutningsvis, at det digitale format kan skabe udfordringer for facilitatorers udfoldelse af Wallbreakers. Når facilitatoren kommer ind i breakout rooms, stopper samtalen blandt deltagerne, hvilket kan hæmme deltagernes samtale og mulighed for refleksion. Herudover kan det argumenteres, at det digitale format ikke genskaber følelsen af at åbne 'adventskalenderen', men til gengæld er det mere miljøvenligt, hvilket de yngre deltagere er særligt opmærksomme på. Trods facilitatoren gennem Wallbreakers udfolder et trygt rum til at eksperimentere og lede uden konsekvenser, kan der argumenteres for, at der eksisterer magtstrukturer, som kan opstå blandt deltagere og mellem facilitator og deltagere.

12. Litteraturliste

Abildgaard, J. S., Nielsen, K., & Olsen, E. L. (2023). *Developing change competencies. An Examination of Sensemaking Processes in a Change Management Competency Intervention*. In Cambridge University Press eBooks (pp. 185–207). Lokaliseret den 29. maj på:
<https://doi.org/10.1017/9781009086721.013>

Andersen, B. L., & Tafdrup, O. A. (2017). Uddannelsesteknologi. In J. A. Lysgaard, O. A. Tafdrup, & A. K. Ljungdalh (Eds.), *Uddannelsesvidenskab - En kritisk introduktion* (s. 69-87). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Andersen, N. Å. (2008). *Legende magt*. Hans Reitzels Forlag.

Binder, P.-E., Holgersen, H., & Moltu, C. (2012). Staying close and reflexive: An explorative and reflexive approach to qualitative research on psychotherapy. *Nordic Psychology*, 64(2), 103–117. Lokaliseret den 29. maj på: <https://doi.org/10.1080/19012276.2012.726815>

Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. Lokaliseret den 29. maj på:
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.

Brier, S. (2017). Hermeneutisk videnskab. In S. Brier (Ed.), *Tværvidekabsteori* (1. udgave. 2. oplag. ed., s. 305-313). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Fang, Y., Chen, K., & Huang, Y. (2016). *Emotional reactions of different interface formats: Comparing digital and traditional board games*. *Advances in Mechanical Engineering/Advances in Mechanical Engineering*, 8(3), 168781401664190. Lokaliseret den 30. maj 2024 på: <https://doi.org/10.1177/1687814016641902>

Forandringskompetence gør en forskel, NFA, 2020, 17 sider. Lokaliseret den 30. maj 2024 på:
https://nfa.dk/da/Vaerktoejer/Andre-vaerktoejer/Workshop_om-god-forandringshandling

Gadamer, H.-G. (2007). *Sandhed og metode : grundtræk af en filosofisk hermeneutik* (2. udgave ed.). Kbh.: Academica.

Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An Essay on the Organization of Experience*.
Northeastern University Press.

Hammer, S., & Høpner, J. (2014). *Meningsskabelse, organisering og ledelse*.
Samfundslitteratur.

Hasse, C. (2011). *Kulturanalyse i organisationer*. Samfundslitteratur.

Haugom, J. V., & Struksnes, S. (2024). Can Facilitators' Need for Control Influence
Students' Learning Experience through Simulation? - A Qualitative Study on Simulation in
Nursing Education. *Simulation & Gaming*, 55(1), 109–127. Lokaliseret den 29. maj 2024 på:
<https://doi.org/10.1177/10468781231212352>

Hunicke, R., Leblanc, M., & Zubek, R. (2004). *MDA: A Formal approach to game design
and game research*. ResearchGate. Lokaliseret den 29 maj 2024 på:
[https://www.researchgate.net/publication/228884866_MDA_A_Formal_Approach_to_Game
_Design_and_Game_Research](https://www.researchgate.net/publication/228884866_MDA_A_Formal_Approach_to_Game_Design_and_Game_Research)

Jandrić, P., Knox, J., Besley, T., Ryberg, T., Suoranta, J., & Hayes, S. (2018). *Postdigital
science and education*. *Educational Philosophy and Theory*, 50(10), 893–899. Lokaliseret den
29. maj på: <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1454000>

Kortmann, R., & Peters, V. (2021). Becoming the Unseen Helmsman - Game facilitator
competencies for novice, experienced, and non-game facilitators. *Simulation & Gaming*,
52(3), 255–272. Lokaliseret den 29. maj 2024 på
<https://doi.org/10.1177/10468781211020792>

Kristensen, J. E. (2012). Viljen til Innovation: En idehistorisk og samtidsdiagnostisk
kommentar til tidens innovationstrang og -tvang. *Kvan - et tidsskrift for læreruddannelsen og
folkeskolen*, 32(92), 54 - 72.

Kurapati, S., Bekebrede, G., Lukosch, H., Kourounioti, I., Freese, M., & Verbraeck, A.
(2019). *Digital versus Analogue Multiplayer Gaming: Comparing Learning Outcomes* (pp.
463–472).

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview: det kvalitative forskningsinterview som
håndværk* (3. udg.) Kbh.: Hans Reitzel

Larsen, S. L. & Møller, M. (2016, 27. september) *Games in organisational development*. Workz. Lokaliseret den 29 maj 2024 på

<https://workzchange.com/posts/games-and-simulations-organisational-development>

Lindgaard, S. (2023, 4. oktober). *The origin story of Wallbreakers®*. Workz. Lokaliseret den 13. april 2024 på: <https://workzchange.com/posts/origin-story-wallbreakers>

Metodeguiden (u.å.). *Observationsstudier*. Lokaliseret den 10. april 2024 på:

<https://metodeguiden.au.dk/observationsstudier>

Mora, S., Di Loreto, I., & Divitini, M. (2016). *From interactive surfaces to interactive game pieces in hybrid board games*. Journal of Ambient Intelligence and Smart Environments, 8(5), 531–548. Lokaliseret den 29 maj 2024 på: <https://doi.org/10.3233/ais-160396>

Møller, A. M., & Harrits, G. S. (2021). *Forskningsinterview : en praktisk og metodisk introduktion* (1. udgave ed.). Kbh: Djøf Forlag

Olsen, E. L., & Abildgaard, J. S. (2022). *The figural space of the business simulacrum: examining an educative change management simulation*. Journal of Cultural Economy, 15(5), 634–651. Lokaliseret den 20. maj 2024 på <https://doi.org/10.1080/17530350.2022.2085141>

Paahuus, M. (2014). Hermeneutik. In F. Collin & S. K.ppe (Eds.), *Humanistisk Videnskabsteori* (3. Udgave ed., s. 223-265). DR Multimedie Routhledge & Kogan Paul, London.

Petroski, A. (2012) *Games vs. Simulations: When Simulations May Be a Better Approach*. TD magazine. Lokaliseret den 24 maj 2024 på:

<https://www.td.org/magazines/td-magazine/games-vs-simulations-when-simulations-may-be-a-better-approach>

Promsri, C. (2019) *Board Game in Change Management: Mechanism, Rules, and Duration*. Lokaliseret den 28. maj 2024 på:

https://saspublishers.com/media/articles/CCIJHSS_54_73-77_c.pdf

Qvortrup, Ane., & Wiberg, Merete. (2013). *Læringsteori og didaktik*. (1. udgave.). Hans Reitzel.

Schoenfeld, A. (2007). Method. In F. K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics* (pp. 69-110): IAP.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner : how professionals think in action.*(New ed.). Arena.

Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker : hvordan professionelle tænker når de arbejder.* Klim.

Schön, D. A. (2012). Refleksion-i-handling. In Illeris, K. (2012). *49 tekster om læring.* (1. udgave.) (s. 345-358). Samfundslitteratur.

Silseth, K. (2011). *The multivoicedness of game play: Exploring the unfolding of a student's learning trajectory in a gaming context at school.* International Journal of Computer-supported Collaborative Learning, 7(1), 63–84. Lokaliseret den 29. maj 2024 på: <https://doi.org/10.1007/s11412-011-9132-x>

Skerlos, S. J. (2015). *Promoting effectiveness in sustainable design.* Procedia CIRP, 29, 13–18. Lokaliseret d. 29. maj 2024 på: <https://doi.org/10.1016/j.procir.2015.02.080>

Spradley, J. (2016): *Doing Participant Observation.* Waveland Press, Inc. Kapitel 2, step 2, S. 53-62.

Sullivan, J. R. (2012). Skype: An Appropriate Method of Data Collection for Qualitative Interviews? *The Hilltop Review*, 6(1), 54-60

Szulevicz, T. (2015). *Deltagerobservation.* I: Tangaard, L & Brinkmann, S. (Red). *Kvalitative metoder - en grundbog.* København: Hans Reitzels Forlag. 2. udgave. Kapitel 3, s. 81-96

Tangaard, L. & Brinkmann, S. (2015). *Kvalitative Metoder, en grundbog.* Kvalitet i kvalitative studier.

Tretow-Fish, T. A. B., & Hanghøj, T. (2021). *When the game breaks down, the stories begin.* In Routledge eBooks (pp. 132–147). Lokaliseret den 29. maj 2024 på: <https://doi.org/10.4324/9781003108573-10>

Wilhelmsson, U., Susi, T., & Torstensson, N. (2021, January 6). *Merging the analogue and the digital: combining opposite activities in a mixed media game.* Article | Media and

Communication. Lokaliseret den 29. maj 2024 på:

<https://www.cogitatiopress.com/mediaandcommunication/article/view/3203/1918>

Workz. 2024. *Kort på dansk*. Lokaliseret den 15. marts 2024 på:

<https://workzchange.com/kort-pa-dansk>

Workz. (u.å.) *Change through involvement*. Lokaliseret den 29. maj 2024 på:

<https://workzchange.com>

Workz. (u.å.) *Wallbreakers*®. Lokaliseret den 29. maj 2024 på:

<https://workzchange.com/products/wallbreakers>