



SYLVIA HOFF

Mye står på spill

En studie av spillere, spillkompetanse og deres forhold til skolen

MASTEROPPGAVE I SKOLELEDELSE

Vår 2010

Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet
Program for lærerutdanning

Master i skoleledelse

NTNU 2010

Forord

Hvorfor satt de med ansiktet inn i PC-skjermen time etter time når det var yrende liv rundt dem på skolen? Hvorfor var det mer interessant enn å snakke med klassekamerater og andre? Hva var det spillene hadde å tilby, som vi i skolen ikke kunne konkurrere med? Slike spørsmål dukket opp og vekket min interesse for å finne ut mer om ungdommens spillevaner på nett og deres forhold til skolen. Kan det tenkes at online rollespill og virtuelle verdener også er arenaer for sosial utvikling, læring og kulturforståelse? I hele min periode som student ved masterutdanning i skoleledelse på NTNU har jeg visst/hatt i bakhodet at det var noe innen dette området jeg hadde lyst til å skrive om. Det var et spennende tema, men slik jeg ser det krevende å sette seg inn i. Det er noen som fortjener en stor takk og først og fremst min tålmodige og nøyaktige veileder Kjell Atle Halvorsen som stadig brukte uttrykket ”du må ikke gi opp nå!”. Videre skal min venninne Brita Schatvet takkes så mye for sin rolle som ”kritisk venn”. Uten dere to ville jeg neppe kommet i havn til rett tid. Når teknikken ikke ville det samme som meg, var svigersønnen Johannes Hoff Holmedahl ikke langt unna. Det å være i full og jobb og ha familie samtidig som jeg har studert har til tider vært anstrengende, men nå er jeg i mål.

Sylvia Hoff
2010-07-06

Innhold

1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av oppgave.....	1
2. Teoretisk vinkling på ungdoms spillevaner og forholdet til skolen.....	3
2.1 Kompetansebegrepet.....	3
2.2 Spillkompetanse og læring.....	4
2.3 Hvordan lærer vi?	5
2.4 Mestring	10
2.5 Pedagogisk utvikling.....	12
3. Metode	15
3.1 Begrunnelse for valg av kvalitativ metode	15
3.2 Analysemetoden.....	15
3.3 Tematisering	16
3.4 Planlegging	16
3.5 Intervjuing.....	16
3.6 Forarbeid til intervjuguiden	17
3.7 Intervjuguiden	18
3.8 Valg av informanter	18
3.9 Etske betraktninger	19
3.10 Mulige feilkilder	20
3.11 Validitet	20
3.12 Analyse av data.....	21
4. Analyse	22
4.1 Hvem er de og hva spiller de?	22
4.2 Perspektiv på spillerfaring	23
4.3 Perspektiv på spill og skole	25
4.4 Perspektiv på mestringsfølelse.....	31
4.5 Perspektiv på sosiale ferdigheter	33
4.6 Perspektiv på spilling og tilstedeværelse på skolen.....	35
4.7 Sammenfattende analyse og viktige funn	37
5. Drøfting.....	40
5.1 Innledning	40
5.2 Spill og digital kompetanse.....	40
5.3 Sosial utvikling på webben	46
5.4 Spilling og tilstedeværelse på skolen.....	50
5.5 Skolen og elevenes spillkompetanse.....	51
6. Avslutning.....	57
Referanseliste.....	59

Sammendrag

”Mye står på spill” er en oppgave om ungdoms onlinespilling og deres forhold til skolen. Det var ønskelig å bli kjent med elevenes virtuelle virkeligheter. For å tilnærme meg spillernes verden og for å samle inn data har jeg benyttet meg av det kvalitative forskningsintervjuet. Før gjennomføring av intervjuene ble det foretatt en pilotundersøkelse hvor to elever med lang spillerfaring deltok. De kom med verdifulle innspill til videre arbeid og viste meg i praksis hvordan noen spill fungerte. Ut ifra min egen forforståelse og deres anbefalinger laget jeg semistrukturerte intervjuer ved hjelp av en intervjuguide. Det ble laget ulike intervjuguider til elevene, rektor og læreren. Rektors og lærerens synspunkter på det faktum at det har skjedd store endringer i ungdomskulturen når det gjelder digital kompetanse og hvordan skolen skal forholde seg til det, er også et aspekt. For å bli ytterligere inspirert til oppgaveskrivingen tok jeg kontakt med spillforskere for å høre noen erfaringer og få tips til hva jeg burde ta med i min undersøkelse. Jeg laget fire forskningsspørsmål til problemformuleringen: Hva motiverer elevene når de spiller? Hva slags kompetanse utvikler elevene i spill? På hvilken måte kan elevers komplekse kompetanse, oppnådd gjennom spill, anvendes i skolen? Hvordan påvirker elevers spilling tilstedeværelsen?

Intervjuene ble transkribert, kategorisert med fargekoder og satt sammen til aktuelle tema. Temaene dannet utgangspunkt for både teori-, analyse-, og drøftingskapittelet. I teorikapittelet er blant annet kompetansebegrepet omhandlet generelt og spesielt. Ulike spillsjangre er nevnt. Jeg har brukt begrepene uformell og formell læring, hvor den formelle er den skolen systematisk legger opp til og den uformelle er det som skjer av læring utenom skolen. Motivasjon og mestring er sentralt og fra lederperspektivet pedagogisk utvikling.

Temaene er: 1. Spill og skole, 2. Mestringsfølelse, 3. Sosialt samspill, 4. Spilling og tilstedeværelse på skolen.

Spillernes, rektors og lærerens røst er kommet til uttrykk i analysedelen. De viktigste funnene fra undersøkelsen var fra elevenes synspunkt: De har spilt fra tidlig ungdomsskole, de er lidenskapelig opptatt av spill og er ”vanlige” ungdommer. Elevene beskriver motivasjons- og mestringsfølelse når de spiller. De opplever ikke at skolen etterspør deres spillkompetanse. Deres sosiale ferdigheter utvikles. Fra rektor og lærer kom det fram at de ser at elevenes spillkompetanse kan relateres til skolefag. Skolen er

lite interessert i hva elevene opplever i onlinespill. Rektor ser at det trengs involvering fra skoleledelsen for å utnytte kunnskapene elevene har. Under tema spilling og tilstedeværelse på skolen var et funn at det er økt antall bekymringsmeldinger fra foreldre om ungdommens tidsbruk på spilling, men det er ingen rutiner for å fange opp dette. Informantene kjenner alle noen som har økt fravær på grunn av spilling.

Funnene/empirien ble drøftet i forhold til teori, tidligere forskning og egen forforståelse. Jeg kan ikke si om funnene er representative for alle elevers, skolelederens og læreres oppfatning, men av den teorien jeg har satt meg inn i og tidligere forskning samsvarer en del av de viktigste funnene med tidligere erfaringer. Min opplevelse var at det ikke var mye forskning å finne som direkte omhandlet hva elevene tilegner seg av kompetanse, og som skolen eventuelt kan dra nytte av.

1. Innledning

”Unge benekter spilleproblem – Bare fem prosent av norsk ungdom mener de har et problem med spill på internett. Undersøkelsen fra Synovate er den første i sitt slag som kartlegger ungdoms spillevaner på internett, skriver Dagbladet. I overkant av 2000 unge mellom 15 og 30 år er intervjuet. – Veldig få unge mener at de har et problem. De ser ikke at det er et problem at de ikke går på skolen eller ikke spiser middag med resten av familien, sier Helene Fellman, som er fagansvarlig for et privat barnevernstiltak (NTB)” (nrk.no).

Det ser ut til å være lite forskning i Norge som går på onlinespilling og Synovate publiserte funn fra en undersøkelse i november 2008 og denne ble referert til på nrk.no sine kultursider. Noe som var interessant for meg da jeg hadde bestemt meg for å skrive om samme tema.

1.1 Bakgrunn for valg av oppgave

Grunnen til at jeg, som student ved NTNU, velger dette som tema for masteroppgaven er sammensatt. Jeg har kontakt med ungdommen i arbeidet som utviklingsleder, rådgiver og lærer i videregående skole. Gjennom mange år har jeg hatt samtaler med elever på videregående skole som har spilt over lang tid og som har gitt uttrykk for at det er en viktig del av deres liv både hjemme og på skolen. Med utgangspunkt i denne innsikten har jeg valgt å gå dypere inn i temaet, for om mulig å finne ut om ungdommens spillevaner har betydning for deres forhold til skolen. Ungdommen vi har på skolen i dag er oppvokst med en ”deltagende rolle” på internett, i motsetning til den eldre generasjon som er vant til at internett er et sted hvor vi henter informasjon.

Veen og Vrakking (2006) beskriver i boka *Homo Zappiens – Growing up in a digital age*, ungdom og barn som digitale natives og homo zappiens. Han sier blant annet, s. 10: ”*Homo zappiens are active processors of information, skilled problem solvers using gaming strategies and effective communicators.*”. ”*In fact, Homo zappiens are digital, and school is analogue.*”

Skolen har helt siden 1800-tallet hatt et oppdrag for samfunnet, nemlig å være hovedleverandøren av kunnskap til unge mennesker. Dette mandatet er det skoleledelsen som har ansvar for å innfri på den enkelte skole. Gjennom dette oppdraget forventer samfunnet at de unge skal ha nådd et nivå som neste trinn i utdanningskjeden kan bygge videre på, enten det nå er høyskoler og universitet eller som lærlinger til

arbeidslivet. Siden samfunnet investerer betydelige ressurser i skolen, er de politiske signalene tydelige i forventningen om at skolen skal bidra til at elevene gjennomfører utdanningen og ikke faller fra underveis.

Alt som bidrar til å hindre at en elev når de mål som samfunnet forventer at skolen skal oppfylle, vil være interessant å kartlegge. I denne sammenhengen vil et tema blant mange kunne være en problemstilling knyttet til elevers manglende motivasjon for skolearbeid. I denne oppgaven vil det bli fokusert på om det er en sammenheng mellom dataspills betydning for manglende motivasjon og dermed i neste omgang fravær fra opplæringen. Den ”analoge” skolen oppfattes muligens å være mindre attraktiv, irrelevant og kjedelig for disse ”Homo zappiens”. Spenningen og ”kickene” som de formodentlig opplever i sin dataverden, kan skolen vanskelig konkurrere med. Skoleledelsen har et overordnet ansvar for å integrere pedagogisk IKT i fagene. Rektor er både administrativ og pedagogisk leder. I det pedagogiske aspektet ligger blant annet det å tenke helhetlig skoleutvikling i arbeidet med utvikling av den digitale kompetansen, å ta hensyn både til det organisatoriske, infrastrukturen og pedagogikken. Jeg håper at min oppgave kan bidra til at det blir økt fokus i ledelsen på å kartlegge, utnytte og kanskje regulere den digitale kompetanse elevene i dag innehar.

Ut ifra disse refleksjonene omkring temaet er denne oppgaven et forsøk på å besvare problemformuleringen:

”Hvordan påvirker spilling på nett forholdet mellom elevene og skolen”?

Forskningsspørsmål:

- Hva motiverer elevene når de spiller?
- Hva slags kompetanse utvikler elevene i spill?
- På hvilken måte kan elevers komplekse kompetanse, oppnådd gjennom spill, anvendes i skolen?
- Hvordan påvirker elevers spilling tilstedeværelsen?

Før jeg besvarer disse spørsmålene, vil jeg presentere den teorien som jeg vil bruke i drøftingen. Oppgavens hoveddeler består av seks kapitler. Innledning med bakgrunn for valg av oppgave, teoretisk vinkling på oppgaven om spillevaner og forholdet til skolen. Deretter valg av overordnet forskningsstrategi og analyse. De, etter mitt syn, mest interessante funnene drøftes og til slutt en avslutning og refleksjon over ”hva som må gjøres?”.

2. Teoretisk vinkling på ungdoms spillevaner og forholdet til skolen

Presentasjon av begreper og tradisjoner

2.1 Kompetansebegrepet

Kompetanse er et viktig begrep i kunnskapssamfunnet og staten styrer kunnskapsinnholdet blant annet ved hjelp av opplæringsloven og læreplanene. Kompetanse beskrives i St. meld. 30 (2003-2004) "(...) som evnen til å møte komplekse utfordringer. Det er oppgaven, eller kravene individet, virksomheten eller samfunnet står overfor, som er avgjørende for hvilken kompetanse som kreves. Kompetanse er forstått som hva man gjør og får til i møte med utfordringene". Denne definisjonen støttes i meldingen av OECD's prosjekt DeSeCo (Definition and Selection of Competencies), som beskriver kompetanse som "evnen til å mestre en kompleks oppgave eller aktivitet". Opplæringslovens § 1-1, femte ledd hjemler kompetansebegrepet: "Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng".

2.1.1 Læreplanenes kompetansebegrep

St. meld. 30 slår fast at etter evalueringen av Reform 94 var tiden inne for å rasjonalisere læreplanene, som da var detaljerte og omfattende. Læreplanenes fagdel har nå tydelig fastsatte mål for kompetanse, men det er opp til skolene å avgjøre arbeidsformer og faginnhold, dog slik at prinsippene i læringsplakaten oppfylles. Betegnelsen "felles mål i fagene" er det som brukes i innledningen av læreplanene, og er en beskrivelse av elevens "helhetlige kompetanse". Læreplanens generelle del er på den måten integrert i læreplanene for fag. Med Kunnskapsløftet kom også grunnleggende ferdigheter inn i læreplanene. Den femte av disse er "å kunne bruke digitale verktøy". Og som alle de andre er den integrert i alle fag. I den helhetlige kompetansen ligger altså de fem grunnleggende ferdighetene. Det er likevel verdt å merke seg at læreplanen ikke direkte bruker begrepet digital kompetanse, og dette kritiseres blant annet av Erstad (2005). Slik det står mener han det kun omfatter tekniske

ferdigheter og ikke innsikt og holdninger til hvordan samfunnet påvirker bruken av de digitale verktøyene.

2.1.2 Digital kompetanse

Kunnskapsløftet krever som tidligere nevnt at den digitale kompetansen, eller mediekompetansen, skal ivaretas på linje med andre grunnleggende ferdigheter. Det er flere begrepsdefinisjoner i ulik litteratur, og jeg velger her å bruke Erstad (2005) sin overordnede definisjon. ”Digital kompetanse er ferdigheter, kunnskaper og holdninger ved bruk av digitale medier for mestring i det lærende samfunn” (2005, s. 133).

Hvordan bruker så våre elever denne digitale kompetansen de har tilegnet seg, og utvikler de gjennom den noen kjente, eller ukjente læringsstrategier? Erstad (2005) gir uttrykk for at vi trenger mer systematisk kunnskap om hvordan de unge bruker de sosiale mediene til eventuell kunnskapsutvikling.

2.2 Spillkompetanse og læring

Hva spiller elevene?

Det finnes mange spillsjangre og jeg velger her å forklare noen av dem. For å forstå hva ungdommen spiller, og for senere og se hva de eventuelt tilegner seg av kompetanse, er det noen grunnleggende begrep som gjelder.

2.2.1 Spillsjangre

MMORPG – Massivly Multiplayer Online Role-Playing Game

Gjesvik (2009) ordner spillene i noen begrep/samlebetegnelser. MMOG (ofte forkortet MMO) er en samlebetegnelse og forkortelsen betyr *Massivly Multiplayer Online Games*. Store grupper spiller sammen på nett. Under denne hovedgruppen finnes også undergrupper, og den mest vanlige er RPG – *Role-Playing Games* som betyr rollespill, og vi får betegnelsen MMORPG. De mest populære spillene i MMORPG -sjangeren er *World of Warcraft*, forkortet WoW. WoW har en egen spesiell historie og karakterene spiller mot og med hverandre i Azeroths verden. Andre spill er *Anarchy Online* og *Age of Conan*.

RPG – Role Playing Games

Her dreier det seg om å bygge opp en egen karakter, men man fullfører en historie i motsetning til i MMORPG-spillene hvor det alt er uten ende.

FPS – First-person-shooter

Counter-Strike (CS) er et av de mest spilte spillene i Norge og betegnes som et *First-person-shooter*-spill. "(...) det vil si et spill hvor man styrer en karakter og ser omverdenen gjennom karakterens egne "øyne". Det vil si at man følger med gjennom det siktet på våpenet man bruker.

RTS – Real time strategy

Her er det om å gjøre å manøvrere taktisk ved å bygge opp nasjoner, ofte militære. Et eksempel er *Civilization*.

Pedagogiske spill

Serious games tilhører alle sjangre, og kan også kalles *edutainment* – en blanding av undervisning og underholdning. Vi har de siste årene sett at det har blitt utviklet flere pedagogiske spill som retter seg primært mot skoleverket" (medietilsynet.no).

2.2.2 Hva er spillkompetanse?

Veen og Vrakking (2006) betegner Web 2.0 generasjonen som "homo zappiens" og at disse er med på utviklingen av de sosiale mediene, som begrepet Web 2.0 representerer. Brukeren står i sentrum og det er en utpreget delekultur i Web 2.0. Nettspill utfordrer elevene i å definere problemer og løse dem. Spørsmålet er om skolen er klar for denne måten å samhandle og lære på. Veen og Vrakking (2006) påstår at skolen formidler kunnskap på samme måten som man gjorde for 100 år siden og at skolen er analog og homo zappiens digitale.

2.3 Hvordan lærer vi?

Selve begrepet "læring" har det vært mye diskusjon og uenighet om hvordan skal defineres. Bråten (2002) fremhever at det er to perspektiv som går igjen, det kognitive og det sosiale, hvor det kognitive vektlegger individets intellekt og det sosiale tar hensyn til at individet interagerer og er i samhandling med andre i læreprosessen. Bråten (2002) trekker inn det situerte perspektivet hvor kjernen er at den som lærer er i

et sosialt fellesskap hvor man etter hvert deltar fullt ut i læringsaktivitetene. Nordahl (2002) minner om at skolen har to hovedmålsettinger. Den har tradisjonelt i oppgave å gi kunnskaper og ferdigheter til elevene, i tillegg skal den medvirke til personlig og sosial utvikling og læring. Disse sistnevnte identitetsdannende oppgavene står ikke på elevenes timeplan, men skal uansett integreres i aktiviteten på skolen.

2.3.1 Kompetanse og formell og uformell læring

Læring kan vel for så vidt skje overalt og har foregått til alle tider, men det er mye uenighet om hva det egentlig er og hvordan det skjer. Jeg velger å bruke Østerud (2009) sin inndeling i formell- og uformell læring. Han viser til at Pisa-undersøkelsene de siste årene viser at læringen til de norske elevene er forringet av uro i timene. Han henviser til en norsk studie *Tre års kjedsomhet? Om å være elev i grunnskolen*. (Grepperud 2000). (2009, s. 23). Elevene trives på skolen, men er mindre motiverte for læringsaktiviteter og de kjeder seg. Det ville vært en fordel om den positive opplevelsen elevene har ved at de trives i det sosiale forholdet til sine medelever og følelsen av tilhørighet, kunne overføres til faglig læring. Den formelle læringen er det vi legger opp til systematisk på skolen. Den uformelle skjer ellers mer eller mindre uplanlagt utenom skolen. Han trekker fram to engelske spillforskere, Kirriemuir og McFarlane og deres begrep *schooling* og *educating* som betegner disse to læringssituasjonene. *Educating* betegner at man lærer det man er motivert for å lære. Østerud (2009) foreslår at skolen henter inspirasjon fra de uformelle stedene elevene befinner seg når de har fri. Det kan for eksempel være onlinespill. Dette forslaget stemmer overens med teorien om situert læring.

2.3.2 Uformell læring – Læring for livet

Samfunnet etterspør en del kunnskaper og ferdigheter, blant annet evne til problemløsning, entusiasme, kreativitet og samarbeidsevne. Blir disse egenskapene utviklet gjennom spill? Spørsmålet er hvordan skolen i så fall best mulig kan utnytte dette og samarbeide med elevene slik at de blir riktig utrustet til å møte utfordringene i informasjonssamfunnet.

Shaffer (2008) beskriver hvordan skoler og universitet i dag har en annen type utfordring enn tidligere. Før var det kanskje nok at elevene hadde gode kunnskaper i lesing,

skrivning og matematikk. Når unge mennesker i dag går ut i yrkeslivet forventes det at de innehar egenskaper som nevnt over. Shaffer argumenterer for at ungdommen kan tilegne seg disse egenskapene ved hjelp av velutviklede spill på data. Han kommer spesielt med eksempler fra USA og nevner spesielt SimCity som er utformet slik at spilleren kan skape og utvikle store prosjekter. Spillet lar spilleren utvikle sin egen by, med hus, kraftverk, veier, politi, tognett osv. og innbyggerne kalles "simmer". Byen styres av for eksempel en borgemester, man etablerer politiske og administrative organ hvor både skatter og avgifter er en del av helheten. Spilleren vil forsøke å få byen sin til å vokse, øke produktiviteten, sysselsettingen og økonomien. De politiske vedtakene vil påvirke miljøet og framtiden. Likevel påpeker Shaffer at det er store begrensninger i hvor mye spillet betyr i læringsutbytte på skolen. Byen man utvikler er ikke et virkelig sted som ungdommen kjenner, den viser bare noen gjenkjennbare mønstre og man kan endre historien på få minutter. Han ser flere begrensninger i dette spillet, og trekker så fram spillet Urban Science som et bedre alternativ for læring. Dette er et spill hvor virkelig urban planleggingspraksis er integrert. Resultatene av spillerens valg blir veid opp mot både økonomiske, sosiale og økologiske konsekvenser som finnes i den virkelige verden. Det er ikke dermed sagt at hvilke som helst spill egner seg som en god innlæringsmetode.

2.3.3 Situert læring

Gee (2007) bruker denne forståelsesmodellen slik at når man lærer befinner man seg i en sammenheng der det er meningsfylt å lære. Betydningen av et artefakt, en handling eller et ord må forstås i den sammenhengen det befinner seg. Det som ser ut som virkelighet i spillet trenger ikke å være det samme i den fysiske verden. Situert læring er satt i kontrast til abstrakt læring, som tradisjonelt skjer i klasserommet – utenfor konteksten. Han hevder at elevene ikke lærer på dypt nivå og at tradisjonell undervisning gjør dem uinspirerte. Det kan tenkes at det elevene lærer uformelt i dagliglivet kan overføres til bruk i vanlig læring, kanskje ikke nødvendigvis ved å innføre spill generelt på skolen, men å bruke de læringsstrategiene som ligger i spillene.

2.3.4 Læringsstrategier

St. meld. 30 (2003-2004) synliggjør at skolen har ansvar for å utvikle elevenes læringsstrategier og det skal bakes inn i både fag og grunnleggende ferdigheter.

Læringsstrategier defineres

som evne til å organisere og regulere egen læring, kunne anvende tid effektivt, kunne løse problemer, planlegge, gjennomføre, evaluere, reflektere og erverve ny kunnskap og viten, og kunne tilpasse dette i nye situasjoner i utdanning, arbeid og fritid: Dette er vesentlig i arbeidet med å legge til rette for livslang læring. (St. meld. 30 s, 36).

Vi gjenkjenner flere av læringsstrategiene som ligger til grunn for spillaktiviteten fra før. Det er en del kjennetegn ved ulike fremgangsmåter for læring som ser ut til å ha effekt på læringsresultatene. Elevene går inn i spillene med sin egen læringsstrategi hvor de prøver og feiler. Hver spiller kan ha ulik strategi ut ifra de læringsteknikkene som fungerer for den enkelte. Den gode forteller vil likevel aldri gå av mote, på samme måte som den gode historien er en viktig faktor i spillene. Elevene lager sin egen fortelling i spillet og de tar mange valg underveis. Prosjektundervisning med problemformuleringer skal ta utgangspunkt i elevenes erfaringer, samarbeid og prosessen i arbeidet er her viktig. Problembasert læring er en metode som minner om det spillteorien beskriver som arbeidsmåte.

Synovate har i sin analyse funnet en positiv læringsdimensjon knyttet til onlinespillingen. ”Dette gjelder først og fremst språklig utvikling (engelsk), men også i forhold til andre kulturer, samarbeidsevne, datakunnskaper, problemløsningsevne og evne til konsentrasjon” (Kavli, 2008, s. 7).

Andre kanskje mindre åpenbare læringsstrategier blir beskrevet av Medietilsynet.

I actionspill styrer man ofte en karakter som skal utføre et oppdrag og forsere hindringer. Oppgaven kan være å utradere en fiende ved hjelp av ulike typer våpen. Tempoet er ofte høyt med dramatisk lyd. Det kreves hurtighet og god øye/håndkoordinasjon, samt taktiske evner. (Medietilsynet.no).

2.3.5 Sosial kompetanse

Det kan være nyttig å reflektere over hva onlinespill gjør med spillerens sosiale kompetanse og identitet, eller om det ikke betyr noe. Skolen har uansett et ansvar for elevens sosiale og personlige utvikling i henhold til generell del i læreplanverket.

Nordahl (2002) definerer begrepet: ”Sosial kompetanse er knyttet til kunnskaper, ferdigheter og holdninger som anvendes for å mestre sosiale sammenhenger” (2002, s. 174). Han fremhever betydningen av fellesskap med jevnaldrene og han viser til (Fuglestad, 1993; Frønes, 1993) sine undersøkelser hvor det kommer fram at elevene vurderer det sosiale som veldig viktig. Nordahl (2002) sier at mange elever er oppfinnsomme for å skjule at de er ensomme, og han påstår at lærerne ofte ikke er oppmerksomme på det.

I onlinespill treffer man mennesker fra hele verden og disse er en i dialog med. Dette beskrives blant annet av Gjesvik (2009) som kaller det for ”en sosial sandkasse”. For å spille er man avhengig av kommunikasjon og denne er både tekstbasert og det finnes pratekanaler. Det er et eget onlinespråk som innehar en del ord og uttrykk som skolen vanligvis ikke er kjent med.

Gee (2007) benytter seg av tre ulike identiteter hvis handlinger kan føre til læring. Den ene av dem er spillerens egen identitet, så en virtuell karakter som spilleren innehar i spillet og til slutt en projektiv identitet. I samspeillet mellom den fysiske og virtuelle karakteren oppstår den projektive identiteten. Spilleren kan overføre sine verdier og ferdigheter til den projektive karakteren og de tre danner til sammen den helhetlige identiteten spilleren er i spillet. Handlingene, som er synlige ved hjelp av karakteren, utføres konkret i spillet og man får som regel en snarlig tilbakemelding på om man har klart oppgavene eller ikke. Og om handlingene var nyttige i den konteksten de oppsto eller ikke.

McFarlane (2002) hevder at spilling i stor grad er bundet til sosial samhandling, like mye som selve spillingen. Gee (2007) bemerker at det har vært liten forskning på om den sosiale kontakten på nett har medført videre sosial omgang.

Hva kommer først, høna eller egget? Er det mestringen, følelsen av å lykkes, som gir motivasjon eller er det motivasjonen til å prøve og feile/”gå på” som gir mestringsfølelsen? Hva er det som motiverer elevene når de spiller og hva er det som gir dem mestringsfølelsen? Hva ligger bak den kompetansen som elevene tilegner seg og har mestringsfølelsen noe med den lidenskapelige følelsen spillerne har for spillaktiviteten?

2.4 Mestring

Nordahl (2002) påpeker at skolen skal være identitetsdannende og ikke kun ta hensyn til faglig utvikling. Undervisningen må ha tilknytning til kunnskaper eleven innehar og at eleven da vil oppleve mestring. For at elevene skal få sin rett til opplæring etter egne forutsetninger må skolen kjenne til elevens evner og ståsted. Være mer opptatt av det eleven kan enn det han ikke kan, og mer om det han mestrer enn det han ikke mestrer. Eleven må i større grad forstås innenfra slik at dennes subjektive virkelighet kommer mer fram. Nordahl (2002) viser til (Erickson, 1993; Schultz, 1993) og deres konklusjon om at elevens stemme forties. Deres argumentasjon går også på at sentralstyringen ikke gir plass for elevens stemme fordi den vil kunne bleke det harmoniske skole- og elevperspektivet man formidler i nasjonale læreplaner. Nordahl (2002) beskriver skolens to mestrings- og kompetansearenaer ved å understreke at sosial- og faglig læring ikke foregår uavhengig av hverandre. Mestring betegnes som den mest situasjonsavhengige og gjennom mestring anvendes kompetansen.

I de nasjonale elevundersøkelsene på skolen har det flere ganger vært hevdet at lærerne i den videregående skolen er for lite opptatt av å motivere elevene.

2.4.1 Motivasjon

Imsen (2008) definerer motivasjon ”som det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder denne aktiviteten ved like, og det som gir den mål og mening”. Forståelsen av motivasjon gjør at elevenes adferd bedre kan forstås. Hun understreker at motivasjon henger sammen med grunnleggende verdier i kulturen man er en del av. Derfor blir det motivasjon ikke bare noe som angår individet, men inngår i den sosiale konteksten man befinner seg i. Kavli (2008) beskriver i sin analyse, hvor målgruppen er 15-30 åringer med online spillerfaring, positive faktorer som virker motiverende for onlinespilling. Det er en stor fritidsinteresse, avkobling, man får nye venner og det er spennende. Det som motiverer for spilling er det sosiale aspektet, avkobling, virkelighetsflukt og tidsfordriv.

2.4.2 Prestasjonsmotivasjon

Det kan være nyttig å bli kjent med begrepet ”prestasjonsmotivasjon” som brukes i flere teorier omkring mestring og motivasjon. Imsen (2008) forklarer betegnelsen med det behovet man har til å prestere noe ut ifra en gitt standard. ”En person som er sterkt

motivert for å prestere, ønsker å lykkes med utfordringer, ikke bare for å oppnå profitt eller status, men også for rett og slett å gjøre det bra” (2008, s. 392). Imsen (2008) henviser til Atkinsons prestasjonsmodell hvor han sier noe om hvordan prestasjonsmotivasjon fungerer. Begrepet skal kun brukes der personen anser seg ansvarlig for hvordan en oppgave skal løses og man vet at resultatet blir vurdert. Individet trekkes mellom lysten til å ta fatt på oppgaven og redselen for og ikke klare utfordringen. Mye avhenger av hvordan for eksempel eleven vurderer situasjonen han står oppe i, hvor sterkt ønsket er om å lykkes og om oppgavene har noen mening. Imsen (2008) bemerker at det i læringssituasjonen er viktig at oppgavene passe utfordrende, det skal være et visst usikkerhetsmoment, men likevel innenfor rammene av hva eleven kan klare. Dette harmonerer med flere spillforskernes syn. Gee (2007) beskriver det som ”oppnåelsesprinsippet”, som han mener bør overføres til skolen. Spilleren føler et voksende herredømme over utfordringene, han blir jevnlig vurdert og oppgavene tilpasses hele veien etter spillerens prestasjoner. Gjesvik (2009) viser til Yee (2007) og individuelle faktorer som motiverer til spilling. Under begrepet prestasjonsmotivasjon beskriver spillerne nærmere følgende faktorer:

Opprykk: et ønske om å få makt, rask progresjon, innsamling av spillets symboler på rikdom og status. Teknikk: en underliggende interesse i å analysere regler og systemer i spillet og å knekke koden, for på den måten å få en karakter som opptrer optimalt. Konkurrans: et ønske om å utfordre og konkurrere med andre. (2009, s. 78).

Cheng og McFarlane (2006) viser gjennomgående til Gee som sier at forskerne må gå bak spillene for å studere hva som skjer i interaksjonen mellom unge når de samhandler for å mestre utfordringene i spillet. De påstår at få forskere har sett på de bredere aspektene rundt læringen som skjer i spillet.

For at elevene skal ha mulighet for å utvikle seg fra sitt eget ståsted må de få oppgaver som gjør at man blir passe utfordret, flere teoretikere bruker Vygotskis utviklingszone under tema for læring for å forklare fenomenet. Imsen (2009) sier at for å beskrive barnets evnenivå må man ta hensyn til hva barnet klarer på egenhånd og hva det kan klare med hjelp fra andre. Forskjellen mellom disse to måtene å handle på, alene og med hjelp fra andre, kalles den proksimale utviklingszone/nærmeste utviklingszone. Dette mener Vygotsky er en nøkkel for å forstå læring og at man pedagogisk kan utnytte elevens potensiale i denne sonen og inspirere til at det skjer fremgang. Hvis man trekker denne tankerekken videre til dagens situasjon, kan kanskje den medierende hjelperen

være en kyndig lærer og et dataverktøy, eller et annet godt pedagogisk redskap som samarbeidslæring, problembasert læring eller annet. ”Det sentrale er at det foreligger et tankesamarbeid mellom læreren og eleven, det vil si at læreren må fatte elevenes nivå og kunne tenke seg inn i elevens tankeverden.” (Imsen, 2009, s. 260). Skolen kan overføre dette til refleksjon om det er mulig å utnytte elevens proksimale utviklingszone og de erfaringene eleven har med onlinespill og de læringsstrategiene han bruker der for tilegnelse av videre kunnskaper.

2.5 Pedagogisk utvikling

Hvordan kan skolen medvirke til at det bygges bro mellom elevens skolehverdag og deres livsverden i spillet. Harmonerer skolen og de unges livsverden?

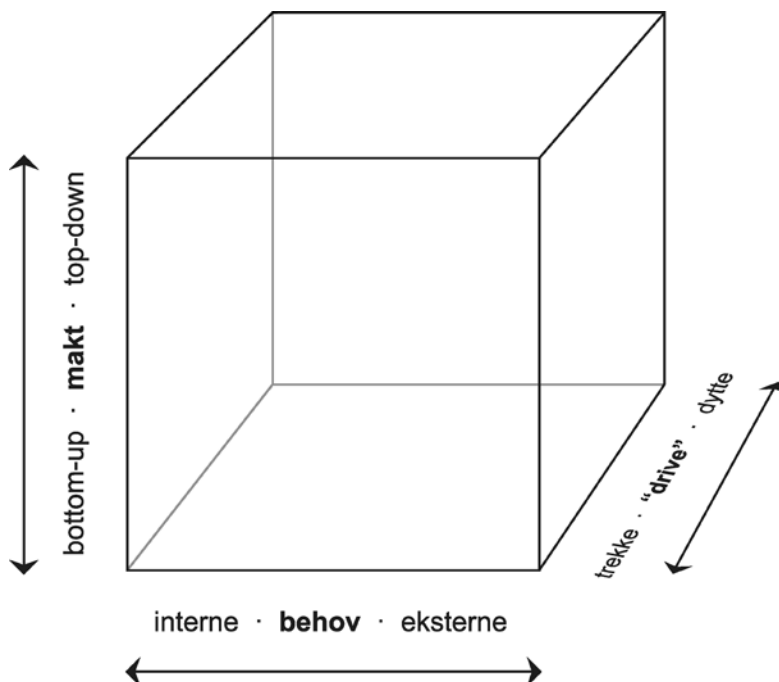
Kompetanse for utvikling er et begrep som brukes i St. meld. 30, spesielt i lærerutdanningen. Her ansvarliggjøres skolen og anmodes om at alle i organisasjonen tar ansvar og til kontinuerlig refleksjon over veivalgene en tar. Ledelsen bør da ha kunnskap om hva som eventuelt bør endres. Herunder pedagogisk bruk og utvikling av IKT i fagene.

For å få et overblikk over den pedagogiske skoleutviklingen kan det være nyttig å bruke Michael Scratz sin skoleutviklingskule, for om mulig endre på skolens nåværende praksis omkring arbeid med pedagogisk implementering av IKT i fagene.

2.5.1 Pedagogisk utviklingsarbeid – digital kompetanse og bruk av digitale læremidler

Pedagogisk utviklingsarbeid er et ”sekkebegrep” og brukes innen all type endringsarbeid på skolen, og målet er stort sett å forbedre læringsutbyttet for elevene. Men, for å få til dette er det nødvendig at arbeidet har forankring i ledelsen og at lærerne er endringsdyktige og villige. Dessuten er det også et spørsmål om vi ”treffer målgruppen” med våre ideer og tiltak. Hvem er det egentlig som bestemmer hvordan digitale medier skal tas i bruk i skolen i dag? Hvordan er sammenhengen mellom beslutninger tatt på toppen og læringen som kommer ut i den andre enden hos elevene. Er det en rød tråd vi kan følge fra departementet, direktoratet, skoleeier, skolen, ledelsen, lærere og fram til elevene? Eller, for den sakens skyld, motsatt vei. ITU Monitor (2007) sier ifølge funn blant annet at det er innlysende at det eksisterer ubrukte muligheter for eksempel innen spill, 3D-modeller og simuleringer.

Moos (2003, s. 183) anbefaler at man, for å få et overblikk, benytter seg av Michael Scratz' skoleutviklingskube.



Kuben til Scratz' illustrerer tre dimensjoner:

- Hvilke behov skal utviklingen tilfredsstille, de interne eller de eksterne?
- Hvor makten til å iverksette utviklingsarbeidet kommer fra: (Top-down) fra myndighetene eller (bottom-up) fra skolen?
- Dybdedimensjonen omhandler de som berøres – blir de støttet eller presset?

Moose (2003) henviser til Fullan (1991): ”Hvis prosesser skal komme i gang og holdes i gang, så må der være både et internt og et eksternt behov, der må være tale om både bottom-up og top-down-styring...”. Et utviklingsarbeid må ha både forankring i ledelsen og engasjement hos medarbeiderne, det kreves et samspill mellom forvaltnings- og brukernivå.

Styringsmaktens systemtenkning med ”top-down” initierte implementering av digitale ferdigheter i skolen står i kontrast til Nordahl (2002), som forfekter at elevens stemme bør lyttes mer til. Ofte er det slik at drøftinger om pedagogikk, som metodevalg, verdier og organisering kun foregår mellom ledelsen og lærere, elevene blir sjelden spurt til råds. Hva har elevene tilegnet seg av kompetanse som bør integreres i skolens tilrettelegging for den femte grunnleggende ferdigheten?

2.5.2 Digital kompetanse

Som nevnt tidligere er det ”å kunne bruke digitale verktøy” nevnt som den femte grunnleggende ferdigheten i Kunnskapsløftet. (ITU Monitor 2007, s. 91). Utdannings- og forskningsdepartementet har utarbeidet ”Program for digital kompetanse 2004-2008” med visjonen ”Digital kompetanse for alle”, (regjeringen.no). (...) og slår fast at det norske skolesystemet i 2008 skal ”være blant de beste i verden når det gjelder utvikling og pedagogisk utnyttelse av IKT i undervisning og læring” og at ”IKT skal være et integrert virkemiddel for innovasjon og kvalitetsutvikling i norsk utdanning, basert på organisasjons- og arbeidsformer som fremmer læring og nyskaping” (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004a). Ansvar for å realisere målene ligger hos skoleeier og på skolene”. (Halvorsen, 2009 s. 68). Dette er høye mål og hver skole er en bit av helheten og må strebe etter å tenke makro, mens de handler mikro. Hvordan er situasjonen i skolen vår?

Infrastrukturen er det ikke noe i veien med på den videregående skolen, hver elev og hver lærer har nå sin bærbare PC. Rektor svarer bekreftende på om infrastrukturen på skolen er tilfredsstillende. Tilgangen på PC'er og nettverk er optimal, hver elev og lærer har sin PC og båndbredden er grei. Han nevner også at vi har en utmerket IKT-koordinator som stiller opp både for ledelsen, lærere og elever. Skolen har en IKT plan som ivaretar utvikling i infrastrukturen og som viser avsatte midler til kompetanseheving for lærerne, men som er mangelfull når det gjelder pedagogisk kompetanseheving i bruk av IKT. Her ligger en utfordring for både ledelsen og utviklingsutvalget på skolen. Det mangler en systematisk trinnvis pedagogisk implementering i alle fag. Elevene har under intervjuene på sin side gitt signaler om hvordan deres livsverden har endret seg med teknologien uten at man i skolen har utnyttet et eventuelt potensiale.

I dette teorikapitlet har jeg valgt å forholde meg til noen teoretikere som beskriver relevante begrep for min problemformulering. Begrepene jeg har brukt er blant annet kompetanse, herunder sosial-, digital- og spillkompetanse. Noen ulike læringstradisjoner og læringsstrategier er beskrevet. Mestring og motivasjon er behandlet i en sammenheng og munner ut i uttrykket ”prestasjonsmotivasjon”. Avslutningsvis i dette kapitlet er pedagogisk utviklingsarbeid med ”top-down og bottom-up” perspektivet diskutert.

3. Metode

Intervjuformen er, i følge Kvale (2001), spesielt egnet når man ønsker å undersøke hvordan mennesker forstår sin egen verden. Han har også et standardsvar på hvordan et kvalitativt intervju skal planlegges: "(...) det avhenger av temaet for og formålet med undersøkelsen. Hva og hvorfor må besvares før hvordan" (2001, s. 53).

3.1 Begrunnelse for valg av kvalitativ metode

Den kvalitative metoden er basert på et subjekt-subjekt-forhold mellom forsker og informant. I henhold til Fuglseth og Skogen (2006) står man overfor tre ulike intervjuformer. Det strukturelle-, semistrukturerte- og det ustrukturerte intervjuet.

Formålet med undersøkelsen var å gå i dybden på hva som skjedde med de elevene som spilte mye og deres forhold til skolen. For å kunne fremskaffe mer og dypere kunnskap om emnet spilling valgte jeg å starte med et kvalitativt intervju med en hermeneutisk tilnærming til intervjuene. Kvale (2001) uttrykker dette ved å si at prinsippet om mening/sannhet bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av. Forskningsintervju brukes som metode for å innhente nødvendig informasjon. For å bli mer kjent med spilling som en del av ungdomskulturen, ble elever på en videregående skole intervjuet. Skolen har ca. 670 elever, 130 ansatte, og er en kombinert skole med både yrkesfaglige- og studiespesialiserende utdanningsprogram. For å få fram ulike perspektiver fra ledelsens, lærernes og elevenes synsvinkler ble også rektor og en lærer intervjuobjekter. Jeg valgte det semistrukturerte intervjuet, som krever at en intervjuguide blir utarbeidet i forkant. Jeg utarbeidet spørsmål som skulle gi meg dybdeforståelse og slik at jeg skulle forstå verden i størst mulig grad fra informantens side. Men å holde seg altfor rigid til bare disse spørsmålene kan volde problemer, og det er viktig å kunne følge opp med tilleggsspørsmål.

Det er tidligere forsket kvantitativt på spillevaner hos ungdom (Synovate 2007). Jeg ønsket å gå mer i dybden på fenomenet spilling. Jeg brakte med meg mine egne erfaringer inn i forståelsen, og bidro til å skape den konteksten noe forstås innenfor.

3.2 Analysemetoden

I analysearbeidet laget jeg tabeller med temaer som overskrifter. Temaene ble valgt fra intervjuguiden og i tillegg det som utkrystalliserte seg fra elevenes utsagn. Elevene kom

med impulsive tanker som jeg gjerne ville ”fange opp”. Jeg laget en oversikt over hvem som spilte hvilke spill, en oversikt over hvem som mente at spill egnet seg som innlæringsmetode og hvorfor, og et med hvordan hver og en av dem beskrev mestringsfølelse, faglig kompetanse og sosial kompetanse. Noen av disse kategoriserte kommentarene brukte jeg videre i oppgaven. I oppgaveteksten valgte jeg å presentere de mest interessante funnene under følgende utvalgte tema: 1. Spill og skole, 2. Mestringsfølelse, 3. Sosialt samspill, 4. Spilling og tilstedeværelse på skolen.

Kvale (2001) opererer med ”syv stadier” for intervjuundersøkelser: I hovedsak vil jeg holde meg til Kvales syv stadier og utdyper noen av dem nærmere i fortsettelsen.

3.3 Tematisering

I og med at tema var ungdoms spillevaner på nett og motivasjon for skolearbeid, var det nødvendig for meg å bli kjent med spill og spinning på data. I utgangspunktet var dette området ukjent terreng for meg, og jeg måtte tilegne meg forhåndskunnskaper, for eksempel ved hjelp av informasjon fra ungdommer som hadde disse kunnskapene og ferdighetene, samt ved å lese relevant litteratur.

Et par elever sa seg villige til å vise meg de mest populære spillene, og det holdt forhåpentligvis i møte med informantene for å få den rette innfallsvinkel og mest mulig relevante spørsmål. Formålet med intervjuene var å teste problemformuleringen og forskningsspørsmålene. Undersøkelsen bør vise om elevene er seg bevisst noen virkninger av spinningen og forholdet til skolen. Men, det kan også tenkes virkninger som eleven ikke var seg bevisst. Betyr det for eksempel noe for omfang og arbeid med lekser at elevene bruker mye tid på spinning.

3.4 Planlegging

Siden jeg valgte den kvalitative metoden med dybdeintervjuer og en narrativ tilnærming, var jeg avhengig av å skaffe meg et begrenset utvalg intervjuobjekter som spilte mye. Det ble kjøpt inn båndopptaker/diktafon til gjennomføring av intervjuene.

3.5 Intervjuing

Intervjuer kan i henhold til Kvale være både utforskende og hypotesetestende. Et utforskende intervju har minimalt med struktur, mens et hypotesetestende intervju vil være mer strukturert. Jeg har her valgt det semistrukturerte intervjuet hvor jeg forsøker

verken å være for formell eller for ustrukturert. Jeg jobbet ”søkende” i intervjuene, altså jeg forsøkte å finne sammenhenger jeg antok var der, og sammenhenger som kunne være der. Et viktig ord her er ”kunne”, dvs. jeg måtte basere meg på de få samtalene jeg hadde i dette mindre utvalget. De som ble intervjuet snakket om sine subjektive erfaringer.

3.6 Forarbeid til intervjuguiden

Thagaard (2003) anbefaler at man tenker nøye gjennom rekkefølgen på temaene man søker informasjon om, og det skal igjen gjenspeiles i intervjuguiden. Man bør starte med generelle spørsmål slik at det oppnås en viss tillit og åpenhet. Oppbyggingen med innledning, gjennomføring og avslutning tar hensyn til det dramaturgiske aspektet ved intervjuet.

For meg ble gjennomføringen av en pilotundersøkelse en form for gruppeintervju med to elevinformanter en viktig del av mitt forarbeid. Gjennom dette intervjuet fikk jeg et innblikk i spill og en pekepinn på hva jeg skulle spørre om. Guttene ble grundig introdusert om min oppgave og hva jeg var på jakt etter å finne ut, ut ifra det kom de med konstruktive innspill. Da temaet omhandlet deres egen lidenskap virket de entusiastiske etter å komme med forslag, i tillegg til at vi diskuterte aktuell litteratur. Kvale anbefaler at man setter seg både begrepsmessig og teoretisk inn i fenomenene som skal undersøkes før en ”setter båndopptageren” i gang i de faktiske intervjuene. Det er ikke mulig å lage gode, og mest mulig riktige spørsmål uten å ha slik kjennskap. Jeg oppholdt meg, før intervjuene, noe i miljøet hvor elevene spiller, slik at jeg fikk en fornemmelse av atmosfæren og i dette tilfellet, spillevaner. I min rolle som rådgiver, lærer og utviklingsleder hadde jeg over noe tid vært nysgjerrig på hva det var som gjorde at elevene virket så entusiastiske når de var online, og jeg har lenge lurt på om de lærer noe der. Særlig som rådgiver hadde jeg anledning til å diskutere fenomenet spill med elevene, og jeg fikk stadig mer interesse for å utforske feltet. Jeg hadde i gjort meg noen subjektive oppfatninger når det gjaldt tema og problemformulering, men var meg det bevisst.

Det er et faktum at det er stor aldersforskjell og ulik posisjon mellom forsker og intervjuobjektene, det i seg selv kunne gjøre at guttene følte seg underlegne og usikre. Respondentene hadde tilhørighet i gutteklasser og i enkelte tilfeller kom jeg i kontakt med dem fordi de har ulike problemer enten hjemme eller på skolen. Dette kunne ført til

at respondentene var i opposisjon til mine spørsmål. Med lang erfaring som rådgiver og lærer mente jeg at jeg hadde forståelse for disse elevenes situasjon, og jeg hadde et åpent sinn. Uansett, det var en fare for at elevene ”pyntet på” situasjonen omkring spillingen, fordi de trodde at jeg, ved uønsket adferd, ville være dømmende. Dette var jeg veldig klar over og søkte å unngå denne situasjonen ved å gi dem god informasjon i forkant av intervjuene og ved å fortelle formålet med forskningen.

3.7 Intervjuguiden

Utgangspunktet for guiden var problemformuleringen og forskningsspørsmålene. Den hadde spørsmål om ulike aspekter ved spillkompetanse, tid brukt på spilling og reaksjoner i hjemmet, samt spilling og tilstedeværelse (se vedlegg 1).

Det ble utarbeidet åpne spørsmål med mulighet for oppfølgingsspørsmål, men det viktigste var at intervjuobjektene følte seg frie til å beskrive sine opplevelser uten å bli forstyrret med for mange oppfølgingsspørsmål underveis. Det ble lagt opp til et intervju, som Kvale (2001) beskriver som en hermeneutisk tilnærming med lyttende tolkning. Det legges opp til at man foretar omtolkninger innenfor den hermeneutiske sirkel. Det mine informanter sa, kunne bety forskjellige ting, og utsagnene måtte tolkes og retolkes.

3.8 Valg av informanter

Ved fenomenologiske studier antyder Postholm (2005) at intervju er den datainnsamlingsstrategien som er mest brukt. Det er delte meninger om hvor mange som bør intervjues under et mindre forskningsstudie, men hun anbefaler fra tre til ti personer. I denne oppgaven, med et begrenset omfang og tidsramme, valgte jeg å holde meg innenfor denne anbefalingen.

Jeg endte opp med et utvalg på åtte elever, hovedsakelig valgt fra fire forskjellige ”gutteklasser” på yrkesfag. De ble ikke tilfeldig valgt, men plukket ut etter å ha spurt i klassene hvem som spilte mye og kunne mye om spillteori. Alle var gutter og det var vanskelig å velge, for nesten alle ønsket å delta. I tillegg var det flere elever som, etter at jeg hadde vært rundt i klassene, sendte meg meldinger på Its-learning om at de gjerne ville delta i intervjuene. Dette i seg selv forteller at mange spiller. Videre spurte jeg på et personalmøte om det var noen lærere som kunne noe om nettspill og eventuelt brukte spill som undervisningsmetode. Seks-sju stykker av totalt 100 lærere meldte seg, og jeg

valgte da ut én som i tillegg hadde undervisning i gutteklasser. For å belyse eventuelt overordnet perspektiv på ungdommens spillvaner ble også rektor intervjuet.

3.9 Etiske betraktninger

I forkant av intervjuet hadde jeg lest en del litteratur om spill. Jeg la en del arbeid i å skape en fortrolig atmosfære da dataene ble samlet inn. Jeg lot informantene vite at jeg i denne situasjonen var den som visste minst om selve spillingen, og at jeg var interessert i å lære om onlinespill og dets betydning i de unges liv. I tillegg ville jeg få fram hvordan de eventuelt ble påvirket av livet online og om det hadde noen betydning for deres forhold til skolen.

Av hensyn til personvernet krevde undersøkelsene at det ble tatt stilling til etiske betraktninger omkring gjennomføringen. I forskningsintervjuene var det direkte kontakt mellom forsker og intervjuobjekt. Spill på data var i utgangspunktet ikke et belastende tema å snakke om, men som Skaalvik (1999) i sin Etikk og metode påpeker, kan spørsmålene ha uheldige virkninger både psykologisk og sosialt. Skaalvik skiller mellom direkte og indirekte virkninger. Spørsmålene i forhold til spill på nett kunne være sensitive og ha en direkte virkning psykologisk, fordi elevene måtte gå dypere inn i årsak til at de spilte og eventuelle konsekvenser av dette. Indirekte virkninger kunne tenkes å forekomme fordi elevene fikk spørsmål om hvilke medelever de spilte sammen med, men om det er negativt kan diskuteres. Elevene som ble intervjuet så sannsynligvis på det som positivt da de fortalte om hvem, hvor mange de spiller med og hvor lenge – det var i deres øyne antagelig positivt å ha et stort nettverk på nett. Jeg hadde god kjemi og kontakt med elevene, og jeg valgte å bruke rådgiverkontoret som arena for intervjuet, selv om jeg muligens kunne valgt et mer nøytralt rom. Elevene fikk informasjon om at dataene ble behandlet konfidensielt og at de ble anonymisert.

Det var noen utfordringer knyttet til å samle inn data ved egen skole. Det krevdes spesiell forsiktighet, slik at for eksempel lærere ikke fikk opplysninger om enkeltelever i sin klasse. Selv underviste jeg i klasser som ikke skulle delta i intervjuene. Som leder, rådgiver og lærer hadde jeg både vært fasinert av hvordan elevene benyttet seg av mulighetene som finnes ute på nettet, og jeg må i ettertid innrømme at jeg mener å ha sett en del negative sider. Jeg hadde gjennom flere år fått bekymringsmeldinger fra foreldre som sa at ungdommenes onlinespill og annen digital kommunikasjon nattetid var et problem.

Hvordan ville denne forforståelsen påvirke mitt perspektiv i forhold til å motta intervjuobjektene perspektiv? ”Å ta den andres perspektiv er ofte en stor etisk utfordring” (Fuglset og Skogen, 2006, s. 122). For at intervju spørsmålene ikke skulle være farget av min oppfatning måtte jeg være bevisst på faren for å lede informantene i svarene.

3.10 Mulige feilkilder

I et intervju er det mellommenneskelige relasjoner, og man må alltid ta høyde for eventuelle feilkilder og misforståelser og vurdere disse. Thagaard (2006) bruker begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet i kvalitative studier, som en erstatning for reliabilitet, validitet og generalisering. De siste er mest brukt i kvantitativ forskning.

3.11 Validitet

Når man slår opp i en ordinær ordbok blir begrepet validitet definert som *et utsagns sannhet og riktighet*. Hvor stor er graden av samsvar mellom det man undersøker og det man sa man skulle undersøke? Måler vi det som skal måles? Er funnene gyldige for de som ble intervjuet, og er de overførbare utad? Slike spørsmål er det viktig å stille seg når man måler variabler som er psykologiske eller pedagogiske. Kvale (2001, s. 168) ”(...) presiserer tre sider ved validering som forskningshåndverk: kontrollering, utspørring og teoretisering av kunnskapen som produseres”. Under og etter intervjuene av ungdom som spiller mye er det viktig å sjekke ut resultater, kontrollere fakta og kanskje spørre om igjen inntil man tror man er nær en kjerne av sannheten. En risiko som ligger i samtalen er at intervjuobjektet svarer usant. Min forforståelse av onlinespill kom fra egne observasjoner på skolen, samtaler med elever, foreldre og lærere, og etter hvert teori om emnet og oppdatering på tidligere forskning. Jeg valgte å stille mange beslektede underspørsmål (se vedlegg 1) tilknyttet hvert tema i intervjuet, det gjorde at jeg hadde en mulighet for å se avvik i svarene fra en og samme person. Dessuten viste svarene til dels et mønster når jeg sammenlignet utsagnene fra flere av elevene. Etter analysearbeidet ser jeg at forskningsspørsmålene ikke nødvendigvis er nøyaktig de jeg burde utformet i utgangspunktet. Dette var et semistrukturert intervju og samtalen tok noen ganger en vending som jeg ikke helt forutså, men de ga meg likevel noen relevante funn. De to elevene fra pilotundersøkelsen og læreren fikk lese igjennom den ferdige analysen, resten av informantene var forhindret av praktiske årsaker.

3.12 Analyse av data

Holter og Kalleberg (2007) hevder at hele analysearbeidet bør være utført under intervjuet – men dette er nok ikke vanlig i praksis. Det er grunn til å tro at den retningen samtalen tar, vil være avgjørende for analysearbeidet. En utfordring vil være å analysere materialet, intervjufunnenes generaliserbarhet, slik at det kan trekkes noen paralleller til det som skjer i dataspillkulturen for øvrig. Thagaard (2006) understreker at tolking av data kan innebære etiske dilemmaer, fordi forskeren ofte har et annet perspektiv på situasjonen enn informanten.

Etter at intervjuene var gjennomført, transkriberte jeg lydopptakene. Deretter brukte jeg fargekoder på hvert transkriberte dokument for å finne mønster eller enkeltutsagn som var spesielt interessante. For meg var det et poeng at jeg så på intervjuguiden samtidig fordi de spørsmålene som var satt opp der, hjalp meg i struktureringen av analysearbeidet. Jeg endte opp med å bruke skjemaer/tabeller for de ulike temaene jeg hadde som utgangspunkt etter intervjuguiden. Deretter kom jobben med å analysere informasjonen.

4. Analyse

Denne delen av oppgaven handler om spillernes egen opplevelse og erfaring med spillingen og forholdet til skolehverdagen. Jeg presenterer det jeg anser som de mest interessante funnene fra intervjuene med elevene, rektor og en lærer og hva de selv fremhever av sammenhenger mellom spill og faglig læring, mestringsfølelse og eventuelt fravær. Det er intervjuobjektens eget perspektiv som er av interesse her.

Etter å ha analysert fortellingene til åtte utvalgte elever, en lærer og rektor vil funnene bli analysert nærmere under hvert tema. Flere av fortellingene fra elevene har stor grad av overlapping i meningsinnhold, slik at sentrale elementer/funn er slått sammen. Jeg vil se på elevperspektivet opp imot leder- og lærerperspektivet og det vil bli tatt et aspekt av gangen.

4.1 Hvem er de og hva spiller de?

For at vi skulle ha en felles forståelsesramme, eller utgangspunkt, for samtalene ble informantene blant annet spurt om deres erfaringer med spill. Hvem er de og hva spiller de? Da gruppen av respondenter blant elevene ble valgt ut, ble det lagt vekt på at det skulle være ”vanlig” ungdom, ikke det som betegnes som ”nerder, asosiale eller spillavhengige”. Selv om det er ulike kategorier av elever som er intervjuet, er det ett typisk trekk for dem, alle er lidenskapelig opptatt av spill, og de har spilt siden 13-års alderen.

Spørsmålene jeg stilte elevene var forankret i intervjuguiden. På bakgrunn av noen av svarene er elevinformantene gruppert etter programområde, familiebakgrunn og sosiale relasjoner. Faglig nivå er basert på elevenes egne utsagn om gjennomsnittskarakterer. De ble også bedt om å beskrive hvilken karakter/avatar de er i spillet og noen hvorfor de valgte akkurat denne.

Aksel er realfagslærer, han er under utdanning i pedagogikk og er spesielt interessert i spill som metode for innlæring. Han har spilt selv siden han gikk på ungdomsskolen. Han er genuint interessert i dataspill, spiller mange ulike kategorier som strategi- rolle- og skytespill.

Rektor har vært i den stillingen siden 1994 og han er 65 år.

Læreren fikk omtrent de samme spørsmålene som elevene, mens rektor fikk en noe annen vinkling på dem, da jeg på forhånd visste at han ikke spilte selv. Han ble blant annet spurt om egne kunnskaper om ungdom og spilling på nett, og hvordan han opplever konsekvensene av ungdommens onlinespilling.

Navn	Programområde og faglig nivå	Familiebakgrunn	Sosiale relasjoner
Otto	Studiespesialiserende programområde. Over middels nivå faglig.	Bor med mor og far, god økonomi. Begge foreldrene er i jobb. Foreldrene følger med på skolearbeidet.	Mange venner. Deltar aktivt i skolesamfunnet.
Jonas	Studiespesialiserende programområde. Over middels nivå faglig.	Bor med mor og far, god økonomi. Begge foreldrene er i jobb. Foreldrene følger med på skolearbeidet.	Mange venner. Deltar aktivt i skolesamfunnet.
Straiger	Studiespesialiserende programområde. Over middels nivå faglig.	Bor med mor og far. Kun far er i jobb. Ikke så god økonomi. Foreldrene følger med på skolearbeidet.	Ensom.
Johnny	Yrkesfaglig programområde. elektronikk. Litt under middels faglig nivå.	Bor med far. Foreldrene skilt. Foreldrene følger ikke med på skolearbeidet. God økonomi.	Ensom.
Martin	Yrkesfaglig programområde. Litt over middels nivå faglig.	Bor med mor. Foreldrene skilt. Mor mindre engasjert i skolearbeidet.	Mange venner.
Oscar	Yrkesfaglig programområde.	Bor med mor og far. Begge jobber, god økonomi. Foreldrene er engasjert i skolearbeidet.	Mange venner.
Arild	Yrkesfaglig programområde. Over middels nivå faglig.	Bor med mor og far. Grei økonomi. Foreldrene er engasjert i skolearbeidet.	Mange venner.
Jerm	Studiespesialiserende programområde Over middels faglig nivå	Bor med mor og far. Foreldre som er engasjert i skolearbeidet.	Mange venner.

4.2 Perspektiv på spillerfaring

4.2.1 Elevenes perspektiv

Spillene de har mest erfaring med er: *Massively Muligplayer Online Role-Playing Games* (MMORPG) og her er *World of Warcraft* det de fleste spiller. Elevene forklarer at

offlinespill er konstruert slik at du deltar i en historie, og når du har opplevd historien, da er du ferdig med spillet. I et online rollespill blir du derimot aldri ferdig. *Counter-Strike* (CS) er også et spill som er populært blant informantene. Arild forteller at det er et *first-person-shooter-spill* (FPS) og han forteller at man ser verden/spillet gjennom ”øynene” til avataren, at man liksom ser gjennom siktet på det våpenet som brukes. Andre spill elevene nevner i denne sjangeren er *Call of Duty* og *Battlefield*. De forteller at FPS også kan spilles på konsoll. Arild har romspill som favoritt. Tre elever spiller *Civilisation 4*, og de sier at det er lærerikt.

4.2.2 Lærerens perspektiv

Jeg spiller også *Baio Shock* som er et slags skyte- og eventyrspill. Du spiller en karakter i en bestemt verden som – ja, han har havnet i en by på havets bunn, og skal komme seg ut igjen rett og slett. (...) Det er et skytespill, men det er også en del andre elementer. En mellomting av skytespill og det som kalles eventyrspill. En verden som ikke er så veldig hyggelig. (...) Men, visjonen var at det skulle være et fantastisk samfunn. Nå er det tydeligvis bare anarki der. Det er lite hyggelige mennesker du møter der. Det er et element av skrekkfilm i det elementet der.

Aksel beskriver levende hvilken karakter han er i eventyrspillene han er aktør i, og innimellom kommer han opp i etiske dilemmaer underveis i spillet som det ikke alltid er enkelt å ta moralske valg i. Han understreker at utviklingen har gått i den retningen at onlinespill, PC og konsollspill har gått mer og mer i samme retning og blitt mer og mer like fordi det har blitt onlinemuligheter fra konsoll. ”Mange velger å spille Xboks på grunn av Xboks Live, så onlinespilling er ikke utelukkende for PC lenger.”

4.2.3 Rektors perspektiv

Jeg har for nysgjerrighetens skyld vært inne og sett på spill.no og da var det mange tusen spill som var presentert, så jeg kommer ikke til å gjøre forsøk på og huske navnene, men jeg vet at det er enormt med spill ”der ute”. Mange muligheter for spill for ungdom.

For rektor må jeg innledningsvis bruke litt tid på å avklare spill som fenomen. ”Jeg observerer jo det på skolen at elevene, i fritida si, sitter i aulaen eller i kantina – og jeg ser da at det går veldig mye i spill”. (...) men, foreløpig tror jeg, hva skal jeg si, at det er for mye ukontrollert spilling”. Han spiller ikke selv, men han kjenner til en del av de mest kjente onlinespillene. Dette mener han også er representativt for hva andre rektorer

har av forståelse for dette. Hans beskrivelse av spill som ”ukontrollert” tyder på at det er usikkerhet om spill hører hjemme på skolen.

4.2.4 De viktigste funnene

- Typiske trekk for spillerne, både elevene og læreren, er at de er lidenskapelig opptatt av spill og de har spilt siden 13-årsaldren.
- Alle spillerne kjenner til mange spillkategorier.
- Rektor har kunnskaper om at spilling foregår i stor grad, men at tankene rundt fenomenet for øvrig er negative og lite pedagogisk betont.

4.3 Perspektiv på spill og skole

På hvilken måte kan elevers komplekse kompetanse, oppnådd gjennom spill, anvendes i skolen?

Og har elevene i det hele tatt tilegnet seg en kompetanse som er av verdi i skolesammenheng? Elevene og læreren ble bedt om å reflektere over hvilken kompetanse de opplevde de hadde utviklet gjennom spillene og om de hadde nytte av den. For systematikkens skyld deles kompetansen opp i uformell og skolefaglig læring. De ble også spurt om de hadde erfaringer med at lærerne bruker spill enten som innlæringsmetode, ”igangsetter” eller premie.

4.3.1 Elevenes perspektiv

Uformell læring:

”Man kan møte folk fra hele verden, bare ved hjelp av en datamaskin – og man kan få nye venner. Man blir kjent med større grupper folk, og jeg kan for eksempel snakke med folk om hvordan været er i Japan”. Arild gir her uttrykk for at han er glad for denne kontakten han har fått med mennesker fra ulike land. ”Jeg har spilt med 50-åringer fra USA og 14-åringer i England. En fra Israel, de er eksotiske og sjeldne å møte”. Jonas reflekterer over sitt utvidede nettverk og sier han har utviklet høyere kulturtoleranse.

Jeg er veldig glad i å spille fordi det er gøy, det er interessant og man blir god i både språk og matematikk. Man føler ofte i tillegg at man klarer å gjøre noe større enn det man vanligvis gjør i et kjedelig liv. Hvis man jobber på en fabrikk så er ikke det så spennende, men hvis man kommer hjem og ”tar over verden” da er det litt gøy.

Trond signaliserer her hva han personlig synes han får ut av spillingen.

(...) om spill er relevant i forhold til undervisningen? Jeg vil besvare det spørsmålet ut ifra de spillene vi har valgt å fokusere på. Da kan jeg begynne med Counter Strike. Svaret er *nei*, jeg kan ikke se at man kan lære noe ut av CC, annet enn hvor fort man reagerer, hvor taktisk man tenker, eller hvor lagbasert man er.

Otto sier her at han ikke ser potensial for læring direkte relatert til skolefagene i dette spillet, men samtidig ser han at andre generelle ferdigheter kan utvikles. Flere av elevene fremhever at de ikke tror at *Counterstrike* har et pedagogisk potensiale, men de påpeker alle at spillerne i slike spill øker reaksjonsevnen og at de lærer seg å tenke taktisk og strategisk. ”Jeg sitter med benchmarking, stabilitetstesting og sånt jeg. Leser masse PC-news om hardware”. Oscar forklarer på denne måten at han er interessert i dette feltet, og det samme kan sies om Johnny. Begge har planer om å ta utdanning videre innen data. De skiller seg noe ut fra de andre spillerne når det gjelder datakunnskapene. Mange av elevene nevner at de har lært ansvarsfølelse og lojalitet overfor den gruppa de spiller med og er lagledere for. I og med at Straiger er ”boss”, lærer han å administrere en gruppe med arbeidsoppgaver som postbehandling, premieutdeling, holde avtaler og lage planer.

Skolefag

Spesielt innenfor engelskkunnskaper så har vi vært borti elever som har gått opp både en og to karakterer i engelsk på grunn av at de spiller spill. De har blitt langt tryggere språklig sett og klarer å bruke engelsken mye mer, kreativt, de formulerer setninger langt bedre.

Otto kommer med dette utsagnet og alle de andre elevene sier det samme, at engelsken alltid blir bedre av spillerfaringene. Otto og Jonas diskuterte seg imellom om det har negative eller positive effekter for andre faglige resultat at man spiller mye. De sier at de har hørt mange ungdommer som forteller at de spiller istedenfor å lese til prøver, man bruker tiden på skolen til og enten tenke spill, eller spille istedenfor å gjøre skoleoppgaver.

Altså, jeg hadde en kamerat på ungdomsskolen som hadde dysleksi og slet med språk, og han begynte å spille WoW, og nå har han 5 i engelsk! – He, det er en slik solskinnshistorie selvfølgelig. Men, he, he, - han er blitt litt avhengig da men, (...) og det har nok gått utover noen andre resultat, men i engelsk på en positiv måte.

Straiger forteller uoppfordret at det ikke er uvanlig at man ”snakker” skole samtidig som man spiller, noe som indirekte kan gi læring i skolefag. Men, mange av dem han

spiller med er i 30-årene og den eldste var faktisk 78 år. Han mener også at han har lært en god del samfunnsfag gjennom spillet.

Det var når vi gikk i første klasse på Sørumsand – altså første på videregående. Da brukte læreren CC for å snakke vårt språk på en måte. (...) en oppgave vi skulle gjøre, da lærte jeg mye mer i hvert fall. Vi skulle koble opp – noe enkelt da – som lys og lysbrytere.

Kun en av elevene, Martin, har opplevd at en lærer i elektrofag har benyttet seg av spillet *Counterstrike* for å lære elevene en oppgave om kobling av lysbrytere. Samme læreren brukte også spill som belønning når elevene hadde vært flinke til å jobbe i faget. ”Hoderegning er jeg blitt bedre i, for du må hele tiden regne på om du har nok til å kjøpe det og det i spillet (...)”. Martin er etter hvert blitt bedre i regning. Alle elevene sier på forskjellige måter at de kunne tenkt seg lærere som kjente til ulike innlæringsmuligheter i spillenes verden, eventuelt bruke det som igangsetter til nye tema i fagene. Ole hevder følgende:

Spill som er basert på historie kan vel brukes i historietimene. Ofte er Hollywoodfilmer laget for, altså, å underholde. Historiske spill er laget på akkurat samme måte, man lager spillene i en historisk kontekst for å underholde. Men, det fjerner jo ikke det historiske i spillet, og man lærer fortsatt historie av å spille det. Så i historietimene mener jeg at dette kunne være relevant.

Jerm opplever at spillet *Anarcy* har en bratt læringskurve. ”Et bra online-community, det er de engasjerte som er med. Åtte år gammelt spill og det er fortsatt mange av de samme folkene som spiller der enda. Det indikerer jo at det er bra. Engelskkunnskapene stiger”. Han spiller også *Civilization 4* og forteller at han lærer historie av det.

Monumenter, bygninger og kjente personer er det jeg husker best. Teknologier som må utvikles, eks. strøm. Nasjonen din må ha elektrisitet. Kjemi har jeg også lært mer av, sammenhenger og konsekvenser (...). Det er på en måte en tidslinje i spillet. For å finne opp flyet må du vite om teknikker, forbrenning osv. alt må være i riktig rekkefølge. Byggeteknikker er en viktig faktor. Man har forskjellige mål i spillet – bli den kraftigste sivilisasjonen, kulturrike, dominerende, rike (...). Du må ta noen valg. Gi mest innsats til krigføring på bekostning av forskning som et eksempel, men alt er livsviktig for din sivilisasjon. Man må finne en balanse – ikke bare fokusere på teknologien, da blir du et lett offer og svak militært. Noen land fokuserer jo sterkere på militæret enn på andre ting i virkeligheten, eks. Israel – våpenindustri. I forhold til Sverige da, som lager biler.

”De fleste lærere skjønner ikke hvordan spillene er og fungerer (...)”. Jon har disse tankene og flere av elevene gir uttrykk for at de ikke kjenner til mange pedagoger som

forstår seg på spill. Straiger sier at lærerne tror spill er barnslig og at det tar for mye av deres tid hvis de spilte i fagene.

”Hvis det er tungt stoff for eksempel, da er det mange som detter av en etter noen minutter, (...) og da begynner noen å spille, eller gjør andre ting på nettet. Ja, det er det veldig mange som gjør”. Martin har gjort seg disse observasjonene, og han gir signaler om at det spesielt skjer når det er vanskelig stoff som skal gjennomgås. ”Masse muligheter. Så fort læreren snur ryggen til vet du (...), he, he”. Oscar har opplevd dette og flere av elevene sier at PC bruken i timen ofte er ureglementert og at de er inne på spill og lignende så fort læreren snur ryggen til og at det ganske ofte er en ”stilltiende avtale” om at så lenge de ikke forstyrrer medelever så er det nærmest greit. De blir sittende i sin egen verden, som Martin uttrykker det.

4.3.2 Lærerens perspektiv

Generell læring

For i et spill er du egentlig tvunget til å løse problemene, og man er interessert i å finne en løsning på disse, mens i matematikktimen er man mest interessert i å bli ferdig med matematikkoppgavene. Slik at man slipper å jobbe mer med det. Læreren kan dra nytte av spilllets fengende kontekst og elevene vil kanskje være villige til å lære fag ved hjelp av spill i sin fritid også. For spill tar tid og det er ikke noe som kan bare gjøres en gang i et fag.

Aksel oppsummerer en del generelle kunnskaper han mener man erverver i spill og som han mener kan ha en overføringsverdi til pedagogikken. Han nevner problemløsning, administrasjon og ledelse.

Skolefag

Aksel sier at man lærer seg engelsk av alle spill, men at han vet at mange spill nå blir oversatt med undertekster og at elementet med læring i engelsk da kanskje etter hvert vil forsvinne.

Det krever at læreren kjenner spillet og er bevisst på hva vi kan lære av det, stille de rette spørsmålene. Det er en del ting du kan lære av de spillene/de kommersielle som *Civilisation*. Men, du kan ikke bare overlate elevene til seg selv og regne med at de lærer verdenshistorie uten litt veiledning. (...) Man kan få elevene til å spille i fritida, og da er mye gjort. Det er også det Thomas har gjort ved bruk av *Civilisation* i to av hans historieklasser.

I faget historie har Aksel samarbeidet med en annen lærer, Thomas, hvor innlæringen har vært ved hjelp av *Civilisation 4*. De skal evaluere dette forsøket om en stund. Spesielle spill kan knyttes til spesielle fag, for eksempel Palestine som er laget for å studere konflikten i Midtøsten. Det vil ikke være mulig å bruke spill som læringsstrategi dersom læreren selv ikke spiller mener han, og han peker på generasjonsskiftet som har skjedd på hans skole.

4.3.3 Rektors perspektiv

Vi har på en måte fått en annen type ungdom, et annet ”bakteppe” å forholde oss til fordi dette er ungdom som er vant til å håndtere tekniske hjelpemidler, de har satt seg inn i spillenes verden. Det er klart at det må vi som pedagoger forholde oss til.

Rektor er klar på at ungdommen er fortrolig med bruk av PC og deriblant spill, og konstaterer at skolen må ta hensyn til dette.

Men, spill er jo ikke bare spill, det er sikkert mange spill som er bra også. Som i en pedagogisk sammenheng kunne vært benyttet bedre, men foreløpig tror jeg, hva skal jeg si... at det er for mye ukontrollert spilling. (...) En restriksjon som kan være nærliggende å tenke på er å stenge for spill på nettet. Jeg vet at det er ønskemål om det fra lærere, men det er en veldig vanskelig sak. Særlig når vi vet at det kan finnes muligheter pedagogisk også.

Rektor er medlem av et Lederutvalg for en større region, og rektorene har ved enkelte anledninger diskutert om det er nødvendig med felles retningslinjer for bruk av PC'en, men de hadde funnet ut at hver skole måtte organisere det selv. Han ser at mye av elevenes tid går med til spill på skolen, og han uttrykker en bekymring over at vi på skolen ikke forsker mer på om denne spillingen kan brukes til noe nyttig i læringssituasjonen. I det han sier formidler han at han ser en endring i kulturen for sosial omgang på skolen, og han ser innsatsen og engasjementet deres. Han reflekterer over at ”spill ikke bare er spill” og han kan tenke seg å vite mer om de ulike spillkategoriene, og mer om læringsteknikkene som ligger i spillets natur. Likevel er det den ukontrollerte spillingen og mulige restriksjoner som opptar både han og lærerne mest. Han er i et dilemma fordi han vet at et av hovedsatsingsområdene i skolen er pedagogisk bruk av data i fagene og det er en selvfølge at nettet benyttes. Alle elever på videregående skole i Akershus har fått sin egen PC, men det virker som at hovedfokus har vært på god infrastruktur og håndtering av elevenes misbruk på PC'en. Samtidig peker han på at det kan ligge et potensial for læring i spillets natur, noe som igjen kan

være et uttrykk for at han ser behovet for pedagogisk utviklingsarbeid innenfor den sosiale webbens rammer. Spill som metodevalg eller læringsstrategi ser ikke så langt ut til å være vurdert som et verktøy for læring.

Nå har jeg jo ikke spilt WoW selv, men jeg har hørt det omtalt. Ut ifra det jeg har hørt kan jeg godt tenke meg at det med kreativitet, dette med strategitenkning er egenskaper som man fort kan tilegne seg gjennom spill. (...) Hvis man følger tanken om at lærerne satte seg mer inn i spillene som de unge driver på med, så kunne det kanskje bli. ”Aha, her er det egenskaper de tilegner seg som jeg ikke visste om”. (...) Kanskje ville vi funnet ut at her har elevene, for lærerne, en skjult kompetanse på flere felter. Som kunne være nyttig i innlæringsarbeidet. (...) En annen ting er, nå er vi inne på læringsstiler, de får en egen kompetanse på å analysere bilder, dvs. de tilegner seg kunnskap via det visuelle på en måte. Det er nok en kompetanse vi burde utnytte i skolen.

Han berører elevenes skjulte kompetanse innen digitale ferdigheter og viktigheten av å tenke på hvordan ungdom egentlig lærer i dag. Han sier indirekte at skolen bør ta tak i elevenes egne erfaringer i valg av læringsstrategi og metode.

4.3.4 Sammenfatning av viktigste funn

I utgangspunktet kommer det tydelig fram at ingen av elevene tror at spill kan brukes som innlæringsmetode, men ettersom samtalen går sin gang er de mer reflekterte og noen endrer mening. De fleste elevene og læreren er enige om at de har tilegnet seg en del uformell læring: Språkkunnskaper, kulturforståelse, økt øye- og håndkoordinasjon, planlegging, administrasjon og problemløsning. Hvor mye dette betyr for skolen og læring sier de lite om. De fleste elevene gir innledningsvis tydelig budskap om at de ikke ser sammenhengen mellom disse ferdighetene og læring på skolen. Men, flere av dem ser derimot at de kan ha nytte av denne generelle lærdommen i framtidig jobb.

Av mer spesifikk faglig karakter fremhever noen av elevene at de kan overføre en del av erfaringene og kunnskapene til fagene historie, samfunnsfag og religion.

Hoderegning og matematikk blir også nevnt.

Rektor fremhever at ledelsen er klar over at skolen har å gjøre med en annen og mer fremmet del av ungdomskulturen, nemlig spillenes verden, og han har ikke noe svar på hva vi skal gjøre med det, annet enn at vi etter hvert må forholde oss til det på en eller annen måte. Indirekte etterspør han involvering fra skoleledelsen og lærerne. Elevenes egne erfaringer er så langt ikke etterspurt. Spill brukes i liten grad som verktøy for

skolefaglig læring. Rektor er nysgjerrig og åpen for å tilegne seg mer kunnskap om fenomenet spilling.

Rektor, eleven og læreren har samme syn på at det foregår mye spilling også inne i selve undervisningstimene, og at spillerne da ikke deltar aktivt i den sosiale settingen i timen.

4.4 Perspektiv på mestringsfølelse

Det at elevene velger å bruke så mye av sin tid til spilling må bety at det er en drivkraft, en energi som gjør at de tar dette valget.

4.4.1 Elevenes perspektiv

Guttene ble bedt om å sette ord på årsaken til at de valgte å bruke så mye tid på spillingen, hva som var motiverende i spillet. Martin forteller om hvordan han opplever spillingen i WoW: "(...) Etersom jo flere oppdrag du reiser ut på og blir ferdig med, jo mer "penger" får du i gjengjeld. Karakteren din blir smartere på en måte, han lærer etter hvert som han driver med det". Flere av elevene trekker fram momenter som antagelig kunne være av betydning i en fremtidig jobb, momenter som skaper motivasjon. Martin forteller om at han jobber sammen med andre i spillet: "Ja, for eksempel når man går "instances", som det heter, så kan man gå 25 stykker sammen. Da kan du når de dør ta det de har på seg, rustninger, sverd osv. Da bør du som leder dele ut "lønn" til de som du syntes det er rettferdig får det". Trond forklarer sin entusiasme og syn på spill og relevans i forhold til jobb slik:

I Sør-Korea er forresten nasjonalsporten et dataspill og den Sør-Koreanske hæren tar opp piloter som er veldig gode til det, for de har utviklet veldig gode øyne- og håndkoordinasjon. På McDonalds et sted ble det ansatt en kar i lederstilling fordi han var en god leder i *World of Warcraft*. Han var visstnok en "raidleder" og styrte 40 andre personer til å gjøre det han sa de skulle gjøre. Ellers ville det blitt bare kaos i spillet, og alt avhenger av samarbeid.

Flere av elevene var klar over at man i enkelte yrker spør etter lederegenskaper fra WoW.

En annen elev trekker fram at man i lagspillet oppmuntrer hverandre til "å gå på", og intervjueren spør om ikke denne ferdigheten kan overføres til gruppearbeid i timene. Svaret er: "Den "lysten" forsvinner ganske raskt når du kommer inn i klasserommet, ikke sant?".

Straiger sier at konkurranser og premier er noe som fenger elevene. Jonas uttrykte en annen side: ”Noen bruker kanskje spilling som en måte å komme seg unna det livet de ellers har”.

4.4.2 Lærerens perspektiv

Uansett hvor god eller dårlig du er, så får du en utfordring som er tilpasset ditt nivå. Du får en tilbakemelding, det som kalles *achievements*. I bilspill kan det for eksempel være å spille over en viss hastighet. I et skytespill er det kanskje å skyte 100 personer.

Han trekker en parallell til undervisning og understreker at man kan bli flinkere til å gi elevene tilbakemelding på det de faktisk får til, ikke så mye fokus på det de ikke mestrer. Han foreslår en type ”sjekklister” hvor man kan krysse av det man har oppnådd, slik at oppfølgingen skjer kontinuerlig. Han gir uttrykk for at han selv også setter pris på disse achievements og at han gleder seg over dem og det gir motivasjon for videre arbeid. Han fortsetter sin argumentasjonsrekke med at læring bør skje i en meningsfylt kontekst.

4.4.3 Rektors perspektiv

Rektor reflekterer sammen med meg over hva som gir elevene mestringsfølelse når de spiller, men han har ikke diskutert dette tidligere med kollegaer i ledelsen verken i LUR eller internt på skolen.

4.4.4 Analyse og sammenfatninger

Flere av elevene sa det var vanskelig å sette ord på hva som ga mestringsfølelse. Elevene kom med ulike synspunkter som kan tolkes i retning av denne følelsen: Gøy, spennende, være sjef, bestemme, administrere, gjøre avataren god, skaffe utstyr, konkurransen, de løpende tilbakemeldingene, lagspill, handlingen og de gode historiene. Alle elevene og læreren beskriver hvordan de opplever glede ved å kunne løse problemer og ved at de stadig får nye tilpassede utfordringer og når de for eksempel når level 80 flere ganger oppnår de status og blir stolte. Aksel har et klart syn på at spill ikke er en del av skolens kultur for læring så langt, men fordi han kan mye om spill og disses egenskaper, ser han at det ligger muligheter for å overføre læringsstrategiene i spill til undervisningen. Rektor på sin side ser også, generelt sett, at spill kan være et

sted hvor ungdommen har skjult kompetanse utviklet ved at de ”mestrer”, men han har ikke noe konkret forhold til dette og han opplever en distanse til temaet.

4.5 Perspektiv på sosiale ferdigheter

Hvordan opplever elevene at de virtuelle verdener påvirker deres sosiale ferdigheter, og er det noen forskjell på ”omgangsformen” de har med sine vanlige fysiske venner og de virtuelle kontaktene?

4.5.1 Elevenes perspektiv

”For å få en god spillopplevelse må man være hyggelig”. Straiger får en utfordring om å tenke etter om han tror at spillingen har utviklet ham sosialt som person. Han er klar på at han må være pågående for å få til samarbeidet innad i laget i spillet. I det virkelige liv syntes han at det er vanskelig å opptre på samme måten overfor sine fysiske venner fordi han har vært mye utsatt for mobbing. Han er modigere på nettet. Flere av de andre nevner også at det foregår sjikane og mobbing på nett. Oscar har en beskrivelse av hvordan enkelte positivt tar tak i dette problemet.

(...) Det er responsen på baksnaking og sjikane som gjør det verre. Det er ikke populært hvis folk gjør sånn på nettet heller da. Man kaller dem for ”trols”. (...) Noen er ute etter bare å lage uvennskap, og det dumme er at noen faktisk er interessert i å svare på det. Da mater de trollet, og det skal man ikke.

Alle elevene uttrykker at de har et godt og utvidet sosialt nettverk når de spiller og noen sier at de får best kontakt med de virtuelle vennene. Alle har samme syn på at det er lettere å være utadvent online enn i det virkelige liv. Martin sier: ”Jeg har blitt mer sosial, og det er ikke noe særlig problem å snakke med fremmede når du spiller – jeg kan være den jeg vil”. Alle spillerne har et personlig forhold til sin karakter/avatar. Alle bruker et chatteprogram som de kommuniserer med, for eksempel *Ventrilo* eller *Mumbel*. Elevene forklarer at det er omtrent som kommunikasjonskanalen *Skype*, men de kan ikke se hverandre, bare høre stemmene.

Arild ser ikke bare positivt på det sosiale liv på nettet: ”(...) Hvis man bare har venner i Asia og USA, så er det ikke noe gøy å dra på fest her i nærmiljøet”. The Gathering er en sosial begivenhet som blir nevnt av flere elever, der samles de og dyrker sin felles interesse. De som har kommet langt opp i level sier at de må være flinke til å oppmuntre de som de har ansvaret for på gruppa, og de er nøye på å holde avtaler. De fleste av

elevene ”laner” hjemme hos hverandre iblant, noe de syntes er sosialt. To elever kjenner noen som spiller mye, men som er veldig ensomme i virkeligheten. To av elevene forteller om at de snakker med hverandre i et språk som alle spillere forstår. Johnny gir et eksempel på hvordan han snakker når han skal plante en bombe i spillet: ”Alle rusher lang med smoke og jeg går stille B 1 med bomba”. Dvs. han må gå stille, slik at de han spiller med kan løpe over et hinder. Hans jobb som boss er å forvirre motstanderen.

4.5.2 Lærerens perspektiv

Aksel gir flere ganger i løpet av intervjuet uttrykk for at han er opptatt av hvordan de andre medspillerne, eller ”de andre karakterene” som han sier, ser på han og hvordan de vurderer hans ulike valg. Han er bevisst på de valgene han tar som karakteren han spiller. Et eksempel er i spillet *Dragonage* som han har lang erfaring med.

Jeg var i en situasjon hvor en liten gutt var en demon. Vi hadde en magiker som hadde en mulighet – *black bloodmagic*. Han kunne redde gutten, men det ville kreve moras blod. Det ville kreve at mora måtte dø i stedet for gutten. Jeg ble satt i en situasjon hvor jeg måtte avgjøre hva vi skulle gjøre. Jeg avgjorde da å ofre mora for og redde gutten. Det er et veldig interessant etisk dilemma som illustrerer om jeg er en ”nytteetiker” eller ”pliktetiker”. Er du pliktetiker ville du ikke drept mora uansett, du ville prøvd å finne en annen løsning, for det er feil å ta liv. Jeg viste meg da som nytteetiker og tok livet av mora for å redde gutten. Jeg fant ut at det var bedre å redde han som var ung. – Man risikerer jo ikke noe i spillet, men du må faktisk tenke over hva karakteren din ville gjort. Man har jo en ide om hvilket menneske karakteren faktisk ville vært.

Jeg spurte om han syntes det var et vanskelig valg, og han svarte at han var opptatt av hva de andre spillerne/karakterene ville syntes om han og hans valg. ”Vil de som jeg er leder for bli sure på meg?”. Han mener at mye av den kommunikasjonen elevene lærer på nettet er det som påvirker dem i det sosiale liv og at denne arenaen betyr mye.

4.5.3 Rektors perspektiv

Han har over lenger tid observert at elevene sitter og spiller i de alternative læringsarenaene som aula, bibliotek og kantine og han ser at de samles sosialt i disse settingene. Han er også opptatt av at elevene er online på underholdningssider i selve undervisningstiden og han har fått mange misfornøyde henvendelser fra kollegaer på grunn av denne uroen. Han opplever at en del av lærerne gir opp å holde elevene unna nettet i timene. Han nevner at lederutvalget har diskutert tema nettnett og at det er implementert i skolens handlingsplaner. Ellers ble ikke rektor bedt om å gå spesielt inn

på elevenes sosiale utvikling i denne sammenhengen, men han er inneforstått med at nettet er en sosial arena som brukes mye i skoletida.

4.5.4 Analyse og sammenfatninger

Alle elevene har en formening om at de blir modigere på nettet, enn de er i det virkelige liv. De opplever alle sammen at de har fått et utvidet nettverk og at de samarbeider for å nå felles mål. Chatteprogrammene med meldinger og lyd er i bruk hele tiden både for planlegging, vanlig kommunikasjon og skoleprat. De har klar formening om hvordan oppførselen skal være ute på nettet, de gir uttrykk for at man må være hyggelig, modig og omtenkstom. Noen hevder at de er tryggere med virtuelle enn fysiske venner. Andre igjen nevner at de har opplevd, eller sett at andre er blitt utsatt for mobbing i spillenes chatteprogram, men de har sin egen moral der ute også: ”Man skal ikke mate trollene”. Læreren er opptatt av hva de andre karakterene tenker om han når han tar vanskelige moralske valg i spillet. Rektor er opptatt av at skolen bidrar til opplæring av lærere og elever i nettvett.

4.6 Perspektiv på spilling og tilstedeværelse på skolen

Et av spørsmålene i samtalene var om respondentene trodde at det var noen sammenheng mellom fravær på skolen og spillevanene til elevene. Fravær, forseintkomming, døgnrytme og søvn var aktuelle stikkord i denne delen av intervjuet.

4.6.1 Elevenes perspektiv

Av de syv elevene som ble intervjuet var det kun Johnny som hadde stort fravær på grunn av sine spillevaner. De andre elevene sier at de ikke har fravær på grunn av spillingen sin. Johnny sier selv at han opplever seg selv som spilleavhengig. Han har måttet prioritere denne aktiviteten framfor skolen, og det var derfor han var borte fra skolen i et helt år. Flere innrømmer at de kan få for lite søvn, at de er slitne når de kommer på skolen og de kjenner mange i samme situasjon. Otto og Jonas hevder at de er blitt holdt i ørene av sine foreldre som følger tett opp at de til en viss grad får den søvnen de trenger, selv om Otto nok ”lurer” foreldrene litt.

Jeg har helt klart noen tilståelser å komme med, for jeg har vel et problem med dette selv. Jeg kjenner godt til den følelsen, du sitter oppe, det blir mørkt ute og du sitter der og spiller og det kommer hele tiden nye ting du skal gjøre i spillet. Det ”suger deg til seg”, jeg vil helst ikke se på meg selv som avhengig, men

altså – jeg kjenner det ”suget” om kvelden og jeg må nå et ”level” til og et til (...). Jeg skjønner at det kan være et problem for flere, og det går jo utover skolen selvfølgelig. – Når man legger seg klokka halv fire og skal opp klokka sju.

Alle elevene kjenner noen som har valgt å bli hjemme fra skolen for å spille i kortere, eller lengre perioder. Straiger kjenner en som droppet ut av ungdomsskolen og ble sittende hjemme å spille. Han uttrykker at han tror noen er mer disponible for å bli avhengige enn andre. ”Det kommer an på personen, om hvor mye personen kan spille uten å bli avhengig. Men, hvis vi tar utgangspunkt i at vedkommende ikke kan slutte, men blir avhengig – da kan det påvirke fravær mye”. Martin forteller at han for eksempel vet om en medelev i sin klasse som har økt fravær på grunn av spilling.

Det var et sånt skytespill som kom for ikke så lenge siden. Og, etter det har fraværet hans gått opp veldig mye. Jeg kjenner også til flere på skolen som er i samme situasjon. Eks. hvis de ikke rekker bussen fordi de er sent ut, så tar dem ikke neste buss heller. Da er de bare hjemme resten av dagen – spiller.

Oscar, Otto og Jonas sier at de hører om personer som er hjemme fra skolen innimellom på grunn av spilling, blant annet kommer det fram i chatteprogrammene og YouTube. De hevder at de fleste de snakker med uansett kjenner noen som har økt fravær, eller har droppet ut av skolen. Flere av elevene påstår at WoW er mer avhengighetsdannende enn de andre spillene, og at det er den største ”tidstyven”. Oscar sier at noen spillere ikke burde spilt i det hele tatt, de får sterke negative reaksjoner og forsover seg hele tiden. Straiger har tenkt over at han kjenner familier som ikke ”passer på” spilletider og leggetider, og hvor det har medført skulking på skolen. ”Foreldrene bare spør: Er du oppe enda? De vet ikke hva som er best for ungen sin”.

4.6.2 Lærerens perspektiv

Jeg husker et TV-program på NRK eller hvor det var. En fyr i Tyskland som ble intervjuet, han behandlet spilleavhengige. Han behandlet dem sammen med alkohol- og narkotikaavhengige. Han sa det var litt av samme greia, bare at det er forskjellige stoffer. Han påsto at for de aller fleste går dette helt greit. De har kontroll, men det er noen få som blir avhengige av det – og de burde vel kanskje ikke spille i det hele tatt. Blir det for ille burde man bare kutte helt (...). Noen kan ikke spille for de blir for hekta. (...) Spørsmålet er hva vi til syvende og sist kan få gjort med det. Man kan jo si at det at folk spiller er et faktum vi bare må forholde oss til.

Aksel tror at spilling, fravær og forseintkomming blant guttene har en sammenheng, men han er egentlig ikke bekymret og tror ikke at det er mye vi kan få gjort med problemet. Han mener at det er de som er avhengige som får problemet med fravær, men at det er en liten andel av spillerne.

4.6.3 Rektors perspektiv

Rektor får også spørsmålet om han tror at fraværet har økt på grunn av ungdoms spillevaner. Han har ikke tenkt mye over dette, men han reflekterer i samtalen og uttrykker det slik:

Vi har ikke, meg bekjent, noen systematisk forskning på dette. Men, noen undersøkelser på skolen burde vi kanskje sette i gang. Jeg får jo stadig input fra miljøveilederne og rådgiverne våre om at vi har elever som ikke kommer seg opp om morgenen fordi de sitter og spiller mye på kvelden og natta. Det har vel for så vidt økt på noe, men jeg har ikke noe mer bakgrunn for å si dette enn disse henvendelsene. Det burde sikkert undersøkes nærmere, for jeg tror ikke det er så galt å tro at det er en sammenheng. Men, fra min side er dette ”synsing”.

4.6.4 Analyse og sammenfatninger

Det er ingen entydige svar på om spilling påvirker fravær, men utsagnene fra elevene, lærer og rektor peker i retning av enkelte med avhengighetsproblematikk får økt fravær eller kan droppe ut av skolen. Rektor uttrykker at det er et økt antall bekymringsmeldinger til skolen. Lite søvn, over lang tid, øker faren for å komme for seint eller å få økt fravær. Elevene forteller om ungdom som lurer foreldrene til å tro at de er på skolen, mens de i virkeligheten er hjemme på rommet og spiller. Det gis utsagn som kan tyde på at mange foreldre ikke har kunnskap om faren for fraværproblematikk som følge av massiv spilling.

4.7 Sammenfattende analyse og viktige funn

4.7.1 Elevenes forhold til spill

En del av elevene som er intervjuet er systematiske, de kategoriserer og reflekterer, mens andre igjen ikke har disse analytiske egenskapene. Enkelte av dem behersker både den virtuelle- og den fysiske verden og andre behersker ikke begge deler. På den ene siden kan de som ikke behersker både den virtuelle- og den fysiske verden oppleve at spillingen går utover skolearbeidet. På den andre siden lærer de kanskje viktige ting

som skolen ikke skolen klarer å lære dem. Det som er felles for dem jeg har intervjuet, er at de er lidenskapelig opptatt av spill. Elevene uttrykker at de blir ”sugd” inn av spillene og de har synspunkter på faktorer som gjør at det føles slik. Alle beskriver opplevelse av mestring. De reflekterer over hvilke generelle og skolefaglige kunnskaper de tilegner seg som følge av spillingen. Elevene opplever i liten grad at skolen etterspør deres kunnskaper i spill. Elevenes sosiale ferdigheter utvikles på den sosiale webben og noen av dem knytter sterke bånd med virtuelle venner. Spillene er komplekse og man kommuniserer på tvers av kulturforskjeller, tidssoner, både via avataren og med muntlig kommunikasjon. På den andre siden kan spill bidra til sosial ensprethet, eleven forblir på rommet sitt og nedprioriterer sosiale relasjoner i det fysiske liv. Flere av informantene har enten selv, eller hørt om andre som blir mobbet på nettet. Elevene utvikler kommunikative ferdigheter og de har et eget onlinespråk.

4.7.2 Skolens forhold til spill

Lærer og rektor har ulik bakgrunn for å respondere på spørsmålene om de unges spillkompetanse og om hvordan skolen forholder seg til spilling, i og med at læreren er en aktiv onlinespiller og rektor ikke spiller. Likevel ser de begge at fenomenet onlinespill kan utvikles og relateres til fag på skolen, annen generell kunnskap, arbeidslivskunnskap og digital dannelse. Skolen har ikke så langt vært spesielt opptatt av mestringsfølelsen elevene sier de opplever i spillverdenen, heller ikke har det vært kartlagt eller etterspurt hva de lærer. Underveis i dialogen i intervjuet uttrykker likevel rektor interesse for spill og han etterspør involvering fra skoleledelsen og lærerne. Det er ikke nødvendigvis spillene og det tekniske lærerne må forstå, men heller hva som gjør spillene interessante for elevene; som for eksempel bruk av konkurranse, ansvarliggjøring og raske resultater.

4.7.3 Foreldrenes forhold til barnas spilling

Rektor og elevene peker på at foreldrene føler at de har mistet kontrollen over elevenes tidsbruk og spillevaner og det er økte henvendelser til skolen. Videre har informantene en formening om at foreldrene ikke har kunnskap om selve spillet og handlingen. De forsøker med reguleringstiltak, men kjenner ikke spillets ”sjel”. Enkelte er redd for avhengighetsproblematikken.

4.7.4 Spilling og tilstedeværelse på skolen

Det er ikke entydige svar på om spilling påvirker fravær og skulking og det finnes ingen rutiner for å fange opp hvor mange det kan gjelde. Elevene og rektor beskriver foreldrenes manglende kunnskap og følelse av å miste kontrollen over tidsbruken og fraværet. To av respondentene har selv opplevd økt fravær på skolen, og en var fraværende hele 10. klasse. Alle elevene kjenner noen som har økt fravær på grunn av spilling og deres erfaringer om dette tema kan tyde på at spilling kan øke fraværet. Skolen har økte bekymringsmeldinger fra foreldre, men har ikke system for tilbakemeldinger og opplæring.

Dette er de funnene som jeg anser som viktigst og noen av dem drøftes i neste kapittel. Jeg kommer ikke til å drøfte mobbing og avhengighetsproblematikk, da det ikke hører med i problemformuleringen.

5. Drøfting

5.1 Innledning

Vi ser gjennom analysen at ungdommene som spiller, føler seg nærmest ”sugd” inn i spillingen, og etter litt ”hjelp” har de en ide om hvilken kompetanse de får gjennom spill. Elevene gir i undersøkelsen uttrykk for at de lett kan tolke og forholde seg til de multimodale tekster. Rektor innrømmer sin manglende kompetanse på området, men uttrykker noe nysgjerrighet. Læreren har et avklart forhold til spill. Han vet hva det dreier seg om og er reflektert i sine uttalelser om spill og overføring til læring i fag.

Jeg vil starte med å drøfte elevenes forhold til spill, deretter drøfte hvordan skolen forholder seg til spill, herunder vil også fravær diskuteres. Begge disse delene vil knyttes til begrepet digital kompetanse. Det som har vært mest interessant for meg har vært å få størst mulig innsikt i de unges liv online, slik at det kan være mulig å finne ut om noe av det de tilegner seg av kunnskaper der har relevans for samfunnet, skolen og/eller dem selv.

I fortsettelsen vil jeg nå se på ulike sider ved den digitale kompetansen som er kommet frem gjennom intervjuene.

5.2 Spill og digital kompetanse

5.2.1 Om elevenes digitale kompetanse

Viktige funn:

- Spillene er komplekse og krever digital kompetanse

Spillene er komplekse, og undersøkelsen min viser at de fleste elevene mestrer utfordringene, noe som betyr at de må ha utviklet en helhetlig kompetanse for å klare dette. Hva kjennetegner denne kompetansen? Arild fremhever *Civilization 4* som et spill han mener er godt pedagogisk, og han viser til at han må løse mange problemer i sin sivilisasjon/landsby. I det ligger det implisitt at man må inneha en kompleks kompetanse for å løse disse problemene, det holder ikke bare med tekniske IKT - ferdigheter. Det fremkommer gjennom dette at spillkompetansen gir en ny dimensjon til læring. Den kan brukes til å løse komplekse problemer på en utfordrende måte som gjør

at IKT blir et middel til ytterligere læring. Det er en slik bruk av IKT som er målet for Kunnskapsløftets grunnleggende ferdighet om digital kompetanse.

Erstad (2005) påpeker nettopp den utfordringen som fortsatt gjelder, nemlig integreringen av IKT i den pedagogiske praksisen, slik at den fremmer læring. Kan det være slik at elevers, til tider manglende motivasjon for tradisjonell læring, har sammenheng med at vi på skolen ikke legger opp til slik samhandling og autentiske situasjoner som spillene krever. Når den digitale kompetansen oppleves som så meningsfull, hva er det ved den som gir motivasjon?

5.2.2 Spillkompetanse og mestring

For å forstå hvordan elevenes komplekse kompetanse tilegnet gjennom spill eventuelt kan brukes i skolen bør man vite mer om hva som ligger i og bak denne kompetansen. Kan grunnlaget for lidenskapen de føler i spillsituasjonen være at de mestrer?

Viktige funn:

- Alle elevene beskriver følelse av mestring
- Elevene opplever i liten grad at skolen etterspør deres spillkompetanse

De gir uttrykk for at de føler mestring når de spiller og hva ligger så bak denne følelsen? Allerede da jeg var ute i klassene og etterspurte informanter, viste guttene en iver etter å bli plukket ut, og når intervjuene fant sted, opplevde jeg at de syntes temaet var interessant. De ga uttrykk for at de ikke var vant til at skolen var interessert i deres lidenskap for spilling, eller at spilling og skole kunne sees i sammenheng. Langt mindre var det noen som hadde spurt om hva de hadde ervervet av kompetanse gjennom spill. De hadde problemer med å sette ord på tilbakemeldingene på spørsmålene. Uansett, de virket lykkelige over å bli spurt om det de har en glød for, nemlig spilling. Nordahl (2002) understreker at: ”Hendelser og erfaringer fra den sosiale virkeligheten barn og unge lever i, bør anvendes aktivt i den sosiale og personlige læringen som skal foregå i skolen.” (2002, s. 19). En norsk undersøkelse utført av Synovate viser også ved noen motivasjonsutsagn hva som motiverer og får ungdommen til å få mestringsfølelse. ”Det er min store interesse i fritiden å spille dataspill. Det er morsommere å spille onlinespill enn andre typer spill. (...) Det er veldig spennende å spille onlinespill. (...) Jeg føler mestring ved onlinespill, og får økt selvtillit” (Kavli, 2007, s. 6). Hvis skolen kunne

dratt nytte av og kunne overført den mestringsfølelse og selvtillit til skolearbeidet som kommer frem her, ville skolen ha vunnet mye på det.

5.2.3 Kilder til motivasjon

En elev nevner at man i lagspill oppmuntrer hverandre til ”å gå på” for å prestere best mulig, men beskriver at denne ”lystfølelsen” forsvinner når han entrer klasserommet. Elevene opplever noen ganger at undervisningen er kjedelig, noe som kan tyde på at skolen ikke i tilstrekkelig grad setter fokus på hva som skaper engasjement hos elevene. De gir uttrykk for at de føler et ansvar for avataren, som stadig skal utvikle seg og prestere, og for resultatet som fremkommer. ”Den indre viljen til å klare utfordringene er utpreget”, sier Jonas. Det virker som om elevene har mer indre motivasjon for å gå løs på oppgaven i spillet, enn de har til å gå løs på oppgavene i klasserommet. Nordahl (2002) konkluderer med at vi underprioriterer elevperspektivet i utdanningen. Jeg finner at eleverfaringene ikke er direkte etterspurt når det gjelder hvilke metoder og hvilke strategier som skaper lærelyst og økt læringsutbytte.

Imsen (2005) bruker begrepet prestasjonsmotivasjon. Hun hevder det er to motpoler i valg av handlinger. Lysten til å gå løs på oppgaven, og redselen for ikke å klare utfordringen. Disse to impulsene konkurrerer med hverandre, og det er kanskje noen ganger slik at lysten til ”å gå på” ikke er så utbredt i klasserommet som i det virtuelle rom, slik Oscar beskriver. Det er altså ikke sikkert at det alltid er angsten for å mislykkes som gjør at innsatsen ikke holder. Indre personlighetstrekk og den faktiske situasjon vil også spille inn. Det kan være mange årsaker til at elever ikke føler det rette pågangsmotet og motivasjonen. Noen av elevene i undersøkelsen hevdet at de likte følelsen av mestring uavhengig av belønninger, en sa at han likte å være ”den beste”. Det kan se ut som disse elevene har en indre motivasjon, men implisitt i prestasjonsmotivasjonen ligger det en forutsetning om at spilleren blir vurdert opp mot fastsatte normer og mål for prestasjonene. Imsen (2005) understreker at for at man skal få optimal motivasjon må oppgavene man står overfor, verken være for vanskelige eller for lette. Det skal være ”passe vanskelig”, noe som også flere av elevene sier, gir dem mestringsfølelse og måloppnåelse i spillene. Dette støttes også av Gee (2007) som understreker at ”oppnåelsesprinsippet” er viktig for å oppleve mestring, og han hevder at prinsippet bør overføres til læring i skolen. I dette prinsippet ligger det at elever, uansett ferdighetsnivå, trenger oppgaver tilpasset sitt nivå, og at den løpende

måloppnåelsen tilbakemeldes til eleven kontinuerlig og at det gir en følelse av belønning for arbeidet.

Flere av elevene i min undersøkelse nevner at konkurranser og belønning i spillene er en viktig faktor som gir motivasjon og pågangsmot, for noe av vitsen er at man stadig når et høyere nivå. Dette funnet støttes av Cheng og McFarlane (2006) som sier at det i spillene hele tiden foregår en respons til spilleren, hvor han ser konsekvensene av sine valg, og hver ny handling fører til en ny respons. Det at elevene får raske tilbakemeldinger og oppgaver som er tilpasset det de tidligere har mestret, gir den ønskede innsatsen. Gjesvik (2009) beskriver lignende perspektiv på individuelle faktorer som motiverer i spillene.

5.2.4 Spillkompetanse og læring

Østerud (2009) bruker begrepene formell og uformell læring, og forklarer det med at man i opplæringen legger til rette for den formelle læringen. Den uformelle læringen skjer uplanlagt i dagliglivet utenom skolen. Dersom elevene kunne oppleve at den ”moroa” de opplever i spill, kan være relevant for deres læring i skolen, ville det vært en fordel også i den formelle læringen. De er oppvokst i Web 2.0-generasjonen og betegnes som ”digital natives” Prensky (2001) og, som Veen og Vrakking (2006) uttrykker det, ”homo zappiens”. De bruker nettet både for læring og underholdning når som helst og hvor som helst, og de har en deltagende rolle. Dons (2006) uttaler at lærerne på sin side gjerne beskrives som ”digitale innvandrere”, ikke integrert, bruker ikke nettet like aktivt verken til læring eller underholdning som elevene. I en slik sammenheng blir et viktig anliggende å se nærmere på det gapet som åpner seg mellom formell og uformell læring.

Viktig funn:

- Elevene reflekterer over hvilke formelle og uformelle kunnskaper de tilegner seg som følge av spillingen

A: Formell og uformell læring

Det er ikke nytt i pedagogisk sammenheng at elever liker de gode historiene og at drama fenger. Kirrimuir og McFarlane (2004) bruker begrepsparet *schooling* og *educating* (det man har lyst til å lære) om de to lærings situasjonene. De hevder at skolen ville tjene på å bygge ned motsetningen mellom de to og la den formelle læringen i klasserommet i

større grad hente inspirasjon fra de uformelle læringsarenaene som elevene besøker i fritiden. Dette underbygges av teorien om situert læring. (Østerud, 2009, s. 24). Situert læring er også et begrep Gee (2007) benytter seg av, og han mener at når man spiller så er man i en kontekst som gjør det meningsfylt å lære.

De læringsprinsippene som ligger bak spillene er de som vi kjenner fra før. Nordahl (2002) vier det gamle undervisningsprinsippet fortellingen oppmerksomhet. Den gode fortellingen gjør den formelle læringen mer interessant. Elev- og lærerinformantene forteller at spillerne, gjennom de valgene de tar, utvikler sin egen historie i spillet. Historiene blir ulike ut ifra hvilken retning og de veivalg spilleren tar, og spilleren selv avgjør hvordan det hele skal ende. Det virker som elevenes helhetlige erfaringsbakgrunn, påvirker hvilke valg de tar. Det at elevene syntes det er givende å lage sin egen historie, kan med fordel utnyttes når vi velger hvilke prinsipper vi underviser etter. Det kan se ut til at det ikke fenger elevene å tilegne seg nytt stoff ved å konsumere det andre har skrevet. Problembasert læring er også sammenlignbart med fremgangsmåten elevene bruker i spillprosessen. ”Mange kritikere av den tradisjonelle skolen vil hevde at skolekunnskap er teoretisk og virkelighetsfjern, og at den har lite å bidra med til livet utenfor skolen. Noe av årsaken til dette er at skolen har distansert seg fra alminnelige folks dagligliv” (Imsen, 2005, s. 166). Elevenes dagligliv på nett kan sies å være distansert fra skolen, i og med at skolen har forsket lite på hva de tilegner seg av kunnskaper online.

Østerud (2009) berører også forholdet mellom den digitale kompetansen de unge tilegner seg og relevans i skolearbeidet. Det kan se ut som om elevene i seg selv kan bruke de moderne tekniske hjelpemidlene og de kan tolke multimodale tekster, men skolen etterspør ikke denne kompetansen i noen særlig grad. Dette er i overensstemmelse med mine funn hvor elevene sier at deres digitale kompetanse ervervet på fritiden ikke er etterspurt i skolesammenheng. På overflaten har skolen tatt i bruk de tekniske hjelpemidlene, men i liten grad den digitale kompetansen som en del innehar og som er målet med den digitale satsingen. Jeg underes over hva som er årsaken til at vi ikke har kommet lenger i forskning på nye arbeidsmåter i skolen, hvorfor det går så langsomt når verden utenfor endrer seg så raskt? Hver elev og lærer på de videregående skolene har sin egen bærbare PC. Spørsmålet blir da om lærernes praksis har endret seg i for liten grad? Om det er andre faktorer enn teknologi som gjør læring via onlinespill mer interessant enn læring i klasserommet.

Uansett er det kanskje ikke teknikken og spillene lærerne bør sette seg inn i, men hva som fenger med spillene: Om det er andre faktorer enn teknologi som gjør læring via onlinespill mer interessant enn læring i klasserommet.

Vi er altså i en situasjon der det ser ut til at skolen ennå har problemer med å implementere den digitale kompetansen i opplæringen. Med Kunnskapsløftet ble den digitale ferdigheten lagt inn i alle læreplaner, men foreløpig har skolen kanskje ikke kommet lenger enn til den tekniske bruken av programvaren? Å utnytte den digitale kompetansen som forefinnes i elevgruppen ville formodentlig gjøre IKT mer spennende og interessant også for den formelle læringen.

B: Læring for livet

Nesten alle elevene nevner at øye- og håndkoordinasjonen, de taktiske- og strategiske evnene utvikles. Dette er i overensstemmelse med det Gjesvik (2009) hevder når han henviser til Griffiths (2000).” (...) en opplevelse av konsentrasjon og koordinasjon på en måte som gjør at hender, hjerne og øyne samarbeider” (2009, s. 76). Det er et paradoks at elevene selv sier at de innehar denne generelle kompetansen i form av for eksempel problemløsningsevne, samarbeidsvilje og -evne, innovasjonsferdigheter når skolen, som tidligere nevnt av Shaffer, etterlyser dette. Mange læreplaner har eksplisitt som krav at elevene tilegner seg denne kompetansen, for eksempel læreplanen i informasjonsteknologi hvor det står i formålet at programfaget skal gi trening i kreativ tenkning og problemløsning, og det legges til rette for samarbeid i programfaget. Spørsmålet er om skolen evner å bruke den kompetansen elevene har tilegnet seg digitalt, i den vanlige undervisningen.

5.2.5 Oppsummering

Vi har altså en situasjon der elevene har opparbeidet en betydelig digital kompetanse, læreplanene i Kunnskapsløftet legger vekt på denne kompetansen, men skolen – først og fremst representert ved faglærerne, er ikke tilstrekkelig oppdatert. Dette vil jeg komme tilbake til under skolen og elevenes spillkompetanse.

I fortsettelsen vil jeg nå se nærmere på andre aspekter knyttet til elevenes spilling. Hva gjør spillingen med elevenes sosiale utvikling?

5.3 Sosial utvikling på webben

Viktige funn:

- Elevenes sosiale ferdigheter utvikles på den sosiale webben
- Noen knytter sterke bånd med virtuelle venner
- Noen blir sosialt ensopret og nedprioriterer sosiale relasjoner i det fysiske liv
- Elevene utvikler kommunikative ferdigheter og de har et eget onlinespråk
- Noen elever blir mobbet i spillene

Nordahl (2002) vektlegger sterkt de jevnaldrendes betydning for sosial utvikling. Den arenaen som blant annet bidrar til sosial utvikling, er skolen. ”Evne til å mestre dette sosiale samspillet er av stor betydning, og elevenes sosiale situasjon i skolen vil også være en vesentlig betingelse i elevens identitetsutvikling”. (Nordahl 2002, s. 168). Vi bygger vår identitet gjennom vårt samkvem med andre. Det er gjennom andres bedømmelse av oss selv at vi utvikler oss til dem vi er og dermed også tilhørighet til skolen. Han nevner også at det å stå utenfor fellesskapet kan være en stor belastning. Noen av informantene mine så ikke entydig positivt på det sosiale livet på nettet. De nevnte faren ved at de prioriterte sine virtuelle venner og etter hvert mistet kontakten og trygghetsfølelsen med de fysiske vennene.

5.3.1 Knytter bånd

I spillene er det først og fremst viktig å prestere, men spill er også et sosialt verktøy som bidrar til samhørighet. Elevene i min undersøkelse fikk et spørsmål om hvordan de trodde spillene utviklet dem sosialt. Noen av dem fremhevet at det var enklere å snakke med andre online enn i virkeligheten og at de var hyggelige i dialogene. Dette var også Straigers mening. Han følte at han fikk best kontakt med virtuelle venner. Han satt mye for seg selv både hjemme og på skolen.

Mange av elevene forteller om at spilling foregår i undervisningssituasjonen som ”en skjult agenda”, hvor læreren enten ikke ser det, eller at han har gitt opp å forhindre det. Dette er i tråd med Nordahls beskrivelse av sosial samhandling mellom elevene som kan komme på tvers av lærerens undervisning. Det sosiale spillet kan i dagens situasjon godt innbefatte onlinespilling. Noen elever fortalte om situasjoner hvor læreren var i en formidlingssituasjon og hvor noen av elevene samtidig satt og spilte online med hverandre. De sa at det virket negativt inn på læringsmiljøet både sosialt og faglig.

5.3.2 Nedprioritering av sosiale relasjoner i det fysiske liv

”Å bli en del av en intern og større sosial gruppe er kanskje den største motivasjonen for å spille. Det blir også den største utfordringen når man ønsker å slutte. (...) Å bryte med WoW betyr dermed for mange å miste et sosialt fellesskap”. (Gjesvik 2009, s. 39).

Dette bekreftes gjennom intervjuet, i og med at informantene sier de treffer folk fra hele verden når de spiller, men kan noen ganger bli utenfor i nærmiljøet. Straiger som har opplevd mobbing og utestenging, våget å ta flere sjanser på nett, og han er ikke alene om å fortelle at det ofte er lettere å være modig online enn ellers. Dette støttes av Gjesvik (2009) som har en teori om at motivasjon for å spille kan være ”flukt” for å unngå problemer i den fysiske verden. Denne ”flukten” kan også få andre utslag, som at man projiserer egenskaper til for eksempel avatarer som man selv ikke har, men kunne ønske seg.

Elevene forteller at de ofte har en annen identitet i spillet enn ellers, og at de blir den de egentlig ønsker å være. ”Learners participate in an extended engagement (lots of effort and practice) as an extension of their real-world identities in relation to a virtual identity to which they feel some commitment and a virtual world that they find compelling”. Gee (2007). Man har en virtuell identitet i spillet og en faktisk identitet i den virkelige verden. Poenget med dette prinsippet er at eleven setter seg inn i en rolle, eller en virtuell identitet. Dette er rollespill, og det kan, overført til en undervisningssituasjon, være at elevene settes i en realistisk situasjon, en pedagogisk metode som brukes i skolen.

Gee (2007) snakker også om ”de tre identitetene”, den virtuelle, den virkelige og den projektive. Alle tre er i et sosialt og faglig samspill i spill og en av dem er den projektive karakteren. 1. Den virtuelle karakteren kan være annerledes enn deg selv, men du står ansvarlig for både suksess og feilgrep karakteren gjør. Ofte har elevene lyst til å spille en mektig karakter. 2. Du selv, den virkelige identiteten. Den som er ansvarlig for alt, og noen ganger svakere enn den virtuelle karakteren. 3. Den projektive karakteren. - Det abstrakte, du selv som karakteren, på en måte linken mellom de to første. Den projektive kan både lykkes og mislykkes, og det er interaksjon mellom den virkelige og den virtuelle karakteren som er sentral. Lærerinformanten sier at han har lagt opp til at den virtuelle karakteren skal være en god person, og når karakteren tilfeldigvis dreper en forbipasserende, da har han ikke lykkes med de verdier og holdninger som han selv har lagt til sin karakter. Han tenker over ”hvilket menneske

karakteren ville vært” i det virkelige liv. Mine elevinformanter sier også at de tenker bevisst over hvilke valg karakteren må ta i den konteksten noe skjer i spillet. Spillerne identifiserer seg med karakteren gjennom den abstrakte projektive identiteten. Flere av elevene sier at de har dype følelser for karakteren, og jeg tolker det slik at følelsene faktisk ligger midt imellom den fysiske og den virtuelle identiteten, hos hybridene.

Lærer- og elevinformantene leker altså med identiteter samtidig som de gjør virkelige valg, og tillegger seg selv andre menneskelige trekk ved hjelp av den projektive identiteten. Intervjuobjektene har gitt meg forståelsen av at de lever på denne måten online, intenst og grenseløst. Koblingen mellom teknologien og brukeren samsvarer med slik jeg oppfatter at elever tilbringer mye av sin tid i interaksjonen i onlinespill. Pedagogisk kan dette utnyttes, både teoretisk og didaktisk, det ligger mye dynamikk i grensesnittet, og det kan gi nye muligheter for kommunikasjon mellom lærer og elev.

5.3.3 Kommunikative ferdigheter

En annen side som informantene forteller om er at de på ulike måter utvikler kommunikative ferdigheter. For å kunne prestere bra i onlinespillene må spillerne være i dialog, utveksle meninger og gi informasjon. Det foregår til dels raske meningsutvekslinger på chattekanalene og de har et eget språk der ute. Gjesvik (2009) gir også eksempler på egne ord som danner en egen sjanger i rollespillene.

Kommunikasjon ved hjelp av kun tekst blir for tungvint når de spiller, for ting må skje på sekundet, for eksempel ved ”bossfights” når store bosser skal bekjempes. Et eget felles språk bidrar til sosiale bånd som også kan ha andre funksjoner enn bare knyttet opp mot selve spillingen. Noen av informantene forteller nemlig at de ikke alltid kobler seg opp for å spille, men for å bli bedre kjent. Dette har også (Gjesvik, 2009, s. 38) observert.

Jerm har gjort seg noen tanker rundt det med kommunikasjon og sier at han syntes det er fint at han ikke trenger å svare på ”sekundet” når han chatter og skriver tekstmeldinger, at han får mer tid til å tenke før han svarer. Det var også et argument som Straiger brukte når han skulle være sosial på nettet. Han likte å kunne formulere svar i fred og ro og mislikte å bli misforstått i det fysiske liv når han måtte svare raskt. Han ga uttrykk for at han var blitt mobbet av klassekamerater tidligere for at han svarte ”dumt”.

Nettkommunikasjon har klare svakheter sammenlignet med sosialt samkvem i det virkelige liv. Jerm reflekterte omkring det at han aldri fikk se dem han spilte med og imot, bortsett fra som avatarer. Han savnet øyekontakt, kroppsspråk osv. Han visste ikke om de smilte når de skrev og snakket, ei heller om de var triste. Han tror at spillindustrien, om ikke så alt for lenge, vil gi muligheter for video samtidig som du spiller. Jeg stiller meg også det spørsmålet om det vil ha en betydning for den fysiske dialogen mellom mennesker på sikt at man ikke ser de nonverbale uttrykkene under spillkommunikasjonen. Dersom det er slik at en del unge utvikler sine sosiale ferdigheter og kommunikasjon gjennom virtuelt vennskap, er dette en bekymringsfull utvikling. For disse vil den betydningsfulle evnen til å lese kroppsspråk hos sine medmennesker, som en viktig del av den fysiske verdens kommunikasjon, være redusert. Dette ser vi indirekte komme til uttrykk hos Jerm ovenfor.

5.3.4 Oppsummering

Dagens unge har andre utfordringer enn tidligere i forhold til hva arbeidslivet krever av dem. Utlysningstekster for ledige jobber i dag inneholder krav om evne til problemløsning, kreativitet, innovasjonsvilje og samarbeidsevner. Flere av de intervjuede elevene sier at de får denne kompetansen av å spille, men de har i liten grad reflektert over om denne kompetansen kan relateres til fag på skolen. Flere av dem ser derimot at de vil ha nytte av spillkompetansen i jobbsammenheng. En elev fortalte at han hadde sett at IBM utlyste stillinger til folk som hadde ledererfaring fra WoW og at flygelederutdanning i Amerika etterspør kvalitetene i form av rask øye- og håndkoordinasjon som nettspill gir. Straiger, som er ”boss”, forteller at han også lærer en del administrasjon fordi han må organisere innen sitt guild både når det gjelder postbehandling, premieutdeling, lage planer og holde avtaler. Mine informanter hevder at mange av spillene er kompliserte og sier at spillverktøyet gjør dem i stand til å løse komplekse problemer på ulike måter.

Men spill gir ikke bare innsikt i problemløsning. De har overføringsverdi også til andre arenaer. Arild for eksempel trekker fram at han mener de får økt kulturtoleranse, i og med at de spiller på tvers av tidssoner og kulturforskjeller. Han får støtte av flere av intervjuobjektene i dette.

Internett, og deriblant de omtalte spillene, har åpnet for nye måter å undervise på. Antagelig vil skolen ha behov for denne dypere forståelsen av hvordan elevene lever

livet i den virtuelle verden når man ser på elevenes opplevelse av mestring i spill. Hvordan kan skolen eventuelt tilegne seg noen av ”læringsteknikkene”, inkludert rollespillkompetansen, som benyttes i spillene, slik at de kan få en overføringsverdi til undervisningsmetodene vi bruker i skolen?

5.4 Spilling og tilstedeværelse på skolen

Siden samfunnet investerer betydelige ressurser i skolen, er de politiske signalene tydelige i forventningen om at skolen skal bidra til at elevene gjennomfører utdanningen og ikke faller fra underveis.

Funn:

- Det er ikke entydige svar på om spinning påvirker fravær og skulking og det er ikke rutiner for å finne det ut

Regjeringen har prioritert høyt arbeidet med utfordringer omkring frafall. Dette kommer blant annet til uttrykk i St.meld. nr. 44 (2008-2009) Utdanningslinja. Denne meldingen har ført videre analyser fra St.meld. 16 Og ingen sto igjen. Meldingen berører problemet med at det er foretatt få kvalitative studier som undersøker årsaker til at elever slutter i videregående skole. Forskningsinstituttet NIFU STEP peker på at fravær er en kritisk faktor knyttet til frafall. Markussen, Frøseth, Lødding og Sandberg viser i sin forskning, i rapport 13/2008, til at det blant elevene som sluttet før de var ferdige med videregående hadde signifikant høyere fravær fra tiendeklasse enn de øvrige gruppene.

Mine elever kjenner folk med høyt fravær på grunn av spinning, og det kan tenkes at det indirekte kan føre til frafall. Markussen, Frøseth, Lødding og Sandberg (2008) nevner ikke ”tid brukt til spinning” som et mulig forhold av betydning for frafall. Det kan syntes merkelig når Fellmann (2007) på sin side forteller at det er en økende bekymring at ungdom blir så hektet på spill at de dropper ut av skolen. Dette samsvarer også med en norsk undersøkelse som nevner ”større fravær fra skole/studier på grunn av spinning” Synovate (2008, s. 9). Linderoth og Bennerstedt (2007) viser til en undersøkelse som rapporterer at en gjennomsnittelig MMORPG-spiller bruker 21 timer i uken på spill. 18% av spillerne her mener at de har fått problemer med blant annet fravær, sosiale relasjoner og resultat på skolen.

Er det slik at disse problemene også kan være tilstede blant elevene på videregående skole?

5.5 Skolen og elevenes spillkompetanse

I elevdelen av drøftingen analyserte jeg blant annet hvilken kompetanse elevene opparbeider seg gjennom spillingen, og vi så på hvordan spillingen trigger elevenes lyst til å lære. I denne delen vil jeg gå mer spesifikt på hvordan skolen forholder seg til denne kompetansen. Er skolen forberedt på å utnytte elevenes spillkompetanse? Jeg har ansett de viktigste funnene under leder og lærerperspektivet til å være:

Funn

- Rektor og lærer har ulik bakgrunn for å respondere på spørsmålene, i og med at læreren er en aktiv onlinespiller og rektor ikke spiller
- Rektor og lærer reflekterer over om onlinespill kan relateres til fag på skolen
- Skolen har ikke tilstrekkelig innsikt i Web 2.0 og er ikke spesielt opptatt av mestringsfølelsen elevene sier de opplever i spillverdenen
- Skolen verken kartlegger eller etterspør hva elevene lærer av spill
- Rektor og lærer etterspør involvering fra skoleledelsen og lærerne

Disse funnene er delvis motsigende, og hva betyr det?

5.5.1 Skole og læring

ITU henviser til Cuban (2001) ”Et kjennetegn ved lærere som tar i bruk teknologi i klasserommet, er at de har en ”deep-seated belief in the importance of technology in their children’s future” (Cuban 2001, s. 57)”. (ITU, s. 104). Et slikt lærereksemplar er min informant Aksel, som er en ildsjel som legger stor vekt på integrering av IKT i sine fag.

Min observasjon er at mange i skolen ser på spill og sosiale medier som ren underholdning og ikke en aktivitet koblet til læring. Rektor fikk spørsmål om hvordan han opplever at han og resten av rektorene i Akershus ser på ungdommens spillevaner. Han mener i utgangspunktet at de ser på det som lite pedagogisk verdifullt og misbruk av tid.

Læreren Aksel bemerker at vi på skolen hos oss har et generasjonsskifte, og han mener at en del nye lærere kommer til å kjenne ungdommens spillkultur og erfaringer, slik som han selv gjør. Han legger vekt på at de som kommer nå har en annen oppfatning enn de som ”gikk ut med pensjon i fjor”. Jeg er kjent med at Aksel og en annen lærer i et prosjekt for Vg3-elever i historie har latt noen av elevene bruke *Civilisation 4* i arbeidet. Aksel trekker fram Gee (2007) sitt prinsipp om situert læring, at tema blir satt i en

kontekst som gjør det meningsfylt for elevene å lære om det. Aksel hevder at noen av Gee sine mer abstrakte tanker bør vurderes brukt i skolen, for eksempel prinsippet om ”committed learning” og at det går an å reflektere over hvordan man på en positiv måte kan ta hensyn til elevenes projektive karakter i tillegg til den fysiske. Aksel sier at han tror Gee gjerne ville sett at elevene fikk se på seg selv som mer forskere i form av en projektiv identitet. Ukjent for skolen, men kanskje naturlig for de unge.

Når Aksel trekker frem at rollespill er en fin metode for tilnærming til ulike tema og at det vekker entusiasme, ser vi at han berører den opplevelsen som mine informanter fremhever som spennende i spillet. Slike erfaringer har jeg også selv gjort som faglærer i rettslære. Elevene kledde seg ut som dommere, offer, tiltalt og vitner og ble gjennom det en del av ”spillet”, en kopi av virkeligheten. Replikkene falt lett for dem, og jeg tenker at de kanskje tar dette lettere i dag enn det elever gjorde tidligere. De ser ut til å være frie og åpne for å skifte roller.

Videre ser vi at Aksel hevder at elever i dag i større grad prøver ut ting i stedet for å lese oppskriften. Han trekker en parallell til nye spill hvor spilleren får prøve å spille i introduksjonsmanualen istedenfor som tidligere hvor man kun fikk lese manualen. Aksel er oppdatert på ny pedagogikk og nevner et annet av Gee’s prinsipp, ”Regime of Competence”, som igjen kan sammenlignes med Vygotskis proksimale sone, det at oppgaven er litt vanskelig, slik at man blir litt utfordret. Imsen (2009) omtaler den proksimale utviklingssonen også som den ”nærmeste utviklingssonen” hvor kjernen ligger i at man utvikler seg i samhandling med andre, ofte med støtte av en medierende hjelper. Forskjellen mellom hva eleven klarer alene og hva han kunne klart med hjelp og støtte kalles den ”nærmeste utviklingssonen”. Aksel sier at egentlig er det en hypotetisk deduktiv metode. ”Når det kommer et problem i spillet må du lage en hypotese om hvordan du skal løse problemet”.

Dersom dette er elevenes måte å lære på i dag, hva skal til for at vi i skolen skal kunne få kunnskap om dette og møte det i skolens hverdag?

5.5.2 Møtearenaer for elevmedvirkning

Rektor nevner at tema spillkompetanse har vært oppe fra tid til annen i skolens møtearenaer som faglig-pedagogisk utvalg, utviklingsutvalget og elevrådet.

Planleggingsdager og -kvelder nevner han også som tidspunkt da digital kompetanse, deriblant spill, har vært tatt opp. Han sier det har ”kommet mange drypp” om temaet

spilling, men i det ligger det også at det ikke har vært noen helhjertet forsøk på en dypere forståelse av spillfenomenets positive sider. Elevene på vår skole har ikke vært involvert i disse sammenhengene. ITU (2007) setter fokus på skolens organisering administrativt, faglig og pedagogisk og sier at for å implementere IKT pedagogisk i fagene, er det en forutsetning at utvikling på skolen blir gjennomført systematisk og helhetlig. I dag er det opp til hver enkelt skole hvordan man pedagogisk jobber med IKT som en basisferdighet.

Rektor understreker at skolen har satt av penger på kompetanseplanen for både eksterne og interne kurs, samt nettverkssamlinger med IKT som agenda.

ITU Monitor gjorde i 2007 en undersøkelse hvor de blant annet så på læreres oppfatning av hvor stort utbytte de hadde av ulike kompetanseheving innen IKT. ”De læringsformene som flest lærere oppgir å ha hatt størst utbytte av, er prøving og feiling, kollegaveiledning og selvstudium” (2007, s. 104). Det viste seg at lærerne var mer misfornøyde med interne og eksternt organiserte kurs. Svakheten ved dette er at det er mye opp til hvert enkelt individ, ildsjelene, hvor mye de legger i sin egen kompetanseutvikling. Etter mitt syn ligger et ubrukt potensiale her, nemlig det å bruke elevene mer aktivt som en type mentorer i den pedagogiske hverdagen. Som vi så i analysedelen uttrykker rektor at våre elever ”er på hjemmebane” digitalt og at de ulike fagseksjonene i større grad bør utnytte dette.

5.5.3 Den skjulte kompetansen

Hvis dere vil erverve kunnskap må dere delta i praksis for å forandre virkeligheten. Hvis dere vil vite hvordan en pære smaker, må dere forandre pæren gjennom å spise den...All ekte kunnskap har sitt utspring i erfaringen.
(*Mao Tse-Tung*)

Rektor uttrykker flere ganger under samtalen at han tror elevene innehar en ”skjult kompetanse” som skolen antagelig burde komme mer under huden på. Den burde benyttes mer i innlæringsarbeidet som han sier. Han ser at elevene i dag lærer mer visuelt og multimodalt. Han nevner at læringsstrategier er viktig og at det er viktig å reflektere over hvordan elever i dag egentlig lærer.

Læreren sier under intervjuet at det er flere veier til mål når han spiller og at det sjelden er slik i skolen. Det er for eksempel flere måter å bygge opp et lag på i WoW, og han sier man må tenke avansert og kritisk. ”Mye interessant metatenkning som engasjerer

spillerne” Moxnes (2000). Han sier at metalæring er i samme kategori som erfaringslæring. Metalæring er den læring som eleven tilegner seg i den opplæringssituasjonen han er i. Imsen (2005) beskriver læring som en evne man har til å reflektere over egen læringsprosess og ved ulike teknikker å forbedre den såkalt metakognisjon. I forlengelsen av dette ligger muligheter for å lære gode læringsstrategier. Læringsstrategier er overveielser av hvordan man skal legge opp en læringsprosess og hvilke teknikker en kan bruke. Imsen (2008) knytter blant annet dette til den sosiokulturelle teorien og den proksimale utviklingssonen til Vygotsky. I min undersøkelse legger læreren stor vekt på at elevene i spill hele tiden får oppgaver og utfordringer som er tilpasset deres eget nivå. Han vektlegger at skolen ikke er god nok til å utnytte det elevene har av forforståelse ved gjennomgang av nytt stoff og bruker uttrykket ”demand just in time”, du lærer det du trenger akkurat når du trenger det, ”uansett hvor gode eller dårlige spillerne er”, sier han. Han beskriver at mestringsfølelsen øker i spill fordi spillerne får raske tilbakemeldinger underveis i arbeidet, noe som i seg selv anses som belønning. I tillegg er det andre belønninger i systemet. De kan ta visse risikoer som de ikke kan ta i det virkelige liv. Læreren understreker også at man på en god måte lærer strategier for problemløsning. Han trekker en parallell til matematikktimene hvor han mener at belønningen indirekte er negativ, fordi den går ut på at elevene vil bli ferdig forttest mulig, slik at de slipper å jobbe mer med oppgavene. Dette står i kontrast til entusiasmen i spillene, hvor man egentlig er både tvunget til og har interesse av å løse problemene.

5.5.4 Perspektiver på pedagogisk utvikling

I St.meld. nr. 30 (2003-2004) understrekes tre forhold som er forutsetninger for å lykkes i dagens skole, slik at skolen blir en lærende organisasjon. Skolelederne må ha nødvendig kompetanse, skolen må se muligheter og begrensinger i egen organisasjon, og til slutt må den selv utvikle seg kontinuerlig. Skolevurdering er viktig i denne sammenhengen. Det er en fordel om skolen, i samarbeid med elevene, makter å planlegge, gjennomføre og evaluere undervisningen mer helhetlig, herunder digital implementering i læringssituasjonen. Både rektor og lærer påpeker at endringer må til for å implementere de digitale ferdighetene de unge har, og initiativet må tas enten ovenifra eller nedenifra. Moos (2003) anbefaler at man, for å få et overblikk, benytter seg av Michael Scratz’ skoleutviklingskub. Skolene er tradisjonelt styrt av departement, direktorat og fylkeskommune og det er både eksterne og interne interesser

som skal dekkes. Noen ganger føler skolene at de får ”tredd” nye reformer og lovendringer ned over hodet, andre ganger kommer endringer i gang ved at skolen/”bottom-up” tar initiativ. Rektor ser at det må gjøres en innsats for systematisk utviklingsarbeid for å pedagogisk utnytte elevenes digitale kompetanse, samtidig som skolen følger eksterne pålegg om infrastruktur og tilegnelse av digitale ferdigheter i alle ledd. For å lykkes er det nødvendig med både ”top-down” og ”bottom-up” perspektiver.

5.5.5 Lærerens holdninger til ungdommens spillkompetanse

Imsen (2008) trekker også en parallell til Dewey og hans tanker om læring og viktigheten av ”å gjøre ting”, det at selve aktiviteten og handlingen bidrar til læring. Ifølge henne er handlingsrommet for læring utvidet og foregår ikke kun i klasserommet. Selv om den virtuelle verden ikke direkte kan sammenlignes med livet utenfor klasserommet ligger nok noe av muligheten for det samme prinsippet der. Læreren jeg intervjuet er gjennom flere år selv en aktiv onlinespiller og han mener at man kan lære mye av å spille dataspill. Han og trekker frem den ”situerte læringen” fra Gee (2007) og sier at han tror spesielt at gutter ville blitt mer inspirerte for læring, for eksempel i matematikk, hvis det var et problem de skulle løse. Han sier at guttene ikke er spesielt interesserte når de må ”drille” på ting som de ikke har noe forhold til å lære. Han fortalte om et vellykket prosjekt i fysikk hvor elevene i et gruppearbeid fikk utdelt en snor, ett lodd, linjal og en stoppeklokke. ”Tanken var at de var plassert på en fremmed planet og de skulle vurdere tyngdekraften. Det var alt de fikk vite, så måtte de prøve i fellesskap å finne ut av problemet. Elevene ga tilbakemelding på at de syntes det var morsomt”. Om denne type problemløsning bruker Gee (2007) begrepet distribuert læring. Ved å trekke veksler på den enkeltes kunnskap i en gruppe, vil den kunnskapen gruppen innehar utgjøre en større kunnskap enn hvert enkelt individ. Han sa at elevene fikk inn prinsippene i fysikk akkurat som han håpet på at de skulle, og at de lærte det i en meningsfylt kontekst, selv om sammenhengen kanskje var absurd.

Læreren gir uttrykk for at han ønsker at elevene mer kunne se seg selv som forskere i de ulike fagene. Liestøl (2001) beskriver nettopp det samme som Aksel formidler om forskningsperspektivet. Hun sier at i de forskjellige dataspillene er mye av informasjonen man trenger for å løse et problem skjult. Det er spillerens egne handlinger, og ikke lærerens instruksjoner, som fører til oppdagelse og læring, og det skjerper konsentrasjonen. Aksel benyttet seg i sitt forsøk nettopp av en

forskertilnærming som innfallsvinkel for læring, elevene måtte selv oppdage og de ble belønnet med fremdrift.

5.5.6 Bevissthet omkring elevenes medierte kontakt med omverdenen

Halvorsen (2009) understreker at Kunnskapsløftet er en del av en teknologisk samfunnsendring hvor skolen har fått nye artefakter i form av nye teknologier. Det skaper både nye utfordringer og nye muligheter. Dette medfører igjen at det sees med andre briller på læring og det er behov for endring av praksis. ”Alt henger sammen med alt” (Halvorsen, 2009 s. 69). Det sentrale spørsmålet her er hvordan ledelsen og lærerne i henhold til rammeverket best mulig kan legge til rette for digital måloppnåelse i henhold til rammene, samtidig som samfunnets etterspørsel etter digital kompetanse blir tilfredsstilt. Den medierte kontakten elevene har med omverdenen bør tas hensyn til i skolens fagligpedagogiske utvikling. Nordahl (2002) hevder at elevens stemme sjelden blir hørt, og at skolen viser for liten interesse i elevenes subjektive virkelighet. Rektor beskriver hvordan ledelsen oppfatter de unges bruk av de digitale artefaktene, som ren underholdning og gøy å holde på med. Hvem som har rett er vanskelig å ta stilling til før en har funnet ut mer om hva slags kompetanse elevene egentlig har tilegnet seg gjennom spillene.

5.5.7 Oppsummering

Jeg ser tydelig at vi mangler en viktig dimensjon, nemlig tiltak for hvordan skolen skal legge til rette for at lærere og elever i større grad benytter de sosiale nettressursene (Web 2.0) i læringsarbeidet. Når det gjelder pedagogisk bruk av IKT og utvikling kan det være et poeng å lytte til brukerne, nemlig elevene. Beslutningstakere finnes i alle leire, men antagelig ser de verden fra et noe annet perspektiv enn den unge generasjonen i dag. Et flertall unge i dag har et nært forhold til sosiale medier, nettspill, og ny teknologi som iPad og avanserte mobiltelefoner. Derfor er det et paradoks at de som avgjør hvordan sosiale medier skal implementeres i skolen, er de som kanskje vet minst om hvordan man lærer best av den moderne teknologien.

6. Avslutning

Hva har så jeg som skoleleder lært av denne undersøkelsen? – Og hvordan skal jeg kunne medvirke til at skolen utvikler seg i riktig retning, slik at elevenes måte å lære på er kompatibelt med den tradisjonelle kunnskapen vi har om læringsstrategier og arbeidsmetoder? Det første spørsmålet er enklere enn det andre.

For det første har jeg blitt kjent med hvordan man utarbeider en større oppgave om et tema, det i seg selv har vært nyttig. Det å være utviklingsleder innebærer at jeg må kunne initiere og drive større prosjekter, og den erfaringen jeg nå har tilegnet meg passet godt inn. Jeg har videre blitt kjent med spillverdenen og det virtuelle livet som finnes i de sosiale mediene. Min holdning til spill var i utgangspunktet mer negativ enn positiv, og min formening om spills skadevirkninger, var klare. Denne forforståelsen var nok en kombinasjon av lærernes til tider frustrasjon over den uro spillingen medførte i timene, medienes problematisering og omtale av fenomenet samt tidsbruken. Det var en god opplevelse å komme tettere inn på guttene som ble intervjuet, og det virket som om de likte å være midtpunktet og bli spurt til råds. De hadde mange interessante synspunkter på spill og læring, sosial utvikling og fraværsproblematikk. Deres entusiasme og tidsbruk på spillaktivitetene både fenget og skremte meg. Det får meg fortsatt til å tenke på både positive og negative konsekvenser, men nå med hovedvekt på å se mer muligheter for å dra nytte av det i skolesammenheng. Det er interessant å reflektere over handlingsmønstre og læringsstrategier som anvendes i spillene.

Det andre spørsmålet innledningsvis er det vanskeligere å besvare og komme med løsninger på. På den annen side har vi lenge visst at internett åpnet for nye måter å undervise på, og vi burde ha kommet lenger i å utnytte ungdommens digitale kompetanse. Det er mulig å komme med forslag til noen tiltak for å overføre de positive sidene av spillkompetansen til skolehverdagen. Ledelsen må legge til rette for at lærer og elev får en tettere dialog om emnet, og temaet kan integreres i skolens årsplaner og periodeplaner. Det må være både møtetider og arenaer for erfaringsutveksling. Det er fristende å bruke Tillers (2004) dansemetafor hvor han beskriver at for å få til utvikling må noen ta initiativet å ”by opp til den første dansen”. Ledelsen kan for eksempel starte med å invitere elevene til å delta i planlegging og utvikling av skolens pedagogiske satsingsområder. Invitere norske og utenlandske spillutviklere til å dele erfaringer om

hva som fenger ungdom, øker deres motivasjon for formell læring og dermed bidra til økte faglige resultater. Målet er ikke nødvendigvis at selve spillingen skal inn i fagene, men læringspotensialet som ligger i metodene som spillene er utviklet ut ifra, er interessante. En siste erfaring jeg har gjort meg under prosjektet er at det nærmest ubevisst har skjedd en form for terapi i prosessen, om det er bra eller dårlig kan sikkert diskuteres. Jeg har snakket med noen av elevene flere ganger etter intervjuet, og jeg har spesielt Straiger og Johnny i tankene. For dem er det skjedd, etter mitt syn, en positiv utvikling. Straiger var tidligere mobbet og hadde problemer med å kommunisere med de andre elevene i klassen. Han var åpen om sine problemer og jeg tok en samtale med hans kontaktlærer, noe som faktisk har ført til en positiv utvikling for ham. Han har nå, ved litt tilrettelegging, fått et bedre liv på skolen. Johnny har tilsynelatende bare ved å bli "sett" gjort fremskritt faglig og han har nesten ikke fravær, men jeg vet ikke sikkert om det har noe med intervjuet og bekjentskapet å gjøre. I klasselærerråd ba jeg hans faglærere gi ham ekstra oppmuntring i og med at hjemmesituasjonen hans var vanskelig. I og med at møtene i klasselærerråd er underlagt taushetsplikt var det ikke betenkelig å ta dette grepet.

Selv om vi har de digitale artefaktene tilgjengelige gjenstår utfordringene med å ta i bruk "homo zappiens" kompetanse i klasserommet. Det er ingen "game over" knapp og den hurtige samfunnsendringen krever at vi snur oss raskere i skolen!

Referanseliste

- Bråten, I. (2002). *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt- kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelens akademisk forlag.
- Cheng, C., & McFarlane, A. (2006). *Gaming Culture and Digital Literacy. Digital Kompetanse 2*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dons, C. (2006). Digital kompetanse som literacy? *Digital Kompetanse 1*, 58-73. Oslo: Universitetsforlaget.
- Erstad, O. (2005). *Digital kompetanse i skolen – en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fuglseth, K., & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Gee, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave macmillan.
- Gjesvik, K., Fellman H., & Fredriksen A. (2009). *Lek eller alvor? Online rollespill og virtuelle verdener*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Halvorsen, K. (2009). IKT og skolen – en skisse til aktivitetsteoretisk analyse. *Modul 7 IKT i administrasjon, pedagogikk og utvikling*. (ss. 68-88). Trondheim: NTNU
- Holter, H., & Kalleberg, R. (red.). (2007). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, I. (2008). *Elevens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- ITU Monitor (Forsknings- og kompetansenettverk for it i utdanningen) (2007). *Skolens digitale tilstand*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kavli, H. (2008). Spillevaner på internett. Bruken av dataspill blant onlinespillere i alderen 15-30 år. Oslo: Synovate Ltd.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Liestøl, E. (2001). *Dataspill – Innføring og analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Linderoth, J. & Bennerstedt, U. (2007). *Att leva i World of Warcraft – tio ungdomars tankar og erfarenheter*. Sverige: Medierådet.

- Markussen, M., Lødding, B., Sandberg, N., & Vibe, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse*. NIFU STEP rapport 13/2008. Oslo: NIFU STEP.
- Medietilsynet. (2008). *Spillsjangre*. Lastet ned 9. juli 2010, fra <http://www.medietilsynet.no/nn-no/Tema/Dataspel/Spillsjangre/>
- Moos, L. (2003). *Pedagogisk ledelse – om ledelsesoppgaven og relationerne i uddannelsesinstitutioner*. København: Børsens Forlag.
- Moxnes, P. (2000). *Læring og ressursutvikling i arbeidslivet*. Oslo: Forlaget Paul Moxnes.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør – fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NRK. (2008). *Unge benekter spilleproblem*. Lastet ned 9. juli 2010, fra http://www.nrk.no/kultur_og_underholdning/1.6298186
- Opplæringslova. Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa av 17. juli 1998
- Postholm, M. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives. Digital Immigrants*. Lastet ned 9. juli 2010 fra <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Shaffer, W. D. (2008). Education in the digital age. *Digital Kompetanse 1*, 39-52. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. (1999). Etiske spørsmål i skoleforskning. *Etikk og metode*, 87-107. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- St. meld 44 (2008-2009). *Utdanningslinja*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Thagaard, T. (2006). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (2004). *Aksjonsforskning. I skole og utdanning*. Kristiansand: Høgskoleforlaget

Veen, W., & Vrakking B. (2006). *Homo Zappiens. Growing up in a digital age.*

London: Network Continuum Education

Østerud, S. (2009). *Enter. Veien mot en IKT-didatikk.* Oslo: Gyldendal

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2: Intervjuguide elever

Vedlegg 3: Intervjuguide lærer

Vedlegg 4: Intervjuguide rektor

Vedlegg 5: Bearbeiding av intervju med kategorier

Vedlegg 6: Utdrag fra transkribering av elevintervjuene



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Kjell Atle Halvorsen
Program for lærerutdanning
NTNU
Skolelaboratoriet, Realfagbygget, Høgskoleringen 5
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 11.06.2010

Vår ref: 24283 / 2 / TNS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.04.2010. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 10.06.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

24283

Behandlingsansvarlig

Daglig ansvarlig

Student

Hvordan opplever ungdom som bruker mye tid på spilling sin skolehverdag?

NTNU, ved institusjonens øverste leder

Kjell Atle Halvorsen

Sylvia Helen Hoff

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Tone Njølstad Slotsvik

Kontaktperson: Tone Njølstad Slotsvik tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Sylvia Helen Hoff, Eidsliveien 65, 1940 BJØRKELANGEN



Prosjektvurdering - Kommentar

24283

I e-post mottatt 10. juni 2010 blir det opplyst om at navnene på intervjuobjektene og navn på skolen/kommunen ikke vil bli registrert.

Ombudet kan ikke se at det i prosjektet behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det tas høyde for at det kan fremkomme indirekte personidentifiserende opplysninger i forbindelse med intervju med elever og skolepersonell, men all den tid lydopptakene ikke lagres eller overføres til PC, vil denne behandlingen ikke være omfattet av meldeplikten. Lydopptakene oppbevares nedlåst og slettes etter transkripsjon, senest ved prosjektslutt 30. november 2010.

Ombudet legger til grunn at man ved transkripsjon av intervjuer eller annen overføring av data til PC, ikke registrerer opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, verken direkte eller indirekte. Alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet vil være anonyme. Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel og kode.

Intervjuguide elever

Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
<p><i>På hvilken måte kan elevers komplekse kompetanse, oppnådd gjennom spill, anvendes i skolen?</i></p>	<p>Spillkompetanse og overføringsverdi til fag:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvilke virtuelle verdener kjenner du til? • Hvilke erfaringer har du med spill? • Hvilken karakter/avatar er du i spillet og hvorfor valgte du denne? • Har du opplevd at spill er brukt som innlæringsmetode i noen fag? – I så fall hvilke fag og hvilke spill? • Kjenner du til noen virtuelle verdener? • Har du opplevd at spill brukes som ”premie/belønning” i fag? – I så fall i hvilken sammenheng? • Har du opplevd at spill brukes som ”igangsetter” før du starter med et nytt kompetansemål? I så fall i hvilket fag og hvilket spill? • Fortell hvordan du opplever lærernes kunnskap og holdninger til spill? • Hvordan tror du din spillkompetanse utvikler deg som person? Hvor, når og i hvilke sammenhenger tror du at du har nytte av denne kompetansen? • Hvordan føler du at spill påvirker læringen i enkelte fag? • Hvordan er din erfaring med fan-fiction? <p>Spillkompetanse og mestringsfølelse:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hva tror du er årsaken til at så mange velger å bruke mye tid på onlinespill? • Hva er det eventuelt ved onlinespill som gjør at du opplever det som motiverende? <p>Spillkompetanse og sosiale ferdigheter:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beskriv hvordan onlinespillingen foregår rent sosialt og fysisk? • Er du alene, eller sammen med flere i rommet når du spiller? • Hvordan er kontakten du etablerer med de

	<p>andre spillerne virtuelt?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Forklar eventuelle forskjeller i ”omgangsform” du har med dine vanlige fysiske venner og dine virtuelle kontakter? • Hva lærer du sosialt av å spille onlinespill? • Hva med Lan? • Hvordan kan du bruke det du lærer om sosialt samspill i skolesammenheng?
<p><i>Hvordan henger spilling og fravær sammen?</i></p>	<p>Tid brukt på spilling og reaksjoner i hjemmet:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan reagerer dine foreldre på at du spiller mye? • Har dere noen regler om spilletid hjemme hos deg? • Har dine foreldre spurt deg om du spiller på skolen? • Hvor ofte og hvor lenge spiller du i gjennomsnitt? • Når på døgnet spiller du som oftest? <p>Spilling og tilstedeværelse på skolen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvilke muligheter har du til å spille i skoletiden? • Dersom du har mulighet til å spille – gjør du det da? • Hvor mye spiller du på skolen i løpet av uka? • Hvordan vil du beskrive din tilstedeværelse på skolen? • Hvor stort har ditt fravær vært på skolen hittil i år? • Kan du si noe om hvor stort det er nå i forhold til tidligere år? • Hvis det har vært noen endring – hva tror du det kan komme av? • Hvordan opplever du din families reaksjoner på den tid du bruker på nettet? • Hvordan er din døgnrytme i forhold til søvn? • Hva er ditt generelle synspunkt på min hypotese om at spilling påvirker fravær på skolen? • Kjenner du noen du tror har problem med dette, i så fall hvor mange?

Intervjuguide lærer

Personlige erfaringer omkring onlinespill:

- Hvordan er dine kunnskaper omkring ungdom og spilling på nett?
- Hvilke type onlinespill kjenner du personlig til?
- Kan du fortelle meg om hvordan du opplever konsekvensene av ungdommens onlinespilling?
- Har tema spilling vært diskutert i noen av skolens møtearenaer?

Endringer i ungdomskulturen:

- Hva opplever du er utfordringer i forhold til elevenes spillevaner?

Fravær:

- Hvordan tror du onlinespilling påvirker elevenes forhold til skolen? Har du noen formening om at mye spilling kan påvirke fravær på skolen?
- Har du opplevd at spilling har vært tema i undersøkelser om årsaker til frafall/fravær i videregående skole?

Faglige resultat:

- I hvilken grad tror du mye spilling kan påvirke elevenes faglige resultat?
- Har tema spilling vært tema i klasselærerråd når faglige resultat er diskutert?

Elevenes spillkompetanse:

- Hvordan tror du elevers komplekse kompetanse, oppnådd gjennom spill, kan anvendes i skolen?

Intervjuguide rektor

Kunnskaper om spillevaner

- Hvordan er andre av Romerikes rektorer sine kunnskaper om elevenes spillevaner på nett?
- Har dette vært tema på noen av ledermøtene på Romerike? Hvis ja: I hvilken sammenheng?
- Hvordan er dine kunnskaper omkring ungdom og spilling på nett?
- Hvilke onlinespill kjenner du personlig til?
- Kan du fortelle meg om hvordan du opplever konsekvensene av ungdommens onlinespilling?
- Har tema spilling vært diskutert i skolens lederteam?

Endringer i ungdomskulturen:

- Hva opplever du er utfordringer i forhold til elevenes spillevaner?

Fravær:

- Hvordan tror du onlinespilling påvirker elevenes forhold til skolen? Har du noen formening om at mye spilling kan påvirke fravær på skolen?
- Har du opplevd at spilling har vært tema i undersøkelser om årsaker til frafall/fravær i videregående skole?

Faglige resultat:

- I hvilken grad tror du mye spilling kan påvirke elevenes faglige resultat?
- Har tema spilling vært tema i klasselærerråd når faglige resultat er diskutert?

Elevenes spillkompetanse:

- Hvordan tror du elevers komplekse kompetanse, oppnådd gjennom spill, kan anvendes i skolen?

Utdrag fra transkribering av lærerintervjuet

<p>Kategori: Action og strategispill</p>
<p>Lærers alder: Ca. 35. Spilt siden ungdomsskolen.</p> <p>Strategispill som Civilization 4, rollespill som Dragon Age, skytespill/eventyrspill som Bio Shock, WoW (sammen med kona), bilspill.</p> <p>Xboks-360 – påstår at det er noe av det beste som er laget.</p>
<p>Innhold i spillene:</p>
<p>Mer om Bio Shock: Eventyrspill/skytespill hvor du spiller en karakter i en by på havets bunn. Poenget er at man skal komme seg ut derfra igjen og det kan man ikke uten kamp. I utgangspunktet var det slik at dette skulle vært et fantastisk samfunn, men det endte opp med anarki og uhygge. Element av skrekkfilm i historien.</p> <p>Mer om Civilization: Kommersielt spill. Det er ikke laget for å være 100% realistisk, heller urealistisk. Kanskje spiller en rolle i den britiske sivilisasjonen 4000 år før Krstius.</p> <p>Mer om Battlefield bad Company 2: Et stort skytespill som kom for en måneds tid siden. Modern warfare er vel konkurrenten. Det har på en måte tatt litt over for CC.</p>
<p>Kategori: Spill som innlæringsmetode for læreren</p>
<p>Han er inspirert av forskeren James P. Gee og mener at pedagogen kan bruke noen av de grunnleggende prinsippene/hypotesene Gee forfekter.</p> <p>For at spill skal kunne brukes i undervisningen krever det at lærer spiller selv. Det å spille spill tar lang tid, og man kan ikke gjøre det bare en gang..</p>
<p>Kategori: Spill som innlæringsmetode for eleven</p>
<p>”Lærdommen” for elevene deler han i to:</p> <p>Generelle lærdommer: Ledelse og administrasjon, problemløsning</p>

<p>Faglig lærdom: Hvis man bruker spill bør det kun være for de elevene som har lyst, og de bør da også spille på fritida. Det er tidkrevende.</p>
<p>Kategori: Mestringsfølelse</p>
<p><i>Problemløsning:</i> Tvunget til å løse problem</p> <p>Elevene utviser engasjement</p> <p><i>Belønning</i> – Uansett hvor god eller dårlig du er, får du en utfordring som er tilpasset ditt nivå.</p> <p>Eks. Gee kaller belønningene, som gamer points, skyte 100 personer, kjøre over en viss hastighet, for <i>achivements</i>.</p> <p>Xboks har achivements – motiverende</p> <p>Lærer noe i en meningsfylt kontekst</p> <p>Man kan ta risikoer som man ikke kan ta i det virkelige liv</p>
<p>Kategori: Faglig kompetanse</p>
<p>Engelsk</p>
<p>Kategori: Læreres holdninger</p>
<p>Spill som Palestine og Civilization krever at læreren kjenner spillet og er bevisst på hva som kan ligge av læring i det. Lærer må stille de rette spørsmålene.</p>

Utdrag fra intervjuet

Aksel er realfagslærer og har en forutsetning for å forstå elevene som spiller i og med at han spiller selv. Han forteller at han skal snart skal ha en pedagogisk kveld på skolen hvor tema skal være digital utvikling og spill som innlæringsmetode.

I spill blir man tvunget til å løse problem og man lærer strategier for problemløsning, mens i matematikktimene er man mest interessert i å bli ferdig med oppgavene, så man slipper å jobbe mer med det. Han syntes det er mer vanskelig å beskrive hvilke lærdommer som elevene kan få rent faglig, men nevner en del spill som er laget for å se på bestemte problem. ”Du har et rollespill som Palestine, som er laget for å studere konflikten i Midtøsten, men som spill kan du si, så har Palestine får ganske ”lunken”

kritikk". De unge i dag er krevende når det gjelder grafikk, så det mister noe av de gode egenskapene som toppspillene har. Kanskje blir noen strategispill laget for skolen, med muligens lite midler, i forhold til kommersielle spill.

Civilization o.lign.: "Du kan ikke bare overlate elevene til seg selv og regne med at de lærer verdenshistorie uten litt veiledning". Selv om spillene er laget for å underholde kan det ligge læring der, og spillene er fengende. "Man kan få elevene til å spille på fritida og da er mye gjort. Det er også det Thomas har gjort ved bruk av Sivilisation i to av hans historieklasser".

"Engelsk lærer man i alle spill, selv om en del spill begynner å bli oversatt med undertekster, så det kan hende at elementet med engelsk blir borte etter hvert".

Evaluerer fra Thomas sine historieklasser: Lærer skal diskutere lærdommer fra spillet.

"Etter hvert vil det bli sånn. Rundt 100% av gutta spiller jo...."

Aksel sin ide: Han sammenligner med achievements på Xboks – at man blir flinkere til å gi tilbakemelding til elevene på det de ikke får til, ikke så mye fokus på det de ikke får til. Eks. en sjekkliste på hva de har fått til i faget. OSV.

Committed learning prinsiple: 6

Snakker om tre identiteter.

Utdrag fra transkribering av noen av elevintervjuene

Tema: Onlinespill

Kategori: Action- og strategispill

Straiger	Martin	Oscar	Johnny	Arild
Mest Wow Call of Duty Counterstrike LAN Engelske servere Klan Utstyr Gratis Minotaur Skifte form som en druid Jeger Palladin Level 80	Mest Wow Counterstrike Utstyr Level 80 13 mill spiller	Modern Warfare 2 Venter på nytt spill Spiller på lukket beta Call Of Duty Spiller mange spill	Counterstrike WoW	1. First person skytespill (FPS) For eksempel Counterstrike 2. Romspill RPG (Role playing game) – her spiller man alene 3. MMORPG – Eks. WoW – her spiller man mange 4. Strategispill – Eks. Civilization 4

Kategori: Spill som innlæringsmetode

Straiger	Martin	Oscar	Johnny	Arild
Nei	På Sørumsand CC Overføring til gruppearbeid	Nei		

Tema: Mestringsfølelse:

Kategori:

Straiger	Martin	Oscar	Johnny	Arild
Administrere Bestemme Snakker skolesaker i spillet Gjøre avtataren god Skaffe utstyr	Skaffe utstyr Konkurransen Premie i slutten av timen Være hvem du vil Handlingen er viktig Den gode historien Belønning Blir sjef	Gøy Lysten forsvinner i klasserommet.	Leder Skaffet mye utstyr Spenning	Samler utstyr – både som i gammel tid og i dag. Alt fra 2010 eller middelalderen. Spille med figurer og slåss mot hverandre. Som i wow. I Sivilisation kan man bygge opp sin egen sivilisasjon med kultur, økonomi og forskjellige byer og militær. Man kan ta over verden med makt. Bygger sin egen figur i wow, spiller mot mange andre. Gjør noe større enn i det vanlige liv. Gode øyne- og håndkoordinasjoner.

Tema: Kompetanse

Kategori: Faglig kompetanse:

Straiger	Martin	Oscar	Johnny	Arild
Administrere Postbehandling Engelsk Samfunnsfag Spilling trekker ned	Spiller avansert Engelsk (5'er elev) Hoderegning Historie Den gode og onde siden Moral	Benchmarking Stabilitetstesting PC-news om hardware Aktuelt for jobber Mumbel chatteprogram	Engelsk Dårlige karakterer pga spill Mirc (avansert msn) Taktikk	Bygge sitt eget samfunn Finne opp ild og hjulet Finne opp medisiner og romfartsteknologi Strategi (ser vanligvis

	Aktuelt for jobber senere Premiere "ansatte" Utvikler lederegenskaper	Snakker taktisk Engelsk		ovenifra). Jobbrelatert kompetanse: Bygger bedre romskip og utstyr til skipet. Språk Matematikk
--	--	----------------------------	--	--