



**Høgskulen
på Vestlandet**

MASTEROPPGAVE

Dataspill som tilskudd i etikkundervisning på mellomtrinnet

- *Elevers tilnærming, motivasjon og deltagelse knyttet til etiske problemstillinger i dataspill*

Hallvard Sæle

IKT i Læring
Høgskulen på Vestlandet campus Stord
Veileder: Vigdis Vangsnes
15.09.2017

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Førord

Dette har vært en lang og veldig lærerik prosess, men jeg ville ikke vært den foruten.

Jeg ønsker å takke alle elever og lærere som har invitert meg inn i klasserommet. Takk til Ole Martin Dyrnes som har bidratt med undervisningsassistanse og gode samtaler.

En spesiell takk går til veilederen min, Vigdis Vangsnes, som har fungert som en uvurderlig ressurs i arbeidet med å fullføre oppgaven.

Jeg også takke min kone og sønn, Linn Susanne og Eliah Johan, som har bidratt til å holde motet oppe. En far og ektemann i studie og jobb har preget hverdag og helg, men nå går vi en ny tid i møte.

Innhold

Forord	1
Sammendrag	5
1. Innledning	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemområde	7
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	8
1.3 Grunnlag i LK06	9
1.4 Oppgavens oppbygging og struktur	10
1.5 Tidligere forskning	10
1.5.1 Dataspill i skolen	10
1.5.2 Dataspill og motivasjon	13
1.5.3 Dataspill og etikk	14
1.6 Spillet Discourse	15
2. Teori	17
2.1 Læringsteori	17
2.1.1 Sosiokulturell læringsteori	17
2.1.2 Dataspill i et sosiokulturelt perspektiv	18
2.2 Motivasjon	18
2.2.1 Ytre motivasjon	19
2.2.2 Indre motivasjon	21
2.2.3 Amotivasjon og pliktpreget motivasjon	23
2.2.3 Fire dimensjoner knyttet til motivasjon	23
2.2.4 Dataspill og motivasjon	24
2.3 Etikk	26
2.3.1 Etske teorier	26
2.3.2 Dataspill og etikk	29
2.4 Deltagelse og Engasjement	31
2.4.1 Deltagelse	31
2.4.2 Engasjement	32
3. Metode	32
3.1 Kvalitativ forskningsmetode	32
3.2 Observasjon	34
3.2.1 Hvem og når?	34
3.2.2 Observatørrollen	34
3.2.3 Induktiv eller deduktiv observasjon?	35
3.2.4 Egen observasjon	35
3.2 Intervju	36

3.3.1 Intervju som forskningsmetode	36
3.3.2 Egen bruk av intervju	37
3.4 Valg av metode satt opp mot forskningsspørsmål	37
3.4.1 Metodebruk forskningsspørsmål 1	37
3.4.2 Metodebruk forskningsspørsmål 2	38
3.5 Valg av dataspill	38
3.5.1 Kriterier for valg av dataspill	38
3.5.2 Dataspillet: Dyscourse	40
3.6 Undervisningsopplegg	40
3.6.1 Samtale som undervisningsmetode	40
3.6.2 Utforming av undervisningsopplegg	41
3.7 Relabilitet og validitet.....	49
3.8 Etikk i Studien	49
3.9 Analyse av datamaterialet	50
4. presentasjon av funn	50
4.1 Ethiske problemstillinger og elevenes tilnærming.....	50
4.1.1 Overføring fra spill til det virkelige liv	51
4.1.2. Ulike grupper - ulik tilnærming	52
4.1.3 Oppsummering intervju.....	53
4.1.4 Ethiske problemstillinger elevene tar stilling til når de spiller Dyscourse.....	54
4.1.5 Gruppens tilnærming satt opp mot etisk teori	60
4.1.6 Funn knyttet til gruppens tilnærming på generelt nivå	61
4.2 Motivasjon og deltakelse	64
4.2.1 Kjedelig eller gøy – elevenes egne (første) refleksjoner.....	64
4.2.2 Elevmotivasjon tar utgangspunkt i underholdning, egensatte mål og/eller prosess	65
4.2.3 Oppsummering av intervju.....	70
4.2.4 Funn med fokus på motivasjon og deltagelse i hel klasse.....	70
4.2.5 Oppsummering av funn i hel klasse	74
4.3 Hvordan kan dataspill, og samtalen rundt disse, bidra til motivasjon og deltakelse i etikkundervisningen på mellomtrinnet?	76
5. Drøfting	77
6. Sammendrag og konklusjon	83
Referanser	88
Vedlegg.....	93
Vedlegg 1: Observasjon av undervisningsøkt 1	93
Vedlegg 2: Observasjon av undervisningsøkt 2	94
Vedlegg 3: Observasjon av undervisningsøkt 3	97

Vedlegg 4: Observasjon på gruppenivå	104
Vedlegg 5: Rollekort.....	114
Vedlegg 6: Intervjuguide	116
Vedlegg 7: Godkjenning fra personvernombudet.....	118

Sammendrag

Denne oppgaven har til formål å undersøke hvordan dataspill, og samtalen rundt disse, kan påvirke elevers motivasjon og deltagelse når dataspillet blir tatt inn i KRLE på mellomtrinnet. Problemstillingen har to utdypende forskningsspørsmål som knyttes opp mot elevenes tilnærming til dataspillet etiske problemstillinger og elevenes motivasjon og deltagelse i møte med aktiviteten.

Oppgaven bygger på et sosiokulturelt perspektiv med fokus på læring gjennom samhandling med andre. Det teoretiske fundamentet er bygget opp rundt motivasjon, deltagelse og etikk.

Studien har en kvalitativ og en hermeneutisk-fenomenologisk forskningstilnærming som tar utgangspunkt i en case gjennomført fire ganger. Gjennom aksjonsforskning blir undervisningsopplegget videreutviklet og forbedret ved tilbakemeldinger og observasjoner gjort av lærer, forsker og elever. Undervisningsopplegget bygger på dataspillet *Dyscourse*, hvor en gruppe individer er strandet på en øde øy og må ta en rekke vanskelige valg for å overleve. Datamaterialet ble samlet inn gjennom og rundt fire undervisningsøkter hvor den siste gjennomføringen var på gruppenivå med seks elever. I tillegg til observasjon ble det gjennomført intervju, individuelt og i grupper, både i og utenfor spillaktiviteten.

Elevene viser et generelt positivt syn på dataspill i undervisning, men det var ofte vanskelig for dem å se sammenhengen mellom dataspill og etikk og *alvoret* i situasjonen som dataspillet presenterte. I gjennomføring på gruppenivå medførte bruk av rollekort til at elevene fikk en annen tilnærming til spilllets etiske problemstillinger. Gruppen som tok i bruk rollekortene viste større evne til å sette seg inn i situasjon og karakterer. Gjennom bruk av empati og sympati ovenfor karakterene skiller denne gruppen seg fra tidligere gjennomføringer hvor elevene har hatt vanskeligheter med å ta spillet, og problemstillingene på *alvor*.

Med hensyn til motivasjon viste gruppegjennomføringen motivasjon med fokus på prosessen. Elevene ønsket at karakterene skulle greie seg, brukte mye tid på å diskutere konsekvenser og veide karakterenes verdi utfra hvor risikable karakterens handlinger ble tolket. Ved tidlige gjennomføringer var elevene ofte motiverte gjennom egne mål. Grupper manglet forståelse av oppgaven og fant egne mål i aktiviteten. Hos noen ble dette målet konkurranse, mens hos andre ble dette målet underholdning.

Forskningen viser at spillet i seg selv bidrar til motivasjon blant elevene, men at det er variasjon i hva elevene motiveres til. Lærers didaktiske tilrettelegging av spillaktiviteten viste seg å spille en viktig rolle. Det er ikke nok å bare sette på spillet og tro at spillet selv tilrettelegger for en god undervisningsøkt. Gjennomtenkte oppgaver og rollekort i forkant av aktiviteten medførte at elevene ble motivert til en mer prosessorientert tilnærming preget av relevanterefleksjoner knyttet til de etiske perspektivene.

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemområde

De siste årene har pedagoger i økende grad begynt å se på dataspill som en pedagogisk ressurs. Spill som *Minecraft* har vist seg å være velegnet for pedagogisk bruk og flere pedagoger har tatt spill inn i undervisningen. På dagen før undersøkelsen *Barn og medier* (Medietilsynet, 2016) ble lansert, hadde 79% av guttene og 48 % av jentene i alderen 9-16 år spilt dataspill. Selv om dette bare var snakk om en dag er det synlig at dataspill er noe som barn har utbredt kjennskap til.

I skolen er spill et frekvent samtaleemne i friminuttene og de uttrykker seg om spill gjennom ulike medier som for eksempel tegning og skriving. Dette er en arena som elevene kjenner til, hvor de har høy kompetanse, og for noen elever er dette et av svært få områder der de opplever høy grad av mestring. Som lærere forholder vi oss til læreplanen, vel vitende om at ikke alle emner engasjerer og motiverer elevene like lett. Dette skaper et behov hos lærere knyttet til å være på utkikk etter nye undervisningsstrategier og -metoder.

Som mange andre lærere er jeg blitt interessert i å se på muligheten av å bruke dataspill i undervisningen, og som et resultat av dette er jeg på stadig utkikk etter nye spill og vinklinger. Interessen ble forsterket da jeg ble oppmerksom på at *The Walking Dead* ble brukt i etikkundervisningen (Staaby, 2013) på Nordahl Grieg videregående i Bergen. Dataspill, og spesielt kommersielle dataspill, som *The Walking Dead*, er laget for å motivere. Derimot virker det å bruke kommersielle spill, og som ikke er tenkt for undervisning, å være utfordrende. En utbredt bruksform for dataspill i skolen er knyttet til spesialundervisning. Her blir spill brukt som alternativ metode for elever som har vanskelig for å trekke informasjon ut i tradisjonelle undervisningssituasjoner. Skolen fokuserer mye på tilpasset opplæring for å treffe elevene på nivået de er på, og erfaringsmessig lærer elever best når en tar i bruk varierte undervisningsformer som stimulerer ulike sider av barnet (Gardner, 1983). Omfattende studier fra Medietilsynet (2016) viser at dataspill appellerer til en bred elevgruppe. Likevel vil dette, i likhet med de fleste undervisningsmetoder, vanskelig fungere motiverende for alle elever.

Dataspill er noe mange elever bruker på fritiden, og elevene har derfor en forforståelse som inkluderer forventninger, tanker og rammer rundt det å spille. I dette ligger at elevene

må greie å løsrive seg fra konkurranse- og underholdningsaspektet og vanene i de frie spillrammene i møtet med de mer faste rammene som medfølger skolens undervisningsarena.

En annen faktor av interesse ligger i metoden som blir tatt i bruk på videregående, og hvorvidt denne er direkte overførbar til lavere alderstrinn. *The Walking Dead* har et spillkonsept som kan fungere i den videregående skolen. I mitt tilfelle er målgruppen sjette- og syvende-klasser på mellomtrinnet. Jeg har valgt spillet *Dyscourse* som jeg vil beskrive nærmere senere i oppgaven. Ved å trekke dette dataspillet inn i KRLE¹ faget, og etikkundervisningen, ønsker jeg å se på hva dette gjør med undervisningen og hvordan dette påvirker elevens motivasjon og deltagelse. Jeg har i min undersøkelse stilt spørsmål ved hva som kjennetegner de etiske problemstillingene som spillet setter i gang og om elevene lar seg motivere til å delta i disse etiske problemstillingene. Det finnes mye forskning knyttet til motivasjon, dataspill og etikk, men lite forskning som knytter dataspill direkte opp mot etikk som fagområde på lavere alderstrinn. Hvis dataspill kan bidra til å tilføre motivasjon, deltagelse og oppfordring til etisk tenkning, i etikkundervisningen på mellomtrinnet, vil dette åpne for dataspill som et supplement til standardisert klasseromsundervisning. Variasjonen som følger av denne tilførselen kan bidra til å få flere elever inkludert i etiske samtaler av egen interesse.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Hvordan kan dataspill, og samtalen rundt disse, bidra til motivasjon og deltakelse i etikkundervisningen på mellomtrinnet?

For å få svar på problemstillingene, har jeg konkretisert og stilt følgende forskningsspørsmål:

1. Hva kjennetegner etiske problemstillinger og elevenes tilnærming til disse når de spiller dataspillet *Dyscourse* i 6. og 7. klasse på mellomtrinnet?
2. Hvordan opplever elevene og læreren at etiske problemstillinger, knyttet til dataspill, får elevene motiverte og deltagende eller ikke i etikkundervisningen?

¹ KRLE (kristendom religion, livssyn og etikk)

Jeg ønsker å få svar på det første forskningsspørsmålet ved å analysere spillet *Dyscourse* og observere spillet i bruk i faget KRLE på mellomtrinnet. Forskningsspørsmål 2 vil jeg prøve å finne svar på gjennom observasjon av klassenes interaksjon med spillet, intervju med lærer og intervju med elever både under, og i etterkant av undervisningsopplegget. Formålet med studien er å finne ut om og hvordan dataspill kan bidra til motivasjon og deltagelse når det blir tatt inn i etikkundervisningen på mellomtrinnet. Etterhvert som studien tok form oppstod et fokus knyttet til utvikling av didaktikken rundt spillsituasjonen, altså selve undervisningsforløpet. Utviklingen baserte seg på forskers, lærers, og elevers tilbakemeldinger, og tilførte studien et aksjonsforskningsperspektiv.

1.3 Grunnlag i LK06

En forutsetning for å ta i bruk spill i undervisning er at man skal kunne dekke det aktuelle undervisningstemaet på lik linje med tradisjonell undervisning eller bedre. Med tanke på dette er det viktig å ha en klar intensjon om de didaktiske rammene for undervisningens hva, hvordan og hvorfor. Hva er emnet som skal fremheves og hvilke elementer er det elevene skal lære? I tillegg til kompetansemålene fra LK06 er det viktig å poengtere at KRLE også er et viktig fag for å arbeide med og undersøke de forskjellige mennesketyperne fra den generelle delen av læreplanen. I min undersøkelse er fokusområdene knyttet til det meningssøkende mennesket og det samarbeidende mennesket. En videre konkretisering av fundamentet for min studie finner vi i kompetansemålene etter 7. års trinn i faget KRLE.

Kompetansemål etter 7. trinn med utgangspunkt i LK06

Elevene skal kunne «Forklare hva filosofi og etikk er» (Utdanningsdirektoratet, 2006)

Forskers konkretisering: Gjennom dataspillet skal elevene møte etiske problemstillinger som de der og da må ta stilling til, individuelt og i gruppe.

Elevene skal kunne «Samtale om etikk i forbindelse med ulike familieformer, forholdet mellom kjønnene, ulik kjønnsidentitet og forholdet mellom generasjonene.»

(Utdanningsdirektoratet, 2006)

Forskers konkretisering: Dataspillet er bygget opp rundt ulike karakterer hvor kjønn og alder og identitet er aspekter som kan påvirke deres valg. Spillsituasjonen kan derfor invitere til samtale rundt disse etiske problemstillingene.

Elevene skal kunne «Samtale om filosofi, religion og livssyn som grunnlag for etisk tenkning og kunne drøfte noen moralske forbilder fra fortid og nåtid.» (Utdanningsdirektoratet, 2006)

Forskere konkretisering: Når elevene jobber sammen i møte med dataspillets problemstillinger vil dette kreve dialog mellom elever som sitter med ulikt verdigrunnlag.

1.4 Oppgavens oppbygging og struktur

Denne oppgaven er bygget opp av fem kapitler.

Kapittel 1 tar for seg fundamentet og bakgrunnen for oppgaven. Her belyses mitt rasjonale for å forske på bruk av dataspill i etikkundervisningen. Problemstilling og forskningsspørsmål presenteres i tillegg til tidligere aktuell forskning på feltet.

Kapittel 2 er et kapittel som omhandler mitt teoretiske bakteppe og rammeverk. Her ønsker jeg først å legge frem forskning og teorier knyttet til bruk og valg av dataspill i etikkundervisningen. Videre i kapitlet viser jeg til relevant teori rundt motivasjon, deltagelse og etikk.

Kapittel 3 er metodekapitlet. Innledningsvis vil jeg begrunne valg av kvalitativ forskning og begrunne min hermeneutiske og fenomenologiske forskningstilnærming. Senere i kapitlet vil jeg begrunne de metodiske valgene som ble gjort, satt opp mot hvert enkelt forskningsspørsmål og gjøre rede for datainnsamling og analyse.

Kapittel 4 tar for seg forskningsresultater og funn. Jeg ønsker her å legge frem, analysere og drøfte resultater av forskningen. I kapitlet trekkes det frem relevante observasjoner, konkrete interesseområder, samt analyser av dette i lys av det teoretiske bakteppet.

Kapittel 5 er en videre oppsummering av funn som svarer på forskningsspørsmålene, refleksjoner knyttet til prosess og oppgaven generelt.

1.5 Tidligere forskning

1.5.1 Dataspill i skolen

I forkant av masteroppgaven gjorde jeg litteratursøk på fagfelleverderte artikler og rapporter fra de siste 10 årene, fortrinnsvis knyttet til dataspill, motivasjon og etikk. Jeg

søkte i følgende databaser: ERIC, Google Scholar, Oria og Web of Science. Søkeordene mine var forskjellige kombinasjoner av begrepene; dataspill, etikk, moral, utdanning, læring, motivasjon og deltagelse, på engelsk og norsk/skandinavisk. I utvelgelsesprosessen har jeg hovedsakelig valgt fagfelleverderte artikler og forskningsrapporter.

De siste årene har det blitt publisert mye faglitteratur knyttet til bruk av dataspill i undervisning. Dette har medført et behov for å samle og strukturere omfanget. Kirriemuir og McFarlane (2003) samler og sammenligner forskningsprosjekter med bruk av dataspill i undervisning. I denne reviewartikkelen blir det presentert resultater av forskningsprosjekter som til sammen danner et kritisk bilde av dataspill i undervisning.

Positivt	Negativt
<ul style="list-style-type: none"> • Barna var engasjerte i spillene og spilte ofte over tiden. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nøyaktig måling av læringsutbyttet var vanskelig. • Det tar lang tid for lærere å sette seg inn i spillet. • Spill som ikke er læringsrettet inneholder mye unødvendig og distraherende informasjon. • Spill som ikke er læringsrettet inneholder ofte en god del unødvendige funksjoner.

Tabell 1: Positive og negative faktorer knyttet til bruk av dataspill i undervisning (Kirriemuir og McFarlane, 2003)

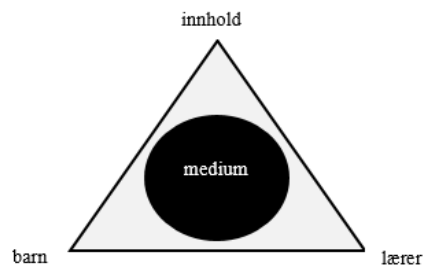
I artikkelen trekker de frem at flere tar i bruk dataspill i undervisningen, men at det som oftest kommer i form av belønning, og ikke som en direkte læringsrettet aktivitet med rammene det måtte medføre. Denne reviewartikkelen konkluderer med at det er positivt at flere skoler tar i bruk dataspill i varierte situasjoner, men at det er skuffende at spillene ofte ikke blir knyttet opp mot fagrelatert læring (Kirriemuir & McFarlane, 2003).

Mye har skjedd de siste årene siden reviewartikkelen om relasjonen mellom spill og undervisning ble presentert. Gjennomgang av store omfang artikler fra nyere tid danner et bilde som viser varierende resultater. Et eksempel på dette finner vi i Ke's artikkel (2009), *A qualitative meta-analysis of computer games as learning tools*. I denne reviewartikkelen ble 89 dataspillrelaterte forskningsrapporter gjennomgått og satt opp

mot hverandre. Det kom frem et potensiale i spillene som ble gjennomgått, men også noen utfordringer. De ulike rapportene ble satt i system og gruppert med bakgrunn i emne. Her kan det trekkes frem at 10 av 89 rapporter fokuserte på fremtredende karaktertrekk hos spillerne. Her ble det synlig at elever med lavere sosio-økonomisk status og lavere læringsferdighet likte spillaktiviteten bedre enn andre (Paperny & Starn, 1989; Ke & Grabowski, 2007). Samtidig nevnes det at Mandinach (1987) antyder at denne gruppen har størst vanskeligheter med å koble teori og dataspill. Fire av rapportene fokuserte på kognisjons- og motivasjonsprosesser. Jeg vil trekke frem Tuzun (2004) som kategoriserte dataspills motivasjonsfaktorer inn i identitet, presentasjon, sosiale relasjoner, spilling, læring, oppnåelse og belønning, tydelighet i kontekst, unikhhet, kreativitet, nysgjerrighet, kontroll og eierskap. I relasjon til egen forskning er motivasjonsfaktorene av interesse da dette gir meg et bilde av hva som kan forventes i møtet mellom spill og undervisning. Rapportene som fokuserte på læringsaspektet fremhevet et mønster hvor dataspill fikk elevene til å fokusere på elementer som planlegging og resonnering i større grad enn tilegning av faktarelatert eller verbal kunnskaps (Ke, 2009, ss. 22-23). Året etter gjorde Clark, Yates, Early, & Moulton (2010) en studie og konkludere med at dataspill, og andre nyere medier, ikke fungerer noe bedre enn ordinær undervisning med tanke på læringsutbytte og motivasjon. Dette argumenteres ved at i en læringsituasjon er mediet bare et middel, eksemplifisert ved et kjøretøy, for å transportere instruksjoner. Siden det bare er et middel har det ingen påvirkning på instruksjonene den transporterer utover det et hvilket som helst annet transportmiddel kan påvirke sin frakt. Når det gjelder motivasjon vil valgmuligheten av medier kun medføre motivasjon i den forstand at elevene kan velge noe de liker bedre. Valget av en metode som elevene føler vil gjøre læringen lettere kan også få en motsatt læringseffekt ved at denne følelse kan føre til at elevene ikke tar læringen like seriøst (Clark, Yates, Early, & Moulton, 2010)

I masteroppgaven *Spillsnakk* (Staaby, 2011) følges tre elever i en spillsituasjon. Et vesentlig funn ligger i endringen av vist oppmerksomhet, fra elevenes side. Etter hvert som spillet utvikler seg, og krever mer av elevenes oppmerksomhet, blir de mer fraværende. Dette tydeliggjøres ved vanskelighetene av å opprettholde kontakt etter hvert som spillaktiviteten utfolder seg.

I doktorgradsavhandlingen *The Dramaturgy and Didactics of Computer Gaming - A Study of a Medium in the Educational Context of Kindergartens* (Vangsnes, 2014) settes mediet i sentrum av den utvidede didaktiske trekanten, rammet inn av barnet, læreren og undervisningens innhold. Avhandlingen tar utgangspunkt i hvordan dataspill blir implementert i norske barnehager og hvilke



Figur 1: konstruert og oversatt med utgangspunkt i den utvidede didaktiske trekanten (Vangsnes, 2014, s. 27)

pedagogiske utfordringer som reiser seg i denne prosessen. Av relevans for egen forskning synliggjøres lærer som et nødvendig bindeledd mellom dataspillets innhold og elevene (barna).

1.5.2 Dataspill og motivasjon

I forskningsrapporten *Teaching with games using off-the-shelf computergames in formal education* (Sandford, Ulicsak, Facer, & Rudd, 2006) trekkes det tråder i etterkant av ti kasestudier hvor lærere har tatt i bruk kommersielle dataspill i undervisningen.

Studien indikerer at motivasjonen har større sjanse til å øke når det blir brukt spill som de har en tilknytning til fra hjemmet og hvor spillet gir en form for selvstyre. Tekniske problemer som følge av blant annet copyright lover blir opplevd som en hindring i prosessen. Skoletimenes tidsoppbygning begrenset både når det gjaldt planlegging og utførelse. Undervisningens gang ble påvirket av elevenes varierende spillerfaringer. Det påpekes at selv om spillet inneholder komponenter som ikke tilfører relevant eller korrekt informasjon vil dette ikke si at spillet ikke kan brukes i skolen. På tross av at spillets kunnskap ikke var direkte overførbart til virkeligheten greidde lærerne i studiet å oppnå et tilfredsstillende resultat ved å definere spillet som «nøyaktig nok». I slike tilfeller blir en vellykket undervisningsøkt avhengig av lærers kompetanse og evne til å formidle forskjellen mellom spill og virkelighet. Lærer måtte her ta en sentral rolle i undervisningen og kunne ikke stå på sidelinjen (Sandford, Ulicsak, Facer, & Rudd, 2006).

I forskningen til Kurt Squire (2005) blir dataspillet *Civilization III* tatt inn i historieundervisningen. Elevene hadde problemer med å se relevansen av spillet knyttet opp mot tematikken noe som medførte fall i motivasjon. Dette ble tydeliggjort gjennom tilbakemeldinger som «hva er meningen med dette?» og «Hvorfor gjør vi dette?». En annen faktor som bidro til dette motivasjonsfallet var at spillets kompleksitet krevde en lang innlæringsfase (Squire, 2005). I relasjon til eget arbeid løftes det i den nevnte

forskningen frem både utfordringer og forutsetninger for en vellykket undervisningsøkt. For å skape elevmotivasjon stilles det krav til spillets kompleksitet, lærers faglige kompetanse og evne til å formidle sammenhengen mellom spill og tematikk.

1.5.3 Dataspill og etikk

På Nordahl Grieg Videregående skole har Tobias Staaby fått oppmerksomhet rundt bruk av dataspillet *The Walking Dead* i etikkundervisning i vg.3. Undervisningsopplegget baserer seg på at hele klassen spiller dataspillet. Når valgene dukker opp, må elevene sette seg inn i de etiske modellene og ta avstemninger for hvilke valg de skal ta med bakgrunn i de ulike etiske modellene (Staaby, 2015).

I forskningsrapporten *It's Just a Game - Ethical Reasoning within Virtual Worlds* (Croft, 2011) blir etikkens eksistens i online-spill drøftet. Oppgaven ble skrevet med utgangspunkt i 27 dybdeintervju med amerikansk ungdom i alder 15-27 år. Her ble informantene konfrontert med etiske dilemma knyttet til online-spill, hvor deres valg kunne påvirke andre spillere. De fleste ungdommene i undersøkelsen gjorde valg med utgangspunkt i at det var et spill og ikke virkelighet. I denne konteksten kom det frem at etiske problemstillinger kan være vanskelig å aktualisere når det ikke forekommer konsekvenser av brudd på normene. I dette ligger at spillets kontekst ikke kan sammenlignes med ekte problemstillinger barn og unge opplever i virkeligheten. I tillegg indikeres det, gjennom svarvariasjon, at enkelte personer føler en sterkere empatisk tilknytning til avataren enn andre (Croft, 2011).

I *Ethics and Game Design: Teaching Values through Play* (Švelch, 2010) blir *moralsk engasjement* og utvikling av moralsk bevissthet i dataspill drøftet opp mot teori og forskning. Det understrekes at koblingen mellom situasjonen og spilleren opprettes gjennom handlinger som påvirker den virtuelle verden. Ved tilfeller hvor handlingene kan tolkes som moralske kan vi snakke om et moralsk engasjement. Dette skaper stor variasjon i spillenes potensiale. I møte med moralske handlinger fremmes fem kriterier som kan påvirke graden av moralsk engasjement hos spilleren. Her nevnes:

1. Handlingenes moralske verdi blir påvirket av spillutvikleren.
2. Når handlingene er mange og når konsekvensene av valgene inntreffer.
3. Hvorvidt handlingene er tydelig preget av å være gode eller onde (polarisering).
4. I hvilken grad konsekvenser for valgene er lett å forutse.

5. Spillutviklerens evne til å forme spillets moralske potensiale.

Kriteriene bidrar til å understreke viktigheten av valg av spill som skal brukes i undervisningssammenheng. Spillets oppbygning og struktur blir her elementer som må vurderes av lærer når et spill skal brukes i undervisningssammenheng. Videre er moralsk engasjement avhengig av at «(...) players choose to morally engage or disengage based on what the game provides and their own goals.» (Švelch, 2010, s. 66). Her løftes viktigheten knyttet til hva elevene ser på som egne mål.

Det konkluderes med at dataspill ikke automatisk blir et godt verktøy i arbeid med barns moralske utvikling, men at det kan fungere som en arena for moralske tankeeksperimenter.

1.6 Spillet *Discourse*

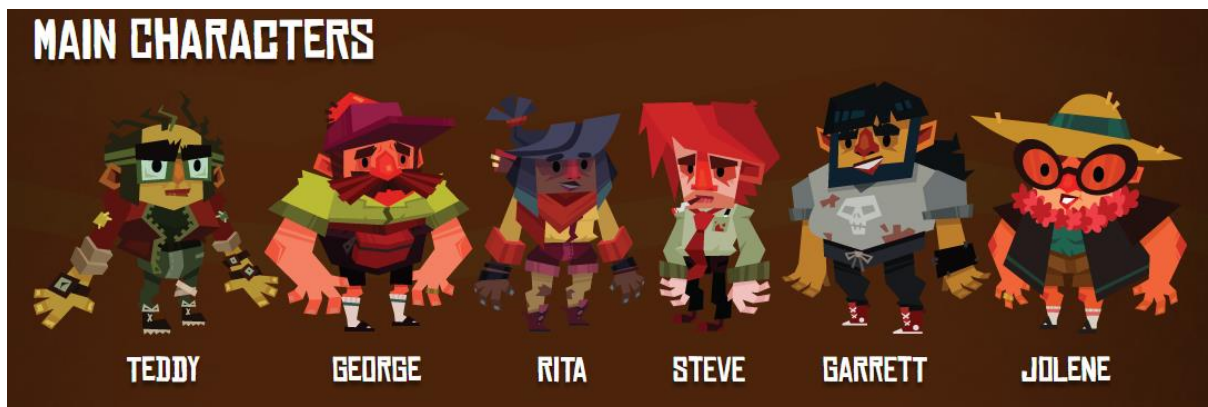


Figur 2²

I denne masteroppgaven har jeg valgt å ta utgangspunkt i dataspillet *Discourse* som kom ut 25. mars 2015. *Discourse* er et valgbasert dataspill hvor spilleren starter på en øde øy etter å ha overlevd et flykrasj. Innledningsvis utforsker spilleren øyen, kommer i kontakt med flere overlevende, og spillet er i gang. Etter hvert som spillet utvikler seg blir valgene vanskeligere ettersom maten går tom, naturkreftene ødelegger og ville dyr blir nærgående. Det som er spesielt med spillet, og som gjør spillet aktuelt mot etikkrettet bruk, er at valgene får konsekvenser og er med på å forme spillets gang. Med dette i

²Bilde hentet fra pressesiden til Owlchemy Labs: *Discourse* (Owlchemy Labs, 2017)

tankene åpnes det også for flere gjennomganger hvor å ta andre valg medfører en endret spillopplevelse.



Figur 3³

Det finnes seks karakterer i spillet hvorav alle gjengir forskjellige personligheter. *Teddy* er en nervøs konspirasjonsteoretiker, *George* og *Jolene* er i et anstrengt ekteskap, *Steve* er en overarbeidet kontorarbeider, *Garrett* er på rømmen etter å ha stjålet noen penger fra en spillutvikler, og *Rita* er spillets hovedperson. Gjennom karakterenes bakgrunnshistorie kan man som lærer trekke linjer til verdispørsmål og identitetsbilde i møte med etiske problemstillinger. Ved aktiv spilling tar en rask gjennomgang av spillet rundt en time, men dette regnes ikke som verken ønskelig eller oppnåelig i en undervisningssituasjon der fokuset skal være på samtale og diskusjon. Et element som taler for spillets undervisningspotensiale er at det raskt reiser seg etiske problemstillinger knyttet til karaktergruppens overlevelse. Spillerne står ovenfor valg knyttet til hvem som skal reddes, hvordan man skal forholde seg til proviant i en nødsituasjon og om man skal la karakterer sette seg i livstruende situasjoner for å prøve å redde andre.

Grunnlaget for valget av *Dyscourse* vil bli tydeligere gjennomgått senere i oppgaven. Det stilles mange krav til hvorvidt man kan bruke et spill i skolen eller ikke. Grafiske illustrasjoner, grov språkbruk og bruk av våpen gjør mange spill verdiløse i en pedagogisk setting. I tillegg til rammer som påvirker aldersgrenser må spillene oppfylle krav om faglig innhold. *Dyscourse* er et spill hvor illustrasjoner og språkbruk gjør spillet relevant i en pedagogisk kontekst. Spillets valgbaserte særtrekk har også likhetstrekk med spillet *The Walking Dead*, som er, som tidligere nevnt, i aktivt bruk ved Nordahl Grieg Videregående skole i Bergen. En annen forutsetning for bruk av spill i grunnskolen er at

³ Bilde hentet fra nettstedet *Dyscourse.com* (Owlchemy Labs, 2017)

språket som blir brukt er innenfor evnene til personene som skal bruke det, i dette tilfelle elever på mellomtrinnet. Dette er noe som også støtter bruken av spillet i dette tilfellet. Språket er enkelt og forekommer i små mengder med visuell støtte.

2. Teori

2.1 Læringsteori

2.1.1 Sosiokulturell læringsteori

Jeg tar utgangspunkt i Vygotskys sosiokulturelle læringsteori som grunnlag for valgene som her blir gjort. Sosiokulturelle læringsteorier tar utgangspunkt i at læring blir til gjennom samhandling med andre, og at kognitiv utvikling forekommer primært gjennom sosial interaksjon. Fundamentalt ligger oppfatningen av at kunnskap konstrueres i en sosial setting. Perspektivet kan derfor sammenfattes med at «kunnskap vert konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst» (Dysthe, 2001, s. 42). Dette betyr at arbeid som inneholder elementer av sosial samhandling har høyere potensiale for læring enn individuelt arbeid (Gjems, 2009). Utvikling, i Vygotskys øyne, bygger på mellommenneskelig interaksjon hvor kunnskapen *internaliseres* gjennom samtale (Solerød, 2008, ss. 238-239). Vygotsky snakket om et ytre og et indre språk. Det ytre språket er det vi bruker når vi kommuniserer, mens det indre språket er det vi bruker når vi tenker. For å utvikle en forståelse av begrepene vi omgir oss med, er det viktig at vi tilegner oss denne kunnskapen gjennom bruk i sosial kontekst og, ved dette, *internaliserer* kunnskapen. Sosialisering blir essensielt i utvikling og videreutvikling av ord- og begrepsforståelsen vår. Vygotsky trekker her linje mellom spontane- og akademiske begreper, hvor spontane begreper er ord, eller begreper vi bruker men ikke forstår. Akademiske begreper blir da ord, eller begreper, som vi har opparbeidet oss en bevisst forståelse av (Solerød, 2008, ss. 239-240). Om vi ønsker at elever skal internalisere begreper og ord som vi regner sentrale innenfor faglige emner, som etikk, er kommunikasjon det beste middelet vi har til rådighet satt i en sosiokulturell kontekst. Vygotsky introduserte et begrep han kalte for *den proksimale utviklingssonen*. Grunnlaget for begrepet var tanken at det finnes en grense for hvor langt et menneske kan komme på egenhånd. Ved hjelp av en annen, mer kompetent, person til å støtte læringen kan man komme et godt stykke lenger og det er forskjellen mellom de to som danner den proksimale utviklingssonen., I senere tid, har dette blitt omtalt som *stilbygging*.

Begrepet kommer fra Jerome Bruner, og er en metafor fra byggebransjen hvor lærer fungerer som en pedagogisk støtte for elevenes læring (Dysthe & Igland, 2001, s. 79). Fenomenet stilasbygging, innenfor den proksimale utviklingssonen, blir videre definert som:

“Avstanden mellom det et individ kan prestere på egenhånd uten støtte, og det et individ kan prestere med hjelp fra en voksen eller annen mer kvalifisert.” (Solerød, 2008, s. 241)

2.1.2 Dataspill i et sosiokulturelt perspektiv

Når dataspill settes inn i en sosiokulturell læringsteori tenker man gjerne først og fremst på det kulturelle aspektet som kommer frem i undersøkelser som «Barn og Medier» (Medietilsynet, 2016). Dataspill preger ungdomskulturen og blir dermed et felles fundament for sosial interaksjon, en aktivitet som brukes som en arena for sosial interaksjon direkte og/eller indirekte gjennom å være et kulturelt akseptert tidsfordriv og samtaleemne. Satt opp mot Vygotskys proksimale utviklingszone kan det argumenteres for at spillet i seg selv, eller det å spille sammen med andre, kan fungere støttende for læring. Mer presist ligger potensialet for utforskning og læring i interaksjonen med spilllets innebygde avatarer/karakterer og i elevenes samspill, hvor en elev, gjennom støtte fra andre, strekker seg og kan utvide sin sone. McLoughlin & Lee (2010, s. 37) argumenterer for at støtte både kan etableres blant likemenn og i selve teknologien. James Paul Gee (2003) drar frem to ting som kan føre til aktiv og kritisk læring i dataspill: Spillet design og personer rundt den som lærer. Videre utdypes dette gjennom at «(..) Other people can encourage in the learner metareflective talk, thinking, and action in regard to a semiotic domain as a design space (..)» (Gee, 2003, s. 44). Her hjelper lærere, andre spillere og spillkarakterene, spilleren å trekke linjer mellom spilllets symbolisme og eller tegn, og virkeligheten. Gee (2003, s. 44) trekker frem av selv passive spillkarakterer kan utløse denne effekten.

2.2 Motivasjon

I denne oppgaven vektlegger jeg motivasjonsformene indre-, ytre- og amotivasjon. En av de mest anerkjente motivasjonsteoretikerne i et sosiokulturelt perspektiv er Jean Lave, som definerer læring som prosessen av å bli medlem av en vedvarende fag- og/eller interessegruppe, omtalt som «(...) *community of practice*» (Lave, 1991).

«Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly. »

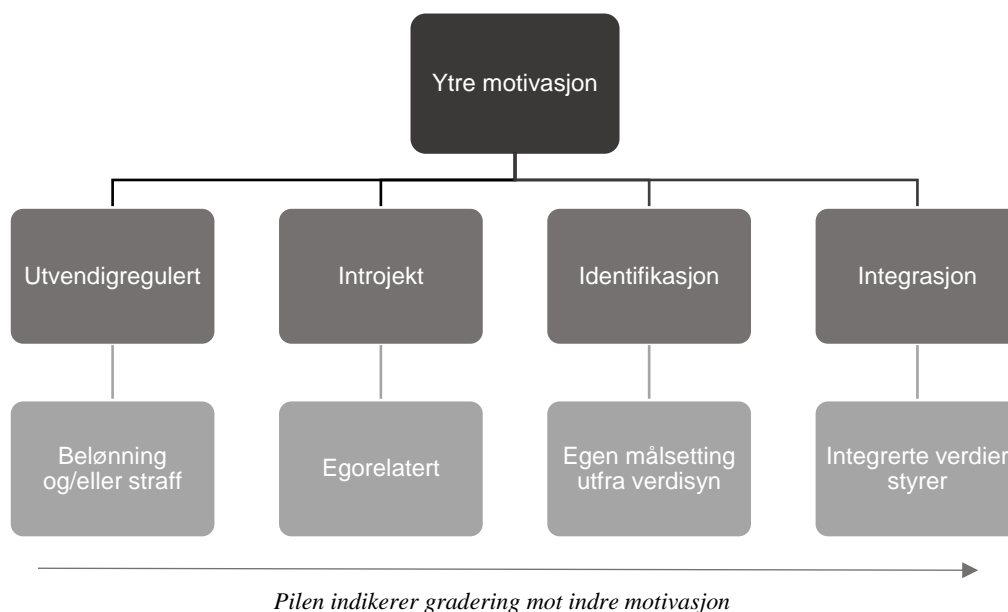
(Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015, s. 1)

Sentralt finner vi at tilegning av gruppeidentitet og tilegning av kunnskap er del av samme prosess, en prosess hvor identitetsbyggingen fungerer som motivasjon for kunnskapsutviklingen (Lave, 1991). Med andre ord vil sosiale faktorer, som eksempelvis gruppens verdier, påvirke lysten til å videreutvikle kunnskapen innenfor et gitt emne.

2.2.1 Ytre motivasjon

Vygotsky mente at motivasjon i størst grad var støttet opp av ytre faktorer. Dette vil si at ytre elementer er drivkraften som får oss gjennom en aktivitet. Eksempler på ytre motivasjon kan være belønning etter endt aktivitet, eksempelvis dataspill. Det å bruke dataspill som en ytre motivasjonsform kan i seg selv redusere den indre motivasjonen (Bruning, Schraw, & Ronning, 1999; Macleod, Heywood, Heywood, & Lettleton, 2004). Med andre ord kan bruk av dataspill som belønning fungere nedsettende på den indre motivasjonen knyttet til dataspill(et).

Ytre motivasjon blir ofte delt inn i fire underkategorier (Deci & Ryan, 2000):



Figur 4⁴

Gjennom **utvendigregulert** (*external regulatet*) motivasjon er handling kun motivert gjennom ytre stimuli (belønning eller krav). Handlingen i seg selv fremkaller ingen form for motivasjon.

Introjekt (*introjected regulation*) tar utgangspunkt i subjektets selvtillit. Dette kan eksemplifiseres gjennom egorelatert motivasjon, en handling utført for å bedre eller vedlikeholde selvtillit og/eller selvfølelsen.

Identifikasjon (*identification*) defineres gjennom subjektets verdisyn på handlingen. Dette vil si at en person utfører en handling fordi handlingen anses som verdifull i egne øyne. Som eksempel på dette kan vi si at en elev gjør lekser fordi personen mener at det å gjøre lekser er en god vane som man vil ha nytte av senere i livet. I gruppesammenheng skaper gruppens ledere et verdigrunnlag som man identifiserer seg med og følger.

Integrasjon (*integrated regulation*) fremtrer når identifiserte verdisyn blir helt integrert i selvet. Dette blir utøvd gjennom tilegning og implementering av regelasjoner som blir satt opp mot eksisterende verdier og behov. Selv om denne motivasjonsformen har mye til felles med indre motivasjon, beholder den ytre motivasjonsstatus gjennom at:

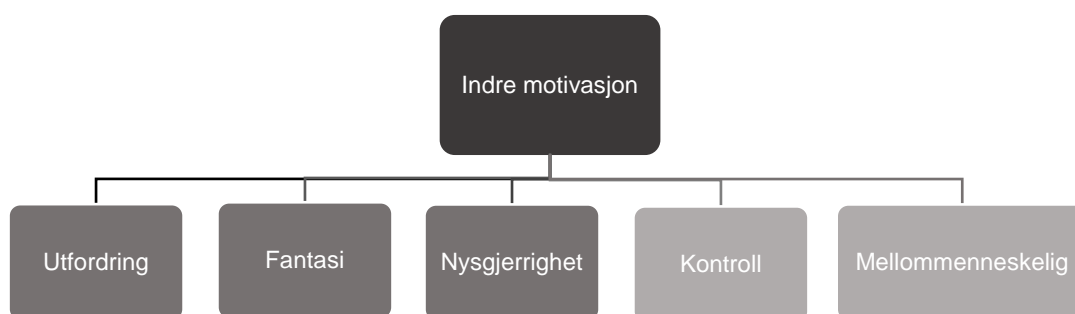
⁴ Figur konstruert utfra eksisterende illustrasjon (Deci & Ryan, 2000, s. 61)

«(...)its presumed instrumental value with respect to some outcome that is separate from the behavior, even though it is volitional and valued by the self.»

(Deci & Ryan, 2000, s. 62)

2.2.2 Indre motivasjon

I motsetning til ytre motivasjon, hvor ytre faktorer som belønning og/eller straff er handlingenes katalysator, er indre motivasjon styrt av en indre drivkraft. Thomas W. Malone (1981) definerer aktiviteter som indre motivert ved at personer deltar for sin egen skyld, men uten at man belønnes for deltagelsen. Malone deler videre teorier knyttet til indre motivasjon inn i tre kategorier: utfordring, fantasi og nysgjerrighet. Disse kategoriene ble utarbeidet gjennom organisering av en samling av eksisterende teorier.



Figur 5: Konstruert med utgangspunkt i Malone (1981; 1987)

- **Utfordring**

Csikszentmihalyi (1975) konkretiserer utfordringsaspektet gjennom en undersøkelse gjort av, blant andre, sjakkspillere og fjellklatrere. I kontekst av undersøkelsen kom det frem at om en aktivitet skal være indre motivert må den ha utfordringer som kan økes eller reduseres i vanskelighetsgrad. Det skal være lett å skjerme aktiviteten fra forstyrrende impulser. Det skal være klare rammer for evaluering, og aktiviteten bør inneholde et stort omfang av ulike utfordringer. Piaget (1951) omtaler denne øvingsformen, hvor man utfordrer seg selv for å bli bedre, som en positiv opplevelse hvor man får tatt i bruk kunnskapen en har

tilegnet seg. I denne positive formen for aktivitet ligger fundamentet for den indre motivasjonen i følelsen av å bruke noe man nettopp har lært seg.

- Fantasi

Piaget mener fantasi er en måte å reflektere rundt tidligere erfaringer og videreutvikle denne kunnskapen gjennom refleksjon hvor hulrommet fylles med en kombinasjon av fantasi og eksisterende kunnskap (Piaget, 1951, s. 339). I dette ligger at lekpreget bruk av fantasi er et forsøk på å sette erfaring inn i eksisterende kunnskap uten at produktet av fantasien nødvendigvis trenger å følge reglene som virkeligheten er bygget på, eksempelvis fysikkens lover.

- Nysgjerrighet

Med nysgjerrighet i denne kontekst menes den graden aktiviteten appellerer til, og tilfredsstillende, nysgjerrigheten vår. Ellis & Scholtz (1978) trekker, gjennom forskning på barns møte med leketøy, frem at det er viktig at aktiviteten eller gjenstanden tilbyr oss noe nytt for at det skal kunne appellere til nysgjerrigheten vår. I forskningen kom det frem at lengden av interessen for et objekt var i stor grad avhengig av hvor nytt objektet var for barnet. Bernlyn (1965) trekker frem begrepet *conceptual conflict*. I dette ligger at nysgjerrigheten vår er i stor grad et produkt av et møte med virkeligheten hvor det oppstår en konflikt mellom hva vi tenker og hva vi oppfatter. Dette kan eksemplifiseres gjennom at et individ som er sikker på at alle fugler flyr, finner ut at det finnes fugler som ikke kan fly.

Denne tredelte kategorisering av indre motivasjon ble senere omdefinert til å bestå av fem kategorier med en tilførsel av kontroll og mellommenneskelighet. Videre ble disse kategoriene definert som fire individsentrerte (utfordring, fantasi, nysgjerrighet og kontroll) og en avhengig av sosiale komponenter (mellommenneskelighet) (Malone & Lepper, 1987).

- Kontroll betegnes som en av de fremste grunnene til at mennesker trekkes mot dataspill. Selv om dataspill kun tilbyr en illusjon av det å kontrollere, er denne følelsen av kontroll sett på som mer verdifull enn å faktisk være i kontroll i en psykologisk setting.

- Mellommenneskelig motivasjon består av sosiale elementer som påvirker den indre motivasjonen vår. Eksempler på dette kan være konkurranse, samarbeid, oppmuntring og annerkjennelse.

I tillegg til kategoriene definert ovenfor er det verdt å nevne at Deci & Ryan trekker frem at en må ha en opplevelse av å kunne påvirke resultatet av en aktivitet. Dette er essensielt for at kompetansen man sitter med skal kunne stimulere den indre motivasjonen (Deci & Ryan, 2000).

2.2.3 Amotivasjon og pliktpreget motivasjon

I tillegg til en todelt motivasjonsform, som indikert ved Deci & Ryan (2000; 2017), legger Smith, Eggen & Smith (2009) føringer for at en tredje motivasjonsform kan ta form ved at det kan være elever som gjennomfører opplegget med grunnlag i en pliktpreget motivasjonsform. Med andre ord gjennomføres handlingen med bakgrunn i en følelse av nødvendighet.

I nærmest motsatt retning finner vi *amotivasjon*, definert gjennom en likegyldig holdning til aktiviteten. Å være amotivert vil si å mangle motivasjon og ikke ha en intensjon om å gjennomføre handlingen (Deci & Ryan, 2017, s. 16; 2000, s. 61). Innenfor amotivasjon regnes to former. Innenfor det første formen handler ikke personen fordi de føler at handlingen ikke vil føre til oppnåelse. Den andre formen omfatter tilfeller hvor personer motsetter seg deltagelse i handlingen (Deci & Ryan, 2017).

2.2.3 Fire dimensjoner knyttet til motivasjon

I rapporten *Student Motivation—An Overlooked Piece of School Reform* (Kober & Usher, 2012), blir teorier, knyttet til motivasjon summert og omgjort til fire motivasjonsdimensjoner:

4 Dimensjoner tilknyttet Motivasjon	
Dimensjon	Indikatorer
Kompetanse	Eleven har tro på at han/hun har evne til å komme gjennom oppgaven.
Kontroll/autoritet	Eleven føler at han/hun har kontroll over oppgaven, og vet hvordan han/hun skal løse den.

	Eleven føler at han/hun har noen valgmuligheter når det gjelder å gjennomføre aktiviteten eller ikke.
Interesse/verdi	Eleven har interesse og/eller ser verdien av å fullføre aktiviteten.
Relasjoner	Det å fullføre oppgaven gir elevene sosiale verdier i form av aksept og tilhørighet.

Tabell 2: Gjengitt og oversatt (Kobe & Usher, 2012)

2.2.4 Dataspill og motivasjon

I følge *barn og medier* (Medietilsynet, 2016) bruker denne gruppen mye tid på den digitale arenaen, som spill er en del av. I denne sammenheng kan man si at potensialet til **kompetansedimensjonen** i dataspill treffer en bred gruppe. Siden barn og unge sitter på denne kompetansen, vil dette tilsi at mange vil ha følelse av å mestre noe. Et interessant tilskudd her vil være at elevene, som sitter på mest kompetanse og spiller mest, vil ha et bedre grunnlag for å bli motiverte innenfor kompetansedimensjonen. Dette bildet støttes av Bandura (1997) som sier at mestringsforventning har en positiv effekt på motivasjon. I dette ligger at om eleven forventer å mestre en oppgave, imøtekommes oppgaven med en høyere grad av motivasjon.

Kontroll-/autoritetsdimensjonen er avhengig av dataspilletts rammer. Hvor mye kontroll spilleren har er avhengig av antall resultater av en handling som er muliggjort, og i hvilken grad dette resultatet kan bli påvirket av spilleren (Malone & Lepper, 1987). I denne kontekst ønsker jeg å trekke frem at kontrollfølelsen varierer ut fra hvilket spill som blir brukt. Et dataspill hvor karakteren blir ledet og bare får lov til å gjøre bestemte ting vil medføre en lavere grad av motivasjon enn et spill hvor spillere kan gå fritt omkring og ikke nødvendigvis følge en lineær spill- og fortellingsform.

Interesse-/verdidimensjonen kan settes opp mot elevenes interesser og verdisyn. Fra elevenes synsvinkel bør verdien synliggjøres gjennom a) en genuin interesse for å spille spillet i seg selv, eller b) synliggjøring av spillets verdi som undervisningsmetode. Gjennom *Teaching with games using off-the-shelf computergames in formal education* dukker motivasjonsfaktoren opp i møte med bruk av kommersielle spill i undervisning i form av dataspill som eleven har tilknytning til på fritiden. Her kommer det frem at et vesentlig element, når man skal ta dataspill inn i undervisningen, er knyttet til hvilket spill

man velger å ta i bruk, hva formålet er og hvilke rammer man setter for undervisningen (Sandford, Ulicsak, Facer, & Rudd, 2006).

Relasjonsdimensjonen setter dataspill opp mot barne- og ungdomskulturen. Gjennom forskningsrapporter, som *Barn og medier* (Medietilsynet, 2016), kommer det frem tegn på en økende aksept for dataspill hos barn og unge gjennom økt tidsbruk på digitale plattformer (data, mobil, konsoll etc.) hvor spill er fremtredende. En videreføring av dette fundamentet kan være at dataspill har fått en høyere sosial verdi og kan fungere som en motivasjonsfaktor i større grad enn tidligere. Med andre ord kan det at spill er definert, innad i en gruppe, som *kult*, ha en positiv effekt på motivasjonen. Om denne gruppen er stor vil potensialet for denne motivasjonskilden øke.

For å gå mer spesifikt til verks kan vi trekke inn artikkelen *Motivational differences in problem video game play* (King & Delfabbro, 2009) som løfter frem dataspillets potensiale knyttet til indre og ytre motivasjon.

Motivasjonstype	Definisjon
Indre motivasjon - å vite	Dataspill spilles for å tilegne seg kunnskap om spillet: Læring, utforskning og spillforståelse.
Indre motivasjon - å oppnå	Dataspill spilles for å vinne, bli ferdig med spillet, overkomme spillets utfordringer og for å bli bedre i spillet.
Indre motivasjon - å oppleve stimuli	Dataspill spilles på grunn av spenning og underholdning knyttet til selve aktiviteten
Ytre motivasjon - Introjekt	Dataspill spilles for å <i>koble av</i> med tanke på stress og skyldfølelse. Paradoksalt kan spillet også fungere som utløser av stress og skyldfølelse gjennom eksempelvis tidsbruk.
Ytre motivasjon - Identifisert	Dataspill spilles med utgangspunkt i interne verdier som sosial aksept.
Ytre motivasjon - Eksternregulert	Dataspill spilles for å oppnå belønninger i spillet.
Amotivasjon	Dataspill blir brukt som avkobling fra kjedsomhet, men uten mening eller formål utover dette.

Tabell 3 Gjengitt og oversatt fra King & Delfabbro (2009, s141)

Utenom den *introjekte*, ytre motivasjonstypen, kan samtlige av motivasjonstypene vinkles inn mot bruk av dataspill i undervisning. Grunnlaget for at den *introjekte* motivasjonstypen faller utenfor ligger i at

en introjunkt motivasjonsform, definert her som en avkobling fra stress og skyldfølelse (King & Delfabbro, 2009), ikke anses som naturlig å trekke frem i denne settingen.

2.3 Etikk

Innledningsvis i masteroppgaven introduserte jeg grovt sett rammene for etikkemnet gjennom kompetansemålene elevene skal ha tilegnet seg etter endt 7. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2006). For å legge grunnsteinene for fagemnet og de faglige rammene jeg strekker meg etter, ser jeg det som viktig å ytterligere utdype de faglige aspektene. Siden denne oppgaven relaterer seg til mellomtrinnet er disse rammene knyttet til hva elevene skal lære, definert ved kompetansemål etter endt 7. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2006). Med dette i tankene er det ikke ønskelig å legge føringer som er over elevenes evne. Det faglige fokuset er derfor knyttet til *den etiske samtalen* med fokus på handlinger og konsekvenser.

Vi skiller som regel mellom to former for etikk; deskriptiv og normativ. Som navnet tilsier er deskriptiv etikk beskrivelser av hvordan personer og grupper oppfører seg og lever. Deskriptiv etikk gir, med dette, ikke konkrete føringer for hvordan vi skal oppføre oss, men kan påvirke oss gjennom hvordan personer og grupper velger å handle. Den normative formen for etikk omhandler konkrete regler og normer rundt hva som er rett og galt (Lystad, 2006 (2.utg), s. 36). Hva som inngår i den normative etikkformen er det noe uenigheter om. Enkelte velger å dele normativ etikk inn i to deler (teleologisk- og deontologisk etikk), mens andre deler normativ etikk inn i tre deler (konsekvensetikk, pliktetikk og sinnelagsetikk). Som grunnlag for denne oppgaven har jeg valgt å legge tyngden på todelt normativ etikk, og vil bruke dette i arbeid med å konkretisere elevenes møte med etiske problemstillinger.

2.3.1 Etiske teorier

Deontologisk etikk

Den deontologiske etikken omhandler etikk knyttet til situasjonen i seg selv. I dette ligger at det etiske valget baserer seg kun på situasjonen der og da. Innenfor deontologisk etikk regnes to underkategorier: handlings- og regeldeontologiske teorier.

Handlingsdeontologiske teorier fokuserer på selve handlingen og personen som utfører den. Innenfor denne gruppen finner vi nærhetsetikk, sinnelagsetikk og dydsetikk (Ohnstad, 2010).

Nærhetsetikk tar utgangspunkt i at det ligger ansvar og krav til hvordan vi skal handle i den mellommenneskelige relasjonen. Reglene bygger på mellommenneskelige kvaliteter som ærlighet, tillit, og empati. Sentralt for teorien finner vi nestekjærlighet og den gyldne regel. Løgstrup mener at mennesket har en iboende naturlig tillit ovenfor hverandre, og at vi i utgangspunktet tenker godt om mennesket generelt (Løgstrup, 1956, s. 17). Tanken bak dette er at vi, i utgangspunktet, har gode tanker om våre medmennesker og vil handle deretter i situasjoner som utløser etiske konflikter. Etisk ansvar er noe vi blir satt til enten vi vil eller ikke (Vetlesen, 2007, s. 104).

Sinnelagsetikk har, i likhet med nærhetsetikken, fokus på personen som utfører handlingen og den motivasjonen som ligger bak, men i sinnelagsetikken er det handlerens intensjoner og motiver som avgjør handlingens verdi (Ohnstad, 2010).

Dydsetikk har fokus på subjektet som utfører handlingen i likhet med nærhetsetikk og sinnelagsetikk. Dydsetikken bygger på enkeltindividets moralske ståsted og er situasjonsavhengig. Denne vurderingen henger sammen med subjektets interesse, verdigrunnlag og vurderingsevne.

Platon regnet fire primære dyder referert til som kardinaldyder; rettferdighet, visdom, måtehold og mot. Aristoteles deler dydene inn i to kategoriene; intellektuelle dyder og moralske dyder. Intellektuelle dyder tilegnes gjennom utdanning og læring, mens moralske dyder er et resultat av våre vaner. Aristoteles definerer en dyd som en karaktertilstand og er med dette relatert til hvordan en person føler seg, tenker, hvilke valg de tar, og handlinger de gjør. Dette, samlet sett er komponenter i vår karakter som Aristoteles mener danner fundamentet for våre handlinger, eller hva vi anser som en *dyd*. (Aristotle, 2006 (første utg. 1908)).

Regeldeontologiske teorier setter reglene og/eller prinsippene for handlingen i fokus i møte med etiske problemstillinger. Innunder denne gruppen finner vi pliktetikk og diskursetikk (Ohnstad, 2010).

Pliktetikken regler tar utgangspunkt i Immanuel Kants syn på konflikten mellom to dimensjoner, i form av regler og naturlig determinasjon i den ene, mot fornuft og frihet i den andre.

«Kants syn er at konflikten mellom disse to dimensjonene oss er det som muliggjør at vi faktisk kan handle på en måte som er genuint moralsk i hans forstand: at vi kan handler av plikt, og ikke bare i samsvar med plikten; at vi kan lukkes i å overvinne være «naturlige tilbøyeligheter» og handle autonomt, altså slik fornuften sier at vi bør, til forskjell fra slik vi har lyst til.»

(Vetlesen, 2007, s. 25)

Tanken er at mennesket har regler som regnes som selvfølger, eksempelvis du skal ikke lyve eller drepe. Disse reglene er absolutte og skal følges uavhengig av konsekvens. For at denne siden av etikken skal ha en verdi, må man ta utgangspunkt i at mennesket står fritt til å handle fornuftig og moralsk. Dette forutsetter at mennesket er en autonom utøver av samfunnets regler og normer (Vetlesen, 2007, s. 24). Fundamentalt ligger tanken om at du skal handle på en måte som gjør at handlingen din kan falle innenfor det som betegnes for å være en allmenn morallov, altså det skal kunne forsvares i tråd med regler som det generelle mennesket ville være enige i. Denne ideologien blir også kalt *Kants kategoriske imperativ* (Ohnstad, 2010). Pliktetikken baserer seg på at man skal følge sine prinsipper uten å tenke på konsekvenser for valgene man tar. I denne konteksten vil prinsipper rundt menneskeverdet overstyre konsekvensene av handlingene vi gjør (Lystad, 2006 (2.utg), s. 38).

Diskursetikkens essens ligger i dialogbasert diskusjon. Habermas knytter dialogbegrepet opp mot det han omtaler som den offentlige sfæren, hvor mellommenneskelig interaksjon forekommer på et autonomt politisk nivå (Habermas, 1991, s. 129). Satt opp mot samfunnets autonome styringssett, hvor dialog nærmest er en illusjon, er dialog, med gjensidig ønske om forståelse, en situasjon som setter deltagerne på samme nivå, noe som medfører å bli tatt på alvor uavhengig av ståsted (Vetlesen, 2007, s. 132).

Teleologisk etikk

Den teleologiske etikken er en konsekvensbasert etikkform og tar utgangspunkt i konsekvensen av valget når et etisk dilemma kommer til syne.

Konsekvensetikk omhandler valgets produkt. Det etiske valget faller på det som gir mest lykke og minst smerte som resultat av en handling. I denne konteksten blir fokuset, i stor grad, skiftet fra et subjektivt til et objektivt ståsted. Med andre ord er den rette handlingen den som får best resultat for flest personer.

En anerkjent form for konsekvensetikk er utarbeidet av Jeremy Bentham og videreutviklet av John Stuart Mill. Denne formen for konsekvensrettet etikk blir omtalt som utilitarisme, av engelsk *utility*, hvor menneskene som gjør valget fungerer som et redskap for å nå målet, konsekvensen, av handlingen. I dette ligger at man må velge den handlingen som gir flest antall positive følger. For å vite om en handling er god eller dårlig må den kunne defineres som «god». En-konkretisering framheves av Martin Peterson (2013) hvor:

En-dimensjonal konsekvensialisme: En handling kan defineres som god ved at den kan forsvares med en deontisk⁵ norm.

Multi-dimensjonal konsekvensialisme: En handling defineres som god om den kan forsvares med to eller flere deontiske normer. (Peterson, 2013, ss. 3-4)

2.3.2 Dataspill og etikk

En av rammene for denne oppgaven er knyttet til innlæring av kunnskap knyttet til moral og etikk. Gjennom sosiokulturelle rammer skjer denne innlæringen, og annen læring for så vidt, først og fremst i en sosial kontekst, for så å internaliseres på et individuelt plan (Vygotsky, 2004). Spørsmålet blir, som nevnt i delkapittelet om *Dataspill og læring*, hvorvidt denne kunnskapen, i dette tilfelle knyttet til etikken, kan tilegnes via innholdet i og samtalen rundt det som fremtrer i eksempelvis dataspill (Gee, 2003; Schrier, 2016). Om vi ser på dataspill som et virtuelt læringsmiljø er karakterene, eller *avatarene*, ofte designet for å simulere handlinger fra det virkelige liv (Fox, Arena, & Bailenson, 2009). Dataspill søker ofte å gjengi virkelighetens normer. Hvilke elementer av virkeligheten som gjengis, og i hvilken grad, varierer fra spill til spill. Det er eksempelvis forskjell på realismen i "Super Mario" og "GTA 5", men i begge spill kan vi nok finne elementer som kan knyttes opp mot virkeligheten. I tilfeller hvor individer har klart å adaptere adferd fra et spill har dette blitt omtalt som «Proteus Effect» (Yee & Bailenson, 2007). Etikken kan

⁵ Deontiske normer fremstår i form av plikt, påbud, tillatelse, rettighet etc (Alnes, 2017).

defineres som atferdsrelatert gjennom at: «*Etikkens formål er å studere hvordan man bør handle, og å forstå begrepene vi bruker når vi evaluerer handlinger, personer som handler og utfall av handlinger*». (Sagdahl, 2015)

Dataspillenes fiksjon kan tilby muligheter til å gjøre feil uten konsekvenser. Ved ytterligere konkretisering kan vi si at spillene skaper trygge rammer for å lære av egne feil, og å kunne gjenta handlinger for å oppnå ønsket resultat. (McFarlane, Sparrowhawk, & Heald, 2002).

Sett i lys av etikk er det lett å tenke at dataspill tilbyr en form for instrumentell resonnering. Vi blir med andre ord ledet, gjennom spillets regler og rammer, mot å ta valget vi tar, eller rasjonalisere, på måten vi gjør (Sicart, 2013). Tankene våre er et instrument som vi må bruke på en bestemt måte for å komme i mål i spillet, som en del av spillets strategi.

«In computer games, dilemmas are often designed to illustrate the different “moral paths” a player can follow, but these designs do not force players outside of the behavioral patterns of instrumental rationality because all choices are defined in advance and are reversible as long as the player has saved the state of the game. Players think strategically, not morally.» (Sicart, 2013, s. 31)

Her trekker Sicart (2013) frem utfordringen som ligger i å få spillere til å tenke moralsk i stedet for strategisk i møte med spillets etiske problemstillinger. Han påpeker videre at om et spill kan lagres er det vanskelig å ta spillets valg på alvor siden man har mulighet til å gå tilbake å endre valget man har tatt. Ved å fjerne muligheten til å lagre spillet underveis tvinges elevene ut av komfortsonen og gjør at valgene må tenkes nøye gjennom. Om vi snur på det kan møtet med etiske problemstillinger i spill tolkes som en pause. Et midlertidig opphold der spilleren blir tvunget til å bruke *fronesis*, definert av Aristoteles som en praktisk klokskap, kunnskapen vi legger til grunn når vi avgjør en dydshandling (Aristotle, 2006 (første utg. 1908)). For at *fronesis* skal kunne benyttes i en spillsituasjon er dette avhengig av at spillerne må se verdien av handlingen, ikke bare i situasjonen hvor valget må tas, men i spillets helhet. Spillerne må se verdien av å gjennomføre eller komme videre i spillet (Sicart, 2013).

“I have defined a game as a system of rules that projects a fictional world that has to be experienced by a player in order to achieve its actuality. A player is then the ethical being that interacts with the rules and the fictional world, and whose choices are determined by the goals of the game, limited by the rules, and evaluated by a combination of the individual values, the players communities values, and the cultural, or in real life (IRL) values.” (Sicart, 2005, s. 16)

2.4 Deltagelse og Engasjement

I denne oppgaven er det hensiktsmessig å legge føringer for hva som defineres som *deltagelse*.

2.4.1 Deltagelse

“Participation means learning alongside others and collaborating with them in shared learning experiences. It requires active engagement with learning and having a say in how education is experienced. More deeply, it is about being recognised, accepted and valued for oneself” (Booth & Ainscow, 2002, s. 3).

Det å delta i en aktivitet setter krav til både oss selv og andre. Som deltakere gir vi av oss selv i form av tid og engasjement, men denne formen for interaksjon krever også noe av de andre deltagerne. Når dette er sagt er ikke deltagelse noe vi slår av og på, men noe som kommer i forskjellige grader. Dette blir ordsatt av Lave (1991):

“It is difficult to move from peripheral to full participation in today’s world (including workplaces and schools), thereby developing knowledgeably skilled identities. This is because the processes by which we divide and sell labor, which are ubiquitous in our way of producing goods and services (including “knowledge”), truncate both the movement from peripheral to full participation and the scope of knowledgeable skill.” (Lave, 1991, s. 55).

Laves utsagn tar utgangspunkt i at kunnskap er en form for handelsvare som vi opparbeider oss gjennom adaptasjon mot en fag/interesse gruppe. Det påpekes at å utvikle en kunnskapsrik identitet er en krevende prosess da utviklingsarbeidet er avhengig av en form for investering. Investeringen det her siktes til tar form i det å delta eller engasjere seg i aktiviteten.

2.4.2 Engasjement

Tre betingelser for ekte engasjement

1. Lærers elevsyn – Lærer mener/yrer at i denne prosessen har elevene/dere noe de/dere kan bidra med.
2. Elevvirkelighet – Elevene ser relasjon mellom kunnskapen som skal tilegnes og eget liv og/eller erfaringer.
3. Elevstyring – Elevene er innblandet i læringsmål og/eller middel.

(Dysthe, 1995, s. 220)

Denne konkretiseringen løfter fram viktigheten av at læreren har klare mål og hensikter med undervisningen samtidig som han legger til rette for hvordan elevene inkluderes. I tillegg konkretiseres behovet for å inkludere elevene i både forberedelse og evaluering.

3. Metode

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for hvilket vitenskapsteoretisk fundament undersøkelsen min hviler på og hvilke metodiske valg jeg har tatt. Jeg beskriver forskningsdesignet, forskningsdeltakerne, datainnsamlingsmetoder, analyse og etikk i studien.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Oppgaven tar utgangspunkt i en etnografisk studie med et kvalitativt casesdesign, hvor fenomenet, dataspill som tilskudd i etikkundervisningen, blir observert i en naturlig setting. Settingen er undervisning i tre sjetteklasser og to sjuendeklasse på mellomtrinnet hvor faget er KRLE og temaet etikk. En casestudie er en metode hvor man undersøker et fenomen i sin naturlige omgivelse, hvor grensene mellom fenomen og sammenheng er utydelige (Yin R. K., 2009, s. 18) og hvor flere datakilder blir tatt i bruk (Yin R. K., 1984, s. 23). I mitt tilfelle blir selve *casen* gjentatt flere ganger med formål å etablere et godt grunnlag for analyse og validitet. Selv om casene bygger på

samme undervisningsopplegg, medførte observasjoner og tilbakemeldinger fra elever og lærere en naturlig videreutvikling av undervisningsforløpet.

Fokuset på utvikling av et undervisningsforløp kan defineres som en form for *aksjonsforskning* hvor forsker og praktikere (lærer og elev) går «*i dialog for sammen å ta et tak i en ønsket utviklingsprosess*» (Tiller, 2004, s. 25). Aksjonsforskning er bygget opp rundt samhandling mellom *aksjon*, handlingene vi tar, og forskning, hvordan du finner ut hva du gjør (McNiff, 2013, s. 25). I egen forskning tydeliggjøres dette gjennom utviklingen av eget undervisningsopplegg. Her blir handlingene som utføres (av lærer og elever), kontinuerlig vurdert og endret gjennom forskningen. Dette kommer til syne i en serie med caser hvor elevers og lærers refleksjoner brukt til regelmessig videreutvikling av undervisningsopplegget.

Denne studien har en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming. Fenomenologien synliggjøres gjennom formålet med å skape innsikt i og forståelse av elevenes oppfatning av fenomenet dataspill i møte med undervisning. I dette ligger et ønske om å se verden gjennom elevenes øyne i en så stor grad som mulig, basert på at «*(...) den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter*» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45). For å oppnå denne innsikten er det tatt i bruk *semistrukturerte* intervjuer og samtaler. Disse ble gjort både mens elevene var i aktiviteten, og i etterkant, hvor elevene fikk frihet til å komme med refleksjoner, tid til å tenke, og mulighet til å komme med spørsmål. Et hermeneutisk vitenskapssyn fokuserer på meningsskaping, tolkning og analyse der en prøver å se delene i lys av helheten (Alverson & Sköldberg, 2008, s. 193). Informasjonsbehandlingen bygger på samspill og utvikling mellom tolkning og innhenting av informasjon. Dette samsvarer med Gadammers tolkning av den hermeneutiske sirkel, hvor leseren konfronterer, og reevaluerer, sine forventninger i møte med ny informasjon (Krogh, 2009, s. 53). Informasjonen, innhentet gjennom intervju, samtale og observasjon, blir brukt til å videreutvikle undervisningsopplegget i arbeidet med å skape gode forutsetninger for tolkning av elevenes opplevelse av aktiviteten. Dette representerer en hermeneutisk tilnærming, en pendling mellom helhet og del, for å videreutvikle undervisningsforløpet og for å drøfte og finne svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Valget av kvalitativ metode viser et syn hvor kunnskap er noe som oppstår i møtet mellom forsker og forskningsdeltakere. Resultatet fra studien blir dermed ikke entydig, men må sees i sammenheng med den konteksten undersøkelsen er utført i (Nilssen, 2012, s. 25). Valgene som her er tatt grunngis i oppgavens forankring i sosiokulturell læringsteori med fokus

på samhandling mellom elevene. Oppgaven bygger på utprøving og videreutvikling av et undervisningsopplegg hvor elevene må forholde seg sosialt aktive i læringssituasjon.

3.2 Observasjon

Når observasjon blir tatt i bruk er det viktig at forsker har en klar formening om hva som skal observeres og hvor en skal se for å finne svaret. I *Læreren med forskerblick* (Jacobsen & Postholm, 2011) nevnes tre valg som bør reflekteres rundt i forkant av en observasjon.

3.2.1 Hvem og når?

Observasjonens tids- og lokasjonsrammer bør komme på et tidlig tidspunkt. Hvem er det jeg skal observere? Som mennesker leser vi de rundt oss for å planlegge hvordan vi skal handle og ved en observasjon må man ha en klar tanke rundt hvilken adferd som forventes av individene som skal observeres. Stedet for observasjonen vil også spille en viktig rolle for hvordan en vil legge opp en observasjon. Skal mange personer observeres i et stort rom må strategier legges for hvordan en skal kunne observere alle innenfor tiden en har til rådighet. I egen studie falt valget på mellomtrinnet, hvor jeg hadde to sjetteklasser og to sjuendeklasser til rådighet. Undervisningsopplegget ble utført i klassenes egne klasserom, med unntak av en syvendeklasse hvor jeg hadde en gruppe på seks elever på eget rom. Det å bruke egne klasserom og hel klasse bidrar til å skape naturlige omstendigheter for elevene, men gjør det utfordrende å få med seg detaljer. For å få dypere innsikt i elevenes møte med undervisningsmetoden ble det også tatt i bruk gruppeobservasjon.

3.2.2 Observatørrollen

Et viktig spørsmål i forkant av en observasjon er hvilken rolle forskeren skal ta på seg. Gold (1958) nevner fire grunnleggende observatørroller med ulik grad av passivitet eller deltagenhet. En *fullstendig observatør* har strenge retningslinjer å følge. Denne rollen tar et ytre perspektiv og skal kun observere hva som skjer og ikke, under noen omstendigheter, gripe inn. *Deltagende observatør* er, som observatør, del av gruppen som blir observert. *Observerende deltaker* deltar mens observasjonen foregår, men har ingen lederrolle og deltar minimalt sosialt sett. *En fullstendig deltager* har fokus på aktiviteten i seg selv, er deltager på lik linje med alle andre. Formålet ligger i å tolke opplevelsen i seg selv (Gold, 1958). I egen forskning fungerer forsker som deltagende observatør.

3.2.3 Induktiv eller deduktiv observasjon?

Jacobsen og Postholm (2011) trekker frem at observasjon kan kobles opp mot induktiv og deduktiv metode. En deduktiv metode tar utgangspunkt i helheten (teorien) og beveger seg mot delene, mens den induktive metoden tar utgangspunkt i delene og beveger seg mot helheten (Øzerk, 2006, s. 151). En deduktiv observasjon har med dette et konkret mål, og observatør går inn i situasjonen med en klar tanke om hva som skal observeres. En induktiv observasjonsform er mer åpen med friere rammer for hva man skal se etter under aktiviteten (Jacobsen & Postholm, 2011, ss. 53-57).

3.2.4 Egen observasjon

I egen observasjon tok jeg utgangspunkt i flere klasser på mellomtrinnet. Klassene som deltok var to sjetteklasser og en syvendeklasse. I tillegg ble observasjon på gruppenivå gjennomført med elever fra en annen syvendeklasse. Undervisningsoppleggenes tidsramme var på to timer hvor tema ble brukt uavhengig av klassens årsplan. Klassene som deltok fremstod som normale med medfølgende forutsetninger innenfor oppførsel og aktivitetsnivå. Elever med behov for spesiell oppfølging ble oppfulgt på vanlig måte for å sikre en autentisk undervisningsopplevelse. Gjennom utviklingen var det naturlig å velge en deltagende observatørrolle siden jeg også har fungert som lærer i eget opplegg. Observasjonsformen var i første omgang valgt som en nødvendig og naturlig del i utviklingen av undervisningsopplegget. I utviklingsarbeidet endret opplegget seg og dermed observasjonsformen. Første til tredje gjennomføring bar preg av observasjon med fokus på deltagelse, motivasjon og aktivitet. Den fjerde gjennomføringen var primært rettet mot etikktematikken og tok utgangspunkt i en enkelt gruppe på seks elever. Denne gjennomføringen ble lagt til på grunn av at det ble utfordrende å gjøre gode observasjoner av elevenes tilnærming til spillens problemstillinger som deltagende observatør i hel klasse.

Første gjennomføring var inspirert av Nordahl Grieg videregående opplegg rundt *The Walking Dead* (Staaby, 2013). Her førte tavleundervisning til at lærer, og i dette tilfelle observatør, ble ordstyrer, noe som innebærer en høy grad av deltagelse. Selv om tanken var å fremstå som en *deltakende observatør*, endte forsker opp som *fullstendig deltager* (Gold, 1958) da denne formen for plenumsundervisning skapte et behov for en kontinuerlig stor grad av lærerstyrt undervisning.

I **andre gjennomføring** ble undervisningsformen endret til gruppebasert, noe jeg vil gå nærmere inn på i «utforming av undervisningsopplegg». Som resultat ble lærer- og

observasjonsrollen endret. Selv om observatør fortsatte i lærerrolle førte gruppebasert undervisning til at observatør fikk noe friere rammer. Dette gjorde det lettere for forsker (lærer) å opprettholde status som *deltagende observatør* (Gold, 1958).

Tredje gjennomføring ble preget av en mindre deltagende observasjonsform da annen lærer gjennomføre opplegget med meg til stede. Tanken bak dette var økt fokus på observasjon ved å overlate lærerrollen til en annen. I denne observasjonen fikk jeg mulighet til å variere grad av deltagende i løpet av opplegget. Her fikk jeg, med andre ord, både fungere som *observerende deltager* og som *deltagende observatør* hvor observatør tok rolle som passiv assistent i varierende grad. Denne muligheten åpnet seg som resultat av samtalebasert gruppearbeid. I *denne settingen føltes det naturlig å komme med, eller svare på, spørsmål til/fra enkelte grupper* uten at dette skapte en unaturlig undervisningssituasjon. Selve observasjonen fremstod som induktiv med fokus på dialog og diskusjon.

Fjerde gjennomføring ble utført med en gruppe tilstede og observasjon på gruppenivå. Observatør fungerte som lærer i en situasjon hvor lærer, elever og spill drev hverandre fremover i en induktiv undervisningssituasjon. Lærer ble dermed en del av det som skal observeres, og med dette en form for *deltagende observatør* (Gold, 1958).

3.2 Intervju

3.3.1 Intervju som forskningsmetode

Et kvalitativt intervju her som må å stifte nærmere kjennskap til informantenes livsverden. I denne sammenheng blir det viktig at vi har fokus på informantenes perspektiver frem gjennom hvorfor de gjør som de gjør (Kvale & Brinkmann, 2009). Jacobsen & Postholm (2011) trekker frem fem trinn når en tar i bruk intervju som forskningsmetode. Først og fremst må forsker stille seg spørsmål rundt hva man ønsker informasjon om og bruke dette som grunnlag ved valg av intervjuformene gruppe- og individuelt intervju.

Innenfor individuelle intervju elimineres ytre faktorer, eksempelvis andre elever, som kan bidra til å senke validiteten. I tillegg er det lett å garantere anonymitet da man kun har et individ å forholde seg til. Av negative faktorer tar individuelle intervju lang tid da det fører til mye informasjon som må gjennomgås.

Gruppeintervju gir mulighet til diskusjon og refleksjoner. Gruppens individer kan spille på hverandre, noe som kan gi et større refleksjonsspekter enn ved individuelle intervju. Av negative faktorer vil gruppens dynamikk ha mye å si for intervjuets resultat. Individer

kan lett overstyre eller henge seg på andre. Dette vil igjen stille store krav til utfører av intervjuet.

Videre må forsker spørre seg selv hvem skal vi snakke med, hvilken form for dialog skal brukes, hvordan skal intervjuet struktureres og hvordan det gjennomføres (Jacobsen & Postholm, 2011).

3.3.2 Egen bruk av intervju

I egen forskning har jeg valgt å ta i bruk både individuelle og gruppebaserte intervju av ulik lengde basert på situasjon og formål. Siden formålet er å få innsikt i elevens situasjonstolkning blir det naturlig å gjennomføre dette så tett opp til aktiviteten som mulig.

Tidlige intervju og samtaler ble utført i plenum med fokus på elevenes forståelse av situasjon og klassens deltagelse og aktivitet. Utbytte av intervjuene var nyttig i en videre utvikling av selve opplegget og i å eliminere forstyrrende faktorer som eventuelt kunne skade observasjonenes validitet. Siden oppgavens formål bygger på elevenes refleksjoner, er det tatt utgangspunkt i semistrukturerte intervjuer, som muliggjør digresjoner fra intervjuobjektens side. Dette innebærer at elever og lærer får mulighet til å gå litt utenfor intervjuets rammer og komme med refleksjoner som gjerne ikke hadde kommet frem ved en mer strukturert intervjuform.

Individuelle intervju ble brukt i etterkant av undervisningsøkter for å støtte opp under lærers, og forskers, observasjoner. Formålet var innsikt i elevenes situasjonsforståelse knyttet til emne og mål, og elevenes tolkning av klasseromssituasjonen med fokus på deltagelse og aktivitet.

Gruppeintervju, som metode, ble implementert i siste gjennomføring av undervisningsopplegget, da denne gjennomføringen ble gjort i gruppe. I denne settingen gjennomførte lærer, som deltagende observatør, regelmessige gruppeintervju underveis. Dette fungerte tidvis som en del av undervisningen, hvor refleksjoner og samtale knyttet til emnet er en del av målet.

3.4 Valg av metode satt opp mot forskningsspørsmål

3.4.1 Metodebruk forskningsspørsmål 1

I forskningsspørsmål 1 ønsker jeg å finne ut *hva som kjennetegner etiske problemstillinger og elevenes tilnærming til disse når de spiller dataspillet Dyscourse i*

6. og 7. klasse på mellomtrinnet? Siden jeg søker kjennetegn hos elevers tilnærming til de etiske problemstillingene anser jeg det som mest aktuelt å bruke observasjon som primærmetode for å innhente data. Dette valget ble tatt med utgangspunkt i at jeg regner det mest hensiktsmessig å kartlegge elevenes tilnærming utenfra, ved observasjon. I tillegg har jeg valgt å gjøre et intervju med faglærer med formål å drøfte forskers observasjoner og dermed øke datamaterialets validitet.

3.4.2 Metodebruk forskningsspørsmål 2

I forskningsspørsmål 2 stiller jeg spørsmålet: *Hvordan opplever elevene og læreren at etiske problemstillinger, knyttet til dataspill, får elevene motiverte og engasjerte eller ikke i etikkundervisningen?* Den primære kilden til å svare på dette spørsmålet ligger hos elever, lærer, og forsker i lærerrollen. For å kunne svare på spørsmålet har jeg valgt å samle data ved hjelp av observasjon og intervju.

Observasjon ble valgt for at jeg, som forsker, skulle danne meg et bilde av hvordan elevene gikk frem i møte med de etiske problemstillingene spillet åpnet for i en undervisningssituasjon.

Intervju ble valgt for å få elevenes tanker frem. Siden formålet med intervjuene var elevers tanker og refleksjoner, fant jeg det hensiktsmessig å vektlegge gruppeintervju i møte med elevene. Dette valget ble gjort først og fremst med bakgrunn i å få frem så mange refleksjoner og tanker som mulig. I tillegg til gruppeintervju ble korte individuelle intervju brukt til å videre utforske meninger, som kom frem i spørreundersøkelsen, i etterkant av undervisningen.

3.5 Valg av dataspill

3.5.1 Kriterier for valg av dataspill

I møte med skolen reises en rekke kriterier når man skal velge ut et dataspill til bruk i undervisning. I mitt tilfelle ble rammene for spillet tredelt. Første ramme tok form gjennom medfølgende kriterier som jeg anser relevante for ~~til~~ målgruppen (aldersgrense, språkbruk og grafiske illustrasjoner). Andre ramme knyttet til materielle krav og tilgjengelighet. Den tredje rammen tar utgangspunkt i dataspillet læringspotensial og i hvor stor grad spillet kan knyttes opp til det aktuelle emnet. I dette arbeidet må spillens potensiale analyseres opp mot undervisningssituasjonen. Prensky (2002) foreslår fem læringsnivå knyttet til hva vi, som spillere, tilegner oss av kunnskaper gjennom dataspill. Dette var tenkt som et støtteapparat når et dataspill skal integreres i skolesammenheng.

1. «*Hvordan*»

«Hvordan» knytter seg først opp til hva du må kunne for å komme gjennom spillet. Denne faktoren er mest synlig i starten på et spill hvor brukeren får innføring i kompetansen man trenger for å komme gjennom dette. Jo mer virkelighetsnær spillet er, desto lettere kan denne kompetansen overføres til virkeligheten.

2. «*Hva*»

«Hva» defineres gjennom spillets regler. Hva man kan gjøre, og hva man ikke kan gjøre. Dette rammeverket tilegnes i stor grad gjennom prøving og feiling. I likhet med nivå én har virkelighetsrelasjonen påvirkning på overføringen av kunnskapen. Med andre ord er det lettere å relatere hva man gjør i spillet til virkeligheten om handlingens regler, sosiale og fysiske lover, følger de som gjelder i virkeligheten.

3. «*Hvorfor*»

«Hvorfor» knyttes opp mot strategier som brukes i spillet, som igjen blir knyttet nært opp til spillets regler. Strategiene kobler Prensky (2002) opp mot kunnskap knyttet til: årsak og konsekvens, kriterier for å greie spillet, å bruke motgang som motivasjon, samt verdien av utholdenhet o.l.

4. «*Hvor*»

«Hvor» nivået kobles til spillets omgivelser. Gjennom spillet tilegnes kunnskap knyttet til spillets simulerte kultur og miljø. Gjennom dette kan det trekkes paralleller til samfunnsoppbygning, verdensforståelse og språk avhengig av hvilke aspekter som prioriteres av spillets utviklere. Verdien av denne kunnskapen, sett i virkelighetens kontekst, er, på lik linje med nivåene ovenfor, avhengig av i hvilken grad spillet bygger på virkeligheten.

5. «*Når/Om*»

«Når/Om» tar utgangspunkt i kunnskapen spilleren tilegnes knyttet til moralske og verdibaserte valg igjennom spillet. Denne læringen skjer gjennom symbolisme, men også gjennom belønning, straff og konsekvenser av valg som spilleren gjør. Dette nivået blir regnet som essensielt i arbeid med dataspill hvor:

«(..) *it is the level where players can “really” win or lose their games, in terms of learning.* » (Prensky, 2002, s. 8)

3.5.2 Dataspillet: Dyscourse

I egen studie ble Prenskys (2002) fem nivåer satt opp mot dataspillene jeg så på som aktuelle. Som resultat av denne prosessen endte jeg opp med spillet *Dyscourse*.

Hvordan – I dette spillet lærer spilleren hvordan man kan tenke når man skal overleve etter å ha krasjet på en øde øy. Man lærer hvordan man må forholde seg til andre og å ta valg for å finne løsninger på problemer.

Hva – Reglene spillerne må forholde seg til har sammenheng med valgalternativene som blir presenterte. Hvor de ender opp har også sammenheng med disse valgene.

Hvorfor – Spillerne lærer at av og til må man ta vanskelige valg uten å vite konsekvensene. De lærer dette ved å ta en rekke valg og se resultatene av valgene de tar. Spillet tar form som en historie som utfolder seg med utgangspunkt i valgene som blir tatt.

Hvor – Spilleren blir plassert på en øde øy. Basert på illustrasjoner av fly og karakterer er tidsrammen satt til nåtid, 2000-tallet. Tegningene i seg selv kan sammenlignes med tegneserier.

Når/Om – Spillerne lærer konsekvenser av, til tider, vanskelige valg. De lærer at resultater av valg ikke nødvendigvis får utfallet de hadde regnet med. Spillerne må ta hensyn til kjønn, sult, identitet, naturkrefter og ta valg som de mener er rette når situasjonen presenterer seg. De lærer at av og til må man ta vanskelige valg på kort tid.

Dataspilletts potensiale blir ytterligere støttet, Švelch (2010), gjennom at valgene får øyeblikkelige konsekvenser, og ved manglende indikering av hvorvidt handlinger er gode eller onde (polarisering).

3.6 Undervisningsopplegg

3.6.1 Samtale som undervisningsmetode

Fundamentalt for den sosiokulturelle læringsteorien ligger språket. Dyste (1995) uttrykker at dersom vi anser *språk* som viktig i læringsprosessen blir bruken av språket essensielt. Med dette blir det ikke nok å bare lytte til språket, men det må brukes aktivt. Grunnet oppgavens natur med bakgrunn i sosiokulturell læringsteori og sosial samhandling i fokus, regner jeg det hensiktsmessig å trekke frem kvaliteter i en

dialogbasert undervisningsform. Metodisk, innenfor etikken, regnes dialog som et verktøy for refleksjon i møte mellom lærer og elev. En slik form for dialogisk undervisning har følgende kjennetegn:

- **Kollektivitet**
Lærer og elever arbeider og utforsker sammen i grupper, plenum eller en-til-en
- **Gjensidighet**
Lærer og elever bruker hverandre i prosessen. I dette ligger utveksling av ideer og gjensidig respekt.
- **Støtte**
Situasjonen bærer preg av trygghet. Alle svar og meninger skal møtes med respekt.
- **Kumulativ**
Lærer og elever bygger videre på eksisterende kunnskap. Forståelsen skal utvides og sammenheng skal etableres.
- **Hensikt**
Samtalen skal være målorientert iht. læringsmål.

(Alexander, 2008, s. 105)

3.6.2 Utforming av undervisningsopplegg

Undervisningsopplegget ble utviklet med utgangspunkt i opplegget som Tobias Staaby bruker når han bruker *The Walking Dead* i undervisningen på videregående. Her ble dataspillet spilt i plenum hvor man stopper opp og diskuterer når man kommer til et etisk dilemma. I egen gjennomføring ble *Kahoot* og *Ipad* brukt til å stemme over hvilke valg som skulle tas. Elevene deltok i en ferdiglaget survey med 50 ferdiglagede spørsmål hvor svaralternativene var «1», «2», «3» og «4». Tallene symboliserte rekkefølgen på svaralternativene i spillet. Når klassen kom over en problemstilling som var interessant ble denne diskutert i klassen med lærer som ordstyrer. Om det var vanskelig å komme til enighet skulle dette løses ved avstemning. Tanken er at både spill og elever skal fungere som katalysator for samtale, diskusjon og refleksjon. Vygotskys teori støtter opp om dette, altså at en kan komme lenger ved å jobbe sammen med mer kompetente andre. Gjennom opplegget må elevene forholde seg til både dataspillet i seg selv, hverandre, læreren og det faglige bakteppet. Ved å aktivt bruke faguttrykk i et

dialogisk samspill kan dette bidra til å skape større forståelse rundt ord og begreper. I følge Vygotskys handler dette om overføring av ytre språk til indre språk (Solerød, 2008). Samtlige gjennomføringer er utført i forskjellige klasser. Selv om undervisningsopplegget endrer seg er metodebruken like ukjent for alle klassene

I etterkant av undervisningsopplegget ble tolkning av observasjoner, elevtilbakemeldinger og samtale med veileder brukt til videreutvikling undervisningsopplegget. Her ble negative og positive erfaringer satt opp og vurdert i forkant av hver gjennomføring

Undervisningsopplegg gjennomføring 1(helklasse)

I forkant av den formelle gjennomføringen av undervisningsopplegget, valgte jeg å gjøre en prøvegjennomgang som en pilotering. Denne prøvegjennomgangen tok jeg i en 6. klasse med 18 elever tilstede.

Gjennomgangen viste flere områder som det var nødvendig å reflektere rundt, og gjøre eventuelle endringer, i forkant av den primære gjennomføringen. Opplegget som ble gjennomført inneholdt to hovedkomponenter hvor den ene var gjennomgang/repetisjon av hva etikk er, mens den andre delen var sentrert rundt bruk av spill på tavle og gjennomgang i plenum. Elevene gav tidlig uttrykk for at det var dumt at bare en skulle spille. Et hinder for elevaktiviteten viste seg i form av at det tok tid å komme til spørsmålene. Spillet er lagt opp slik at det, i starten, er noen introduksjonsspørsmål før man kommer til de mer interessante spørsmålene. Det var denne delen av spillet som tok noe lang tid da jeg, som lærer, valgte å bruke tid på hvert spørsmål. Dette nevnte noen av elevene at kunne forbedres ved å hoppe over. Tidsrammen er også en faktor som spilte en stor rolle. Gjennomgangen av teorien tok ikke så lang tid som først antatt. På slutten av økten fikk elevene utdelt lapper hvor de hadde mulighet til å notere refleksjoner knyttet til hvordan de opplevde undervisningen. Her kom det frem at elevene synes stemningen tok for mye tid og at spillet ble tolket som både gøy og kjedelig.

Positive erfaringer

- Flere av elevene virket fengsel av spillet og samtlige elever deltok i løpet av timen (forskere tolkning av observasjon og refleksjonsnotat fra elever)

- Selve opplegget virket ryddig og oversiktlig.
- Ingen tekniske problemer i denne gjennomgangen. I tillegg fungerte både spill, kahoot, datamaskiner og ipad.

Negative erfaringer / ting som må forbedres

- Elevaktiviteten gikk i bølger, noe som medførte at enkeltelever kjedet seg når de måtte vente. Dette kan ha flere grunner, men det viser at det er viktig å holde elevaktiviteten i gang på en eller annen måte.
- Som tilbakemelding fra elevene kom det frem at det var dumt at bare en spilte i gangen i tillegg til at det var tidskrevende å stemme hver gang man støtte på et problem.
- Tiden ble en avgjørende faktor. Det ble brukt mye tid til å gå gjennom hvert spørsmål. Dette førte til at vi ikke kom langt nok i spillet til å komme til de mer interessante spørsmålene. En løsning her kunne vært å kutte flere av spørsmålene som er uviktige, eller å begynne litt inne i spillet i stedet for å begynne på starten.
- Kjennskap til klassen. Jeg har ikke undervist klassen før og dette kan ha hatt en innvirkning på hvordan elevene forholdte seg til meg.

Endringer til neste gjennomføring

Med bakgrunn i elevenes tilbakemelding og egne refleksjoner ønsker jeg å sette søkelys på elevaktivitet i neste gjennomføring. Den teoretiske delen ønsker jeg å beholde som den samme, men det blir markante endringer i den praktiske delen. I stedet for å kjøre spillet i plenum ønsker jeg å la elevene få spille i grupper. Målet her blir å få flest mulig aktive i selve prosessen. Her vil også hver elev ha større mulighet til å påvirke utfallet. Jeg kommer til å ta i bruk fem datamaskiner og la elevene jobbe sammen i grupper. I etterkant av gruppearbeidet vil jeg ha en felles refleksjonsdel i klassen.

Målet med endringene er å få økt elevaktivitet og å få frem spillet som faktor i undervisningen. Ved å ta en refleksjonsdel etter gruppene har jobbet, og ikke mens spillet går, ønsker jeg å få elevene til å reflektere rundt spillets verdier og om disse er overførbare. Dette vil også gi en autentisk situasjon som kan overføres mer til når elevene sitter hjemme og spiller.

Undervisningsopplegg gjennomføring 2 (helklasse)

Undervisningsopplegget går over to timer og blir nå utført i en ny klasse. Elevgruppen består av 24 syvendeklassinger. I første time fikk elevene en innføring i generell etikk. Hva etikk er, og hvorfor vi trenger det.

Etter innføringen i etikk ble elevene delt opp i fem grupper på fem elever. Siden jeg, som lærer, ikke hadde kjennskap til klassens gruppedynamikk, lot jeg elevene dele seg inn i grupper selv. Dette resulterte i tre grupper med gutter og to med jenter.

Gruppe 1. Denne gruppen bestod av kun gutter. Guttene kom raskt i gang og forstod spillet. I løpet av timen jobbet de veldig reflektert, og det var tydelig at de samarbeidet godt. Selv om spillet var på engelsk viste elevene at de klarte å få med seg det som ble sagt. Elevene oversatte og passet på at alle hadde en forståelse av hva som skjedde i spillet. Når de støtte på etiske problemer samarbeidet de godt og kom med forslag og begrunnelser.

Gruppe 2. Denne gruppen bestod av kun gutter, hvorav en elev viste tidlig misnøye og en annen hang seg på. Som lærer valgte jeg å la elevene holde på lengst mulig på tross av misnøyen, men da de begynte å ødelegge for de andre på gruppen ble denne redusert fra fem til tre elever.

Gruppe 3. Denne gruppen bestod av fire jenter. To av jentene var dominerende i denne gruppen og dette resulterte i at de resterende to ble, mer eller mindre, overkjørt i prosessen. Jentene som tok styring hoppet litt fort gjennom teksten og hadde dermed en mindre forståelse av hva saken omhandlet når valget skulle tas. For denne gruppen ble engelskkunnskapene et hinder sammen med manglende inkludering.

Gruppe 4. Denne gruppen bestod av fem jenter og viste evne til å samarbeide godt. Engelsken ble her også et hinder, men de viste evne til å sette seg inn i problematikken som oppstod.

Gruppe 5. Denne gruppen bestod av fem gutter. Gruppens samarbeid bar preg av litt tulling og dårlige valg. Men, selv de dårlige valgene ble snakket om og skapte et fundament for senere samtaler i klassen.

Positive erfaringer

- Elevene var, stort sett, positive i møte med spillet.
- Gruppeaktiviteten var høy hos fire av fem grupper.
- Å bruke gruppeundervisning metodisk fungerte bedre enn plenumsundervisning da alle fikk mulighet til å delta i større grad.

Negative erfaringer / ting som må forbedres

- Plassering av teoridel fungerte dårlig med tiden vi har til rådighet. I denne økten valgte jeg, i likhet med første gjennomføring, å bruke tid på en generell innføring i etikk. Dette valget gjorde jeg for at alle skulle ha mulighet til å trekke koblinger etterhvert som elevene gikk igjennom opplegget.
- Kjennskap til klassen var en faktor som raskt kom frem som problematisk. Valget av klasse ble gjort med grunnlag i at jeg ville ha nøytrale forutsetninger for datainnsamling. På bekostning av dette ble det vanskelig å sette opp grupper og å håndtere enkeltelever. På et tidlig tidspunkt var et samarbeid med kontaktlærer påtenkt, men grunnet sykdom ble dette vanskelig å gjennomføre.
- Gruppedynamikk var essensielt i dette undervisningsopplegget og her burde gruppene blitt satt opp av meg sammen med kontaktlærer. Dette føler jeg kunne gitt bedre forutsetninger for å lykkes med gode dialoger innad i gruppene. Et hinder i denne delen er knyttet til engelskkunnskaper. I denne økten ble flere med gode engelskkunnskaper sittende sammen på bekostning av grupper med kun elever med dårligere kunnskaper. Om elevene med gode språkkunnskaper hadde vært fordelt utover gruppene kunne vi ha sikret en raskere gjennomgang, og elevene kunne fungere støttende ovenfor hverandre i læringsprosessen.
- Det var vanskelig for elevene å koble teori og spillsituasjon.

Endringer til neste gjennomføring

I denne gjennomføringen av undervisningsopplegget fikk jeg, som ønsket, mer elevaktivitet gjennom å fordele elevene på grupper å la dem spille spillet selv. På tross av økt elevaktivitet merket jeg meg at enkelte grupper ble lett styrt av enkeltelever. Som resultat av dette merket jeg meg to fenomener. En av gruppene på fire bestod av to elever som tok styringen. De mer passive elevene ble ikke inkludert nok, men sa ikke ifra til elevene som styrte. En annen gruppe ble, som nevnt ovenfor, styrt av en enkeltelev som

ødelata aktiviteten for de andre. Med dette til grunn er det ønskelig å inkludere en lærer som kjenner elevene bedre. En lærer som kjenner til elevene og kan legge opp til bedre gruppesammensetninger. I tillegg vil de få en klarere oppfordring til å bytte på hvem som spiller etter et visst antall minutter. En annen grunn til at dette er ønskelig har sammenheng med engelskkunnskapene til elevene i gruppen. Det er ikke nødvendig at samtlige elever leser alt av tekst, da dette er visuelt støttende, men det er viktig at de får med seg essensen av historien for å ta gode valg. En problematikk reiste seg gjennom at gruppene brukte forskjellig tid på å komme gjennom første del av spillet. Dette er ønskelig å endre på med grunnlag i at spilllets innledning kan virke amotiverende og for å komme til spilllets mer spennende spørsmål litt raskere. I neste gjennomføring ønsker jeg å legge opp til at lærer og elever spiller sammen første del. Det er ønskelig at dette skal få samtlige grupper til å komme gjennom innføringen av selve spillmekanikken. En annen faktor en bør endre på er innføringen i etikkemnet. Det virket vanskelig for elevene å koble teorien opp mot det de gjorde i spillet. Siden det er dette som er målet må tidsspekteret endres. I denne sammenheng blir innføringen av etikk integrert i selve spillingen og tar form ved at lærer stopper opp i starten, snakker rundt hva dette handler om, og minner elevene på hva som er målet med spillingen.

Undervisningsopplegg gjennomføring 3 (helklasse)

Tredje gjennomføring av undervisningsopplegg ble gjennomført av klassens lærer⁶, med forsker som assistent og observatør. Elevgruppen bestod av 22 6. klassinger. Lærer satte opp gruppene i forkant basert på kunnskaper om klassens dynamikk og engelskkunnskaper. Tidsrammen for økten var to timer. Da elevene kom inn fra friminutt ble de delt inn i grupper og fikk utdelt datamaskin. Lærer gav elevene en rask innføring i hva som skulle skje og rammene for spillet, samtidig som han ledet gruppene gjennom den første delen av spillet. Før elevene ble sluppet videre hadde lærer en samtale med elevene knyttet til de første valgene de hadde tatt for å sette elevene inn i omfanget av oppgaven.

Elevene jobbet selvstendig i grupper mens lærer og forsker gikk rundt og observerte, samt minnet elevene på hva de skulle gjøre, og oppfordret til dialog og diskusjon. Ved jevne mellomrom stoppet lærer elevene og satte spillet på pause. Klassen gikk igjennom hvor

⁶ Se intervju med lærer

de forskjellige gruppene var i spillet og hvilke valg som hadde ført dem dit. Lærer løftet frem de etiske problemstillingen i møte med elevenes valg, fikk elevene til å reflektere rundt egne og andres valg, og lot de fortsette. Økten ble avsluttet med en lengre samtale hvor aktiviteten ble oppsummert i lys av teori.

Positive erfaringer

- Gruppesammensetningen som lærer hadde satt sammen fungerte bra.
- Elevene ble fenget av spillet og høyt motiverte (Forskers tolkning av observasjon).
- Å fjerne teoribiten i innledningen gjorde at alle elevene kom langt i spillet og fikk bedre forutsetninger for å sette seg inn i karakterene.

Negative erfaringer / ting som må forbedres

- Noe tull blant enkeltelever.
- Vanskelig å få med seg alle i fellessamtalene.
- Det var vanskelig for elevene å sette seg inn i oppgaven og med dette ta valg koblet til *etikk*. En felles plattform er etablert i form av situasjoner i spillet, men dette må settes i kontekst av etikk temaet.

Undervisningsopplegg gjennomføring 4 (gruppenivå)

Bakgrunn

I etterkant av tre gjennomførte undervisningsopplegg ble det, etter samtale med veileder og lærer som gjennomførte undervisningsøkt 3, bestemt å gjennomføre en fjerde gjennomføring på gruppenivå. Ved observasjon av undervisningsopplegget var det vanskelig å observere gruppens aktivitet. I tillegg var det en utfordring å sikre seg at det ble jobbet effektivt på gruppenivå fra lærerens side. Flere grupper og høy aktivitet, i form av diskusjon, gjorde det vanskelig å fange opp elementer fra den enkelte gruppe. For å eliminere faktorene som ikke er relevante ble det aktuelt å se på hvordan en enkeltgruppe, isolert fra klasserommets ytre faktorer, jobbet med spillet. I tidligere gjennomføringer ble det ytret at det var vanskelig for elevene å forstå helt hva som var formålet med spillet. For å gjøre dette mer åpenbart ble gruppeopplegget gjennomgått og endret. En aktuell problematikk var at elevene ikke kjente spillet og det virket som om de ikke klarte å leve seg inn i rollene og situasjonene. Dette kan ha sammenheng med at elevene ikke spiller

spillet lenge nok til at de klarer å komme inn i historien og sette seg selv i avatarenes situasjon og, med dette, knytte de etiske problemstillingene til virkeligheten.

Rammer

I denne gjennomføringen hadde jeg seks elever fra 7. klasse og eget rom til rådighet. Spillet ble kjørt på digital tavle. Elevene var plassert i en halvsirkel og byttet på å spille. Elevene fikk en kort innføring om etikk og moral samt noen etiske spørsmål knyttet til det å være på en øde øy, i forkant av spillingen. Når spørsmålene var gjennomgått skulle elevene trekke et kort som inneholdt en av karakterene i spillet. Med på kortet var også en historie knyttet til personenes bakgrunn hentet fra spilllets historie. Oppgaven gikk ut på at elevene skulle tenke seg å være denne karakteren. Gjennom å identifisere seg med og være rollen skulle de deretter diskutere de nevnte etiske problemstillingene

Fra lærers perspektiv var dette et valg som ble gjort for å få elevene til å sette seg inn i situasjonen ved å prøve å leve seg inn i karakteren/avataren. De innledende spørsmålene ble tatt med for å skape et etisk fundament med begreper og refleksjoner utenfor spillkontekst. Rollekortene var åpne for å la elevene selv vurdere bakgrunnen til de forskjellige personene. Historiene gav dem innsikt i de ulike karakterene og ønsket var at dette skulle hjelpe de inn i fiksjonens verden og slik stimulere de til å ta de etiske problemstillingene som dukker opp i spillet på alvor.

Positive erfaringer

- Rollekortene fungerte bra.
- Elevene var motiverte i møte med spillet.
- Elevene greidde flere ganger å koble teori og spillsituasjon.
- Samtlige på gruppen var aktiv i løpet av økten og lærer(forsker) tolker elevenes tilnærming preget av at de levde seg mer inn i situasjonen og tok problemstillingene mer på alvor.

Negative erfaringer / ting som må forbedres

- Tidsfaktoren gjør at vi bare så vidt kommer i mål og ikke får gått inn i alt som elevene kommer med.
- Noe reduksjon i enkeltelevers aktivitet i løpet av økten.

3.7 Relabilitet og validitet

Som utgangspunkt for observasjonene ønsket jeg å gjøre undervisningsrammene så like som mulig for å styrke validiteten og reliabiliteten av det som blir observert. Dette var utfordrende av primært tre grunner: klassevariasjon, et undervisningsopplegg i utvikling og tema tatt utenfor planlagt tidspunkt iht. årsplan. I observasjonsgjennomføringen var jeg innom fire forskjellige klasser som hadde ulike elevforutsetninger. På den ene siden bidrar forskjeller i klasserom og klassesammensetning til å skape forskjeller i undervisningens forutsetninger. På den andre siden kan de samme faktorene bidra til å styrke observerte fellestrekk ved en mer autentisk gjengivelse av normale undervisningssituasjoner. Det er derfor ikke naturlig å kjøre samme undervisningsopplegg flere ganger i samme klasse. Det regnes to former for validitet. *Intern* validitet omhandler oppgavens troverdighet, mens *ekstern* validitet omhandler overførbarhet (Christoffersen, Johannessen, & Tufte, 2016). I mitt tilfelle styrkes den interne validiteten gjennom innsikt i empirien ved ordrett transkribering av datamaterialet (Krumsvik, 2014). Ekstern validitet styrkes gjennom at forsker legger undervisningsrammene så nært opp til en normal undervisningssituasjon som mulig ved å gjennomføre timen på et tidspunkt hvor har KRLE og i klasserommet de vanligvis bruker.

3.8 Etikk i Studien

Uavhengig av datainnsamling metode er det viktig å overholde « (...)konfidensialitet, informer samtykke og ivaretagelse av informantenes integritet.» (Fangen, 2015)I forkant av prosjektet ble det innsendt søknad om innhenting av informasjon til NSD⁷. Selv om mitt forskningsprosjekt ikke forholder seg direkte til personopplysninger ble det sendt en søknad til vurdering. I tillegg fikk elevene som deltok i studien med samtykkeerklæring med hjem for underskrift fra foreldre. Med dette arket fikk foreldre innsikt i forskningen og mulighet til innsikt i intervjuguide om dette skulle være ønskelig. Under intervju ble det brukt opptaker for å kunne gjengi elevenes utsagn på en best mulig måte. Etter at lydopptaker var gjennomgått, transkribert og anonymisert, ble opptakene slettet for å sikre at lydsporet ikke skulle komme på avveie. Lærer som deltok i undervisningsopplegget hadde ikke tilgang på informasjon eller opptak. I samtale med veileder og lærer er det brukt ferdig anonymisert materiell.

⁷ NSD - Norsk senter for forskningsdata

3.9 Analyse av datamaterialet

For å filtrere informasjonen fra gjennomføringene benyttet jeg meg av en cross-case analyse hvor jeg trekker ut informasjon fra casene som helhet. Teori og innhentet informasjon blir satt i kontekst av samtlige gjennomføringer for å finne gjennomgående elementer. Grovt sett bygger analysemetodikken på den hermeneutiske sirkel, hvor datamaterialet analyseres for seg selv før det blir satt opp mot annet analysert materiale. I analysen av datamaterialet, innhentet fra undervisning i hel klasse, blir fremtredende og gjengående observasjoner, i de enkelte undervisningsøktene, satt opp mot hverandre for å se etter likheter og avvik innenfor deltagelse og motivasjon.

I arbeidet med analyse av datamaterialet fra undervisning på gruppenivå blir lærers observasjoner, knyttet til elevenes løsningsmetoder, satt opp mot etiske teorier. Tanken bak dette ligger i et behov for kategorisering av elevenes fremgangsmåte. Denne kategoriseringen gjør det lettere å måle verdien av spillets potensiale og er gjort på to nivå. I første omgang er observasjonene satt opp mot konkrete etiske teorier. Her utkrystalliserte det seg et skille mellom regeldeontologiske- og handlingsdeontologiske teorier.

Datamaterialet fra intervju med lærer blir brukt til å validere forskers observasjoner, da forsker også opererer som lærer i flere tilfeller. Elevers perspektiver på motivasjon og deltagelse kommer frem gjennom intervju, både individuelt og i grupper. Tankene som elevene her har kommet med blir sett i lys av aktuell teori og andre elevers refleksjoner. Det er ønskelig å syntetisere elevenes resonnement da dette vil gi et bedre bilde av elevenes generelle tanker. En enkeltelevs refleksjoner kan tilby interessant informasjon i seg selv, men siden vi er ute etter motivasjon og deltagelse, kan syntetisering hjelpe oss å finne likheter mellom elever. Denne prosessen hjelper oss å trekke ut generelle fellestrekk knyttet til hva elevene sier /opplever.

4. presentasjon av funn

4.1 Etiske problemstillinger og elevenes tilnærming

For å besvare forskningsspørsmål 1 vil jeg hente frem datamateriale tilegnet ved intervju av enkeltelever og grupper, samt undervisningsøkt 4 hvor etiske problemstillinger ble vektlagt gjennom undervisning på gruppenivå.

4.1.1 Overføring fra spill til det virkelige liv

Jeg viser her til data fra intervju med enkeltelever og grupper med utgangspunkt i om spillets problemstillinger kan overføres til virkeligheten. Jeg valgte å intervju de som i spørreundersøkelsen hadde gitt lav score på sammenheng mellom spill og virkelighet.

Jeg valgte å snakke med «Tobias» fordi han var en av få som hadde svart én av fem på spørsmål om dataspill kan lære oss å handle rett i virkeligheten.

Selv om Tobias nevnte at det kan påvirke deg om du spiller mye skytespill, holdt han fast ved at dataspill ikke kan øve oss til å handle rett i virkeligheten. På spørsmål om klassen fikk koblet dette opp mot KRLE svarte han at det sikkert hang sammen, men at han ikke helt forstod koblingen. Han svarte likevel at han var motivert for å spille og aktiv i økten, men var enig i at vi må jobbe mer for å koble dette opp mot faget.

Her finner vi, i elevens resonnement, utfordringen med å koble spill og virkelighet. Dette støtter opp under det som er observert ved lærers samtaler med elevene, hvor det har blitt ytret at det var utfordrende å sette ord på hva målet med å ta spill inn i undervisning er. Hvorvidt elevene har følt en relasjon mellom fagstoff og spill har variert veldig fra elev til elev, gruppe til gruppe, og undervisningsøkt til undervisningsøkt. Dette kan tyde på at rammene for undervisningen, metodebruk, det teoretiske baktepper og lærers evne til å formidle denne i lys av dataspillet, har en påvirkningsevne på elevenes tilnærming til problemstillingene i møte med spillet.

Jeg intervjuet også «Sara» og «Tomine». Dette var etter siste time et par uker etter undervisningsopplegget.

«Sara» og «Tomine» hadde begge indikert, gjennom spørsmål i forkant av undervisningsopplegget, at dataspill ikke, eller i liten grad, kan øve oss på å handle rett i virkeligheten. Begge ville i etterkant av undervisningen ha endret svaret dersom de skulle svart på spørsmålet igjen. De synes at de var motiverte og aktive når de spilte spillet, og sa at de merket at klassen generelt var mer aktiv enn vanlig. En ting som ble veldig merkbar gjennom intervjuet var at de husket begge detaljer rundt spillet, selv to uker etter gjennomført økt. Sara trakk også frem et annet spill og reflekterte rundt dette ved:

Sara: «Men MSP⁸ kan jo også påvirke virkelig valgene vi tar... sånn «ikke snakk med fremmede for eksempel»..

4.1.2. Ulike grupper - ulik tilnærming

I løpet av intervjuene og observasjonene kom det frem at gruppene hadde ulike former for samspill og tilnærmet seg spillet på ulikt vis. Etter undervisningsøkt 2 kom det gjennom intervju med gruppe 1 frem at elevene viste liten grad av etisk refleksjon. Selv om gruppen hadde fokus på konsekvenser var elevene ute etter resultater som de anså som morsomme heller enn et best mulig utfall for karakterene i spillet. Her viser elevene liten, eller ingen, grad av følelsesmessig relasjon til karakterene i spillet (empati, nestekjærlighet etc.).

Intervjuet til gruppe 1 blir gått nærmere inn på under forskningsspørsmål 2. Jeg summerer mine oppsummeringer etter intervjuet:

Valgene elevene tok var preget av underholdning og indikerer liten refleksjon satt opp mot etikken. Selv om elevene viser en viss grad av konsekvensetikk, hvor en handling er avhengig av hva som gir et tilfreds resultat (Finnis, 1983), er elevenes handlinger rettet mot å få det mest morsomme utfallet. I intervju med lærer innrømmer elevene at de har bevisst tatt valg som fører til, eller «(..) handler, om mord og drap (..)» på bakgrunn av at disse anses som «(..) morsomme». Dette medfølger at dataspillet får liten verdi i selve prosessen da det stimulerer til svak grad av etisk refleksjon. En potensiell kilde kan dog ligge i refleksjoner ved bearbeiding av aktiviteten på et senere tidspunkt (feltnotat 02.04.2017).

Gruppe 2 hadde en litt annen tilnærming til problemstillingen slik det kommer frem av intervjuet etter undervisningsøkt 2:

Lærer: «Hva synes dere om spillet?»

«Morten»: «Det er ganske gøy»

«Isak»: «Det er ganske gøy og så... man må velge litt... man må tenke seg om... sånn.. Vi valgte å bli der for natta.. der hvor det kom flom... så måtte vi hente maten og tinga i stedet for å redde Teddy.»

«Morten»: «Det var en som døde»

Lærer: «Hvem døde?»

«Sindre»: «Teddy»

Lærer: «Hvordan døde han?»

«Sindre»: «Han var litt sånn teit»

«Isak»: «Han var litt "douchebag"... han var imot alle sammen»

«Morten»: «Mhm»

«Sindre»: «Han sa at det var litt samme prosjekt som the mazerunner liksom»

Lærer: «Åja?»

«Isak»: «Men jeg tror alt sammen vil bli bedre nå... nå som alle sammen er enige»

⁸ Eleven refererer til onlinespillet *Movie Star Planet (MSP)*, som er et sosialt nettspill hvor man lager en filmstjerne.

Elevene virker veldig ivrige, og alle er aktive og inkluderte i diskusjonen.

Det er tydelig at denne gruppen har satt seg inn i historien da de lett kan gjenfortelle hva som har skjedd og hvilke handlinger som legges til. Selv om fokuset ikke direkte ligger på en bevisst etisk tankegang, er gruppens fremgangsmåte preget av refleksjon og dialog. Elevene hadde tydelig gjort seg opp en formening om at "Teddy" var en trussel for gruppens samarbeid og virket enige om at det vil være lettere å komme til en enighet nå. Dette fokuset på enighet kan kobles til en diskursetisk fremgangsmåte med fokus på samtale og diskusjon som metode, noe som understrekes av elevenes inkluderende holdning ovenfor hverandre (Vetlesen, 2007). Elevene har her gjort et bevisst valg knyttet til å prioritere mat ovenfor å redde "Teddy" som var fanget under et tre. Hvorvidt dette valget var gjort med bakgrunn i antagelsen at "Teddy" kunne dø, eller ikke, som konsekvens av handlingen er uvisst.

Gruppe 3 viste en mer passiv tilnærming til de etiske problemstillingene. Dette hadde bakgrunn i manglende forståelse av spilllets formål rettet mot etikk. Intervjuet til gruppe 3 blir gått nærmere inn på under forskningsspørsmål 2.

Oppsummert fikk jeg ut fra intervjuet inntrykk av at elevene har vanskelig for å tydeliggjøre formålet med undervisningen. Selv om elevene har gått igjennom teori innledningsvis virker det vanskelig for dem å se sammenhengen med informasjonen og aktiviteten. Elevene viser elementer av konsekvensetikk, da de ønsker å oppnå noe spesifikt gjennom handlingene, men kun en av tre grupper bruker dette for å oppnå gode utfall for dataspilletts karakterer.

4.1.3 Oppsummering intervju

Felles for elevene som jeg snakket med var at det var vanskelig å få de til å reflektere rundt spillet. Dette kan tyde på at rammene omkring selve undervisningsopplegget, tidspunktet og hva elevene jobbet med ellers, ikke kunne knyttes opp på en god nok måte. Elevene fikk stort sett bare opplevelse av at opplegget var greit, og at spillet var greit, men kunnskapen rundt selve emnet trengs å jobbes mer med for at dette skal kunne feste seg på lik linje med normal undervisning. På den positive siden husker elevene godt situasjonene som de var i gjennom i spillet. Det var tydelig at elevene hadde reflektert rundt etikken gjennom valgene og refleksjonene de hadde gjort seg både rundt problemstillingene, som kommer frem direkte i spillet, og gjennom bruk av dataspill i seg selv. Som Gee (2003) tilsier gir elevene uttrykk for at personene rundt (gruppene), og i,

spillet bidrar til å fremkalle både refleksjoner og kritisk tenking i møte med etiske dilemmaer. Problemet blir å få elevene til å innse at det de gjør faktisk kan kobles opp til faget og temaet de har. Dette synliggjør viktigheten rundt lærers rolle og evne til å koble inn fagstoffet som også kommer frem i *Teaching with Games: Using commercial off-the-shelf computer games in formal education* (Sandford, Ulicsak, Facer, & Rudd, 2006).

4.1.4 Etiske problemstillinger elevene tar stilling til når de spiller *Dyscourse*

Jeg vil i denne delen ta utgangspunkt i gruppesekvensen der en gruppe spilte spillet etter at de hadde fått utdelt og arbeidet med de ulike rollene på forhånd.

Dilemma 1: Redde "Teddy" eller "Steve"?

Den første problemstillingen som viser seg for elevene tar form gjennom valget mellom å redde "Teddy" eller "Steve". Elevene velger her, på eget initiativ, å lese opp lappene med historiene til begge karakterene. Dette gjør de for å danne seg et grunnlag for hvem de skal velge. Her kommer det tydelig frem at utseende har en del å si:

Elevene leser rollelappene til Teddy og Steve.

Elev5: «Det er synd på han da»
Elev1: «Les opp han andre da»
Elev 5: «Han er sikkert smart så han kan sikkert lage no»
Elev2: «Å så er det meg?»
Elev2 leser på lappen til Steve
Elev1: «Ta han derre Steve... han virker veldig sånn... i veien...»
Elev5 «Men han... stakkars da... Se på øya hennes»
Elev3 : «Jeg synes han derre øverste...»
Elev1: «Han har jo røyka så mye»



Figur 6: Skjerm bilde tatt fra egen gjennomgang av dataspillet *Dyscourse*

Konkretisering

Gjennom dialogen kommer det raskt frem at de fleste synes synd på "Teddy" da det kommer frem at han har hatt et ensomt liv. Selv om "Steve" også har hatt et tungt liv gjennom historien, så overskygges dette av de slitne øynene og røyken. Valget om å redde "Teddy" blir forankret i sympati, siden han har hatt et ensomt liv og på grunn av at han blitt karakterisert som smart gjennom historien. "Steve" blir valgt bort og stemplet som et hinder. Selv om noen viser sympati for de slitne øynene overskygges dette av røyken. En ytterligere konkretisering kommer gruppen tilbake til ved dialog med lærer som stiller spørsmål ved valget i etterkant:

Lærer: «Men.... hvorfor valgte dere han og ikke han andre?»

Elev 1: «Fordi han røyker så mye, han er sikkert i veien det er ikke noe bra med han... men det er jo et menneskeliv da...»

Elev 4: «Og han der hadde jo mista broren sin og ingen likte han. Han trodde ingen likte han og derfor må noen like han liksom»

Lærer: «Så dere viser han litt sympati?»

Elev 4: «Ja»

Elev 1: «Det er jo et menneskeliv da så kan vi jo prøve å redde han.... Prøve få han til å ikke være røyker.»

Analyse

I begrunnelsen av valget støtter elevene seg både på rollekortene og på den visuelle fremstillingen av karakterene. I tillegg bruker elevene fantasien flittig i arbeidet med å argumentere for hvem som skal velges. Dette indikerer at elevene har investert i spillet i kontekst av oppgaven. Valget i denne omgang står mellom to personer. Siden elevene har lite å bygge dette valget på, velger de å trekke frem historiene til karakterene og bruke denne informasjonen for å gjøre valget lettere. Innenfor etikkens fagområde bruker elevene et valg basert på personlighet, historie, karakteristikk og visualisert karaktertrekk, noe som kan tyde på en dydsetisk fremgangsmåte. I dette ligger at elevene baserer valget på egne verdier satt i lys av informasjonen de har tilgjengelig, som i dette tilfelle består av rollekortenes informasjon og karakterens utseende. Selv om elevene veier historiene opp mot hverandre, faller valget på å redde "Teddy" da han har en mer sympatisk historie i elevenes øyne. Satt i kontekst av Aristoteles blir dette en moralsk dyd (Aristotle, 2006 (første utg. 1908)). Flere relasjoner til det virkelige liv finner vi i at *elev 1* omtaler karakterenes liv som *menneskeliv*. I dette ligger at eleven ser sammenheng mellom selve karakterene i spillet og det virkelige liv. En tydeliggjøring av denne relasjonen finner vi gjennom elevenes bruk av empati, sympati og dømming som underliggende elementer i refleksjon og avgjørelse. Elevenes argumentasjon knytter prosessen opp mot nærhetsetikken i tilfelle hvor det vises sympati og medfølelse ovenfor karakteren (Løgstrup, 1956) (Vetlesen, 2007). Dette overstyres derimot av enkeltelevers syn på, eksempelvis røyking, noe som drar resonnetet i en dydsetisk retning da elevenesverdigrunnlag tydelig påvirker valget de tar.

Dilemma 2: Forlate leiren på jakt etter villsvin, eller bli? Hva blir konsekvensen?

Elevgruppen spiller seg frem til leiren hvor de møter resten av karakterene i spillet. Et villsvin stormer inn og stjeler litt av maten til spillerne og de må ta stilling til om de skal dra etter villsvinet eller bli i leiren siden det kan komme flere.

For å sjekke om elevene har forstått hva problematikken innebærer bes elevene konkretisere problemstillingen av lærer ved å spørre dem:

Lærer: «Hva er spørsmålet nå?»

Elev 4: «Om vi skal jakte»

Elev 5: «Nei om vi skal gå.... Bli med.. eller å få vekk det der dyret....»

Elev 4: «Vi skal på en måte jakte på »

Elev 5: «Å få tilbake maten vår»

Elev 4: «Eller å være å beskytte eller bare at hun ikke er klar.»

Lærer: Hva kan konsekvensene være her?

Elev 3: «Men vent da»

Elev 5: «Vi kan bli skada...»

Elev 4: (Bryter inn*) «Henne dør»

Elev 5: «... viss vi følger etter dem.

Elev 4: «Og viss dem er der så kan henne også dø, og viss ikke hun er klar for det så kan hun slippe av.»

Elev 5: «Men viss hun ikke blir med så kan det være at de andre ikke klarer å overleve»

Elev 2: «Ja..»

Elev 4: «Ja.. siden da er de bare to er de ikke?»

Elev 2: «Jo... de blir to da»

Elev 6: «Men viss vi går da.. så kan det hende at det skjer noe med de som driver å.»

Elev 4: «Men da er det tre her å..... da blir det tre på tre...»

Elev 4: «Jeg sier gå...»

Elev 2: «Jeg sier gå jeg også.... Vi kan få masse mat av det»

Konkretisering:

I dette tilfellet blir elevene konfrontert med å måtte formulere problemstillingen med egne ord. Selve problemstillingen som blir løftet frem av spillet er matens betydning i en overlevelses situasjon.

Problematikken som spillet reiser oppfordrer elevene til å tenke i retning av konsekvensetikk hvor de må tenke gjennom mulige utfall og velge det alternativet som medfører det beste resultatet. Gruppen består av seks karakterer hvor to av de kommer til å dra etter villsvinet uansett. Elevene veier her negative og positive utfall opp mot hverandre. Elevene trekker frem at om de drar etter villsvinet kan det skade dem, men om de ikke blir med kan det være at de to karakterene som drar for å finne villsvinet dør. En elev trekker slutningen mot at det nærmest blir urettferdig om de ikke drar. Om de drar er det tre som blir igjen på leiren og tre som går ut, altså en jevn fordeling av personene. Avslutningsvis kommer et siste element inn i form av at de trenger mat for å overleve. Elevene blir enige om å gå etter villsvinet. Elev 5 trekker, gjennom utsagnet «Vi kan bli skada», frem en relasjon mellom karakterene og elevene som spiller gjennombruk av «vi» og ikke «de».

Analyse

Gjennom elevenes dialog er det tydelig at minst to av seks elever sitter med en tydelig forestilling av hva som skjer. For å legge opp til refleksjon og knytte dette opp mot

fagemnet, stiller lærer videre spørsmålet: «Hva kan konsekvensene være her?». Den enkle forklaringen på situasjonen de er i kan settes opp mot Vygotskys og hans stilasbygging hvor elevene viderefører og tilpasser informasjonen for resten av gruppen (Solerød, 2008). Eleven sier ikke at karakteren, eller karakterene, kan bli skadet, men velger heller å formulere det som "vi". Dette indikerer at elevene, som tidligere nevnt, trekker tråder mellom spillet og det virkelige liv. Satt i kontekst av motivasjonsbegrepet kan det tyde på at elevene identifiserer seg med situasjonen og rollefigurene på en slik måte at de kjenner en form for indre motivasjon da de formulerer seg som en gruppe og trekker tråder mellom spill og virkelighet.

Dette svaret fører med seg et nytt spørsmål i form av hva den resterende gruppen skal gjøre om det kommer flere villsvin? Valget står mellom å si at de skal forsvare leiren så godt de kan, eller gjemme seg. Denne gangen ser det ut som om elevene ikke ønsker å ta sjanser. De råder gruppen i leiren til å gjemme seg. En elev trekker denne slutningen basert på hva han selv ville gjort i denne situasjonen. Eleven som trekker frem problemstillingen i lys av egne verdier, trekker indirekte frem en kobling mot dydsetikken, og den moralske dyd (Aristotle, 2006 (første utg. 1908)), da valget blir satt opp mot det eleven anser som det rette gjøre. På den andre siden kan denne koblingen, mellom spill og virkelighet gjennom empati ovenfor karakterene (Løgstrup, 1956), vinkle elevenes metodikk inn mot nærhetsetikken. Samtidig ligger diskursetikken som et fundament da elevene bruker, og aksepterer hverandre, i en diskusjonsbasert refleksjonsprosess (Vetlesen, 2007).

Dilemma 3: Skyld på andre eller ta ansvar selv?

Etter å ha mislyktes i å drepe villsvinet kommer de tilbake til leiren, hvor det har vært flere villsvin og tatt resten av maten. Lærer tar ordet samtidig som spørsmålet om hvem sin feil det var blir stilt på skjermen:

Lærer: Hvem sin feil er det?

Elev 3: «Det er George fordi han kunne ha kasta bedre.»

Elev 4: «Nei det er egentlig Rita siden hun ikke sa, hun bare lot det gå.»

Elev 3: «Ja det er egentlig Rita sin feil, fordi hun passet ikke på George.»

Elev 2: «Det er jo egentlig *elev 6* sin feil, siden det var han som trykka.»



Figur 6: Skjerm bilde tatt fra egen gjennomgang av dataspillet Dyscourse

Elev 1: «Nei det er egentlig Jolenes. Hun som står i midten, fordi hun sa jo, det var hun som fikk Rita med til å gå.»
Elev 4: «Ja jeg sier det er Rita altså.»
Elev 1: «Ja det sier jeg og.»
Elev 2: «Ja jeg sier det er *elev 6*»
Elev 6: «Ja det er Rita» (latter)
Elev 4:» Ja jeg sier det er Rita og elev 6, siden han kunne redda...» (latter)
Elev 3: «Jo takk for positiviteten.»
Elev 2:» Ja jeg er deppa.»
Elev 3: (latter) «Sier han som ikke har gjort noe.»

Konkretisering

I dette tilfellet blir elevene tvunget til å fokusere på hvem som har skylden for at ting ikke har gått som planlagt. Fem av seks elever er deltagende i denne diskusjonen. Igjennom diskusjonen trekker elevene både frem elementer fra virkeligheten, gjennom at skylden ligger i den som spiller, og fra spillet, hvor de begrunner beskyldningen i hvilke karakterer som har indirekte ført dem i situasjonen de er kommet i. Selv om temaet beveger seg mellom spill og virkelighet er stemningen god blant elevene.

Analyse

Det å ha mulighet til å skylde på andre er en aktuell problematikk innenfor skolen hvor personligheter møter hverandre. Dette er derfor noe elevene har et forhold til. Et interessant punkt innenfor dette tilfellet er at elevene tar stilling til flere områder; både karakterene i spillet og hvordan de er fremstilt. Spilleren, som spilte da problematikken reiste seg, og karakteren/rollen som er tildelt elevene. En interessant faktor er at elevene henviser til at det er "Ritas" feil, og ikke deres som en argumenterende konklusjon for valget. Det er tydelig at elevene har sympati for "George" og definerer han som en sjenert og pasifistisk. I tillegg har elevene oppfattet at "Jolene" (konen) er styrende, både ovenfor "George" og resten av gruppen, sur og føler hun er verdt mer enn andre. Verdiperspektivet, som elevene her viser, indikerer en balanse mellom nærhetsetikken, hvor mennesket i seg selv er godt (Løgstrup, 1956), og dydsetikk, gjennom bruk ansvar for handling og rettferdighet som en dyd (Aristotle, 2006 (første utg. 1908)) (Rita). Refleksjonen som elevene har gjort har vært dialogbasert og på spørsmål om de har tenkt på enkeltpersoner eller gruppa da de har tatt valg er svaret at de har som oftest tenkt på det beste for gruppa. Sentralt for aktiviteten ligger aktiv diskusjon blant elevene, noe som insinuerer en overliggende diskursetikk, hvor elevene setter hverandre på likt nivå (Vetlesen, 2007).

Dilemma 4: Hvem skal vi sende for å hente vann? Er noen mindre verdt når de er skadet?

På dag to valgte elevene å gå for å finne vann. I dette tilfellet ble en gruppe på tre karakterer sendt ut. Når gruppen finner vann blir det observert bevegelse i vannet og det blir sett på som risikabelt å gå i vannet for å fylle flaskene. Her ble elevene møtt med spørsmål rundt hvem, av de tre karakterene, som skal fylle flaskene.

Elev 2: «Det var han som fant vannet da.»

Elev 3: «Ja bare be han om å hente noe vann. Han Garrett.»

Elev 2: «Nei ta George»

Flere elever i kor: «Nei men George, han er skadet.»

Elev 3: «Vi kan ikke skade han mer hvis det er farlig der.»

Elev 2: «Åja, men hva med henne Rita da?»

Elev 1: «Men tenk hvis begge to blir skadet da.»

Lærer: Er det bedre å ofre en skadet en enn en frisk en?

Elev 3: «Åja nå kommer det inn ja, om vi skal ta en som allerede er skadet.»

Elev 5: «Hva er det vi skal bruke Garrett til egentlig?»

Elev 6: «Rita gjør det.»

Elev 4: «Ja men han George har litt kunnskaper om ting og sånt, selv om han er skadet.»

Elev 6: «Rita er sikkert smart.»

Elev 2: «Ja vi sender Garrett.»

Elev 3: «Ja for George kan ting og veit jo hvordan han gjør ting.»

Elev 1: «Okay øverste?»



Figur 7: Skjerm bilde tatt fra egen gjennomgang av dataspillet Dyscourse

Konkretisering

Problematikken, som elevene trekker frem, omhandler hvilke av de tre karakterene som skal hente vann. Utfordringen her ligger i den begrensede informasjonen som elevene har til rådighet. De har sett noe som beveger seg og antar at dette er farlig. Lærer aktualiserer etikken gjennom spørsmålet «Er det bedre å ofre en skadet enn en frisk en?».

Analyse

Gjennom elevenes samtale argumenterer elevene for alle karakterene som er tilgjengelig. Det er fristende å sende inn "George" siden elevene tenker han har erfaring på området, men dette blir vanskelig da denne karakteren er skadet. Lærer stiller her spørsmål til elevgruppen om det er bedre å ofre en skadet eller en frisk person. Selv om "George" er skadet regner elevene han som verdifull i denne settingen basert på kunnskaper han sitter med fra gårdsarbeid. "Rita" defineres som smart og blir utelukket som alternativ ganske tidlig. Dette kan være et resultat av at "Rita" tar form som hovedperson i spillet. Selv om dette ikke skal ha noe å si for vurdering av valgene, kan det virke som om dette påvirker elevene noe ubevisst. En elev stiller spørsmål rundt hva de trenger "Garret" til og sikter

til hvilke egenskaper han har som de kan få bruk for. Ved dette spørsmålet løftes ubevisst konsekvensetikken frem gjennom et fokus på utfallet av å risikere å miste disse egenskapene med tanke på gruppens beste (Finnis, 1983). Valget faller på å la "Garret" dra for å fylle flaskene. Det var tydelig at når de ble gjort oppmerksomme på at det kunne være noe i vannet, ble fokuset skjerpet. Grunnlaget ble deduktivt fremstilt gjennom at de gikk over karakterenes kvaliteter og prøvde med dette å finne frem til hva som ville være det rette valget basert på kunnskapen de hadde der og da. Et interessant punkt i dialogen kom etter spørsmålet fra lærer hvor en elev trakk paralleller til det vi hadde snakket om tidligere, da det ble snakket om vanskelig valg. Dette belyser lærerens viktighet i arbeidet med å koble dataspill og teori, men viser at muligheten er til stede for at elever skal klare denne koblingen.

4.1.5 Gruppens tilnærming satt opp mot etisk teori

For å redegjøre for potensialet innenfor etikkfaget ønsker jeg å sette spillets problemsstillinger og elevenes løsningsmetode, opp mot etiske teorier.

Problemstilling	Konkretisering	Løsningselementer	Teori
Å redde en av to	Elevene må velge mellom to av karakterene i spillet	Empati, sympati, gruppens beste, karakterenes tolkede identitet.	I løsningen bruker elevene refleksjoner som kan spores til dydsetikk og nærhetsetikk.
Forlate leir eller bli	Elevene møter valget å bli i leiren eller gå ut for å finne et villsvin som stjal halve matlageret	Konsekvenser av handlinger, elev trekker frem det han selv ville gjort.	I løsningen bruker elevene refleksjoner som kan spores til konsekvensetikk og dydsetikk
Skyld på andre eller ta ansvar selv	Når konsekvenser av handlinger ikke går etter planen blir elevene møtt med spørsmål knyttet til hvem som hadde skylden.	Karakteren som tok valget blir satt opp mot eleven som styrte karakteren, diskusjon og argumentering.	I løsningen bruker elevene refleksjoner som kan spores til diskursetikk
Er en skadet person mindre verdt og kan denne personen lettere ofres?	Når elevene blir gjort oppmerksomme på bevegelse i vannet må de ta stilling til hvem av de tre karakterene som	Konsekvens av valg, verdien av karakterene blir satt opp mot hverandre.	I løsningen bruker elevene refleksjoner som kan spores til diskursetikk, konsekvensetikk.

	skal ta sjansen på å hente vann.		
--	----------------------------------	--	--

Tabell 4 : Elevenes tilnærming til dataspillet problemstillinger

Samtidig som elevene brukte forskjellige metoder lå diskursetikken som et fundament. På klassenivå ble det synlig at gruppesammensetningen var elementær i læringsperspektivet. Nå som vi ser fenomenet på gruppenivå er det viktig å poengtere at dette var en god gruppesammensetning med elever som behandlet hverandre på en respektfull måte. Elevenes gode holdninger ovenfor hverandre og oppgaven, gjorde at gruppen tok form som en *community of practice*, hvor gruppens verdier, holdningene de viste ovenfor hverandre og den felles drivkraften til å komme gjennom oppgaven (i spillet), påvirket motivasjonen for kunnskapsutviklingen (Lave, 1991).

4.1.6 Funn knyttet til gruppens tilnærming på generelt nivå

Elementer fra handlingsdeontologiske teorier var mest fremtredende i siste gruppegjennomføring hvor elevene hadde fordypet seg i rollene

Konkretisering: Elevene reflekterte mye rundt karakterenes identitet og viser en høy grad av sympati og empati ovenfor karakterene i spillet. Elevene viser vilje til å sette seg inn i karakterenes historie for å kunne gjøre gode og reflekterte valg. Rollekortene som elevene fikk utdelt var flittig brukt til å skape et fundament som ble dratt inn og satt i kontekst av elevenes situasjonstolkning.

Elevene leser lappene til "Teddy" og "Steve".

Elev 5: «Det er synd på han da»

Elev 1: «Les opp han andre da»

Elev 5: «Han er sikkert smart så han kan sikkert lage no»

Elev 2: «Å så er det meg?»

Elev 2 leser på lappen til Steve.

Elev 1: «Ta han derre Steve... han virker veldig sånn... i veien...»

Elev 5 «Men han... stakkars da.... Se på øya hannes»

Lærer: «Men..... hvorfor valgte dere han og ikke han andre?»

Elev 1: «Fordi han røyker så mye, han er sikkert... i veien... det er ikke noe bra med han... men det er jo et menneskeliv da...

Elev 4: «Og han der hadde jo mista broren sin og ingen likte han... Han trodde ingen likte han og derfor må noen like han liksom»

Analyse: Observasjonene på gruppenivå (gjennomføring 4) viser en tilnærming som kan knyttes til handlingsdeontologiske teorier, hvor elementer fra nærhetsetikk og dydsetikk er fremtredende. Karakterer som, på klassenivå, har blitt omtalt som irriterende, blir her

møtt med forståelse da elevene, gjennom rollekort, danner seg andre refleksjoner enn elever som tolker spillet uten denne formen for støtte. Selv om enkelte av karakterene blir tolket som mer irriterende enn andre, noe som samsvarer med observasjon av hel klasse, blir dette tolket som et liv på lik linje med de andre karakterene. Dette innfører en form for empati hos elevene. Gjennom et slikt medmenneskelig verdisyn kobles elevenes refleksjoner opp mot nærhetsetikken (Løgstrup, 1956, s. 17). Videre fører elevenes kjennskap, relasjons- og ansvarsfølelse til spillkarakterene med et ønske om å gjøre det rette, noe som videre kan kobles opp mot en dydsetisk tankegang (Aristotle, 2006 (første utg. 1908)). Dette fokuset virker å være et resultat av en godt sammensatt gruppe og et undervisningsopplegg med fokus på relasjonsbygging til dataspillet gjennom elementer som rollekort og oppgaver. Dette viktiggjør undervisningens utforming og fokus, samt lærers evne til å tilrettelegge for gode grupper og oppgaver.

Selv om brudd på normer, i utgangspunktet, ikke får noen negative konsekvenser for elevene, kan det virke som om det å sette seg inn i karakterenes situasjon, gjennom historie, implementerer en form for ansvarsfølelse ovenfor karakterene. Selv om spillet ikke er direkte overførbart til elevenes virkelige liv, tyder elevenes vinkling, og refleksjoner på en sterkere tilknytning til avatarene enn ved tidligere gjennomføringer i klasse.

Elevene bygget en sterkere relasjon til enkelte karakterer enn andre.

Konkretisering: Selv om elevene fikk utdelt lapper med tilknytning til en bestemt karakter som de skulle passe på, virket det som om enkelte karakterer appellerte i større grad til elevenes sympatiske og/eller empatiske side.

Konkretisering

”**Rita**” er karakteren som elevene styrer og er historiens hovedperson. Dette vil si at det er denne personen *vi*, som spillere, er og kontrollerer til enhver tid.

”**George**” og ”**Jolene**” er karakterer som elevene ofte ender opp med å prate om. ”George” er en karakter som elevene lett får et sympatisk forhold til gjennom rollekortet, som forteller en historie om en snill bonde i et ekteskap hvor han blir overstyrt av konen (Jolene). ”Jolene” blir lett sett på som irriterende av elevene da hun lett tar styring over ”George” og de andre, og kommer med dømmende kommentarer. På rollekortet står det at ”Jolene” giftet seg med ”George” for pengene sin del og at hun egentlig ikke har lyst

til å være sammen med han. Det siste som skjedde i elevenes spilløkt var at "Jolene" ble angrepet av en jaguar. Under tidspress velger elevene å la "George" komme til unnsetning, men dette får fatale følger for "George".



Figur 8: Skjerm bilde tatt fra egen gjennomgang av dataspillet Dyscourse

Lærer: «**Hvem hadde mest verdi av George og Jolene?** »

Mange i kor: «George».

Elev 3: «Mot slutten vil jeg si Jolene fordi George var skada. Og det står her at Jolene har vært veldig sterk fordi hun har jobbet på gården. »

Elev 1: «Hun var jo veldig sur. Jeg synes ikke hun har hjulpet så veldig mye til.»

Elev 3: «Ja men hun er jo sterk da. Og George var skadet. Så han hadde sikkert ikke orket å gjøre like mye».

Elev 2: «Ja George var sterk og da».

Elev 1: «Får bare alle folk til å gjøre ting for seg.»

"Steve" har en historie som sliten kontorarbeider, men i tilfeller hvor dette ikke kommer frem, er det røyken i munnen som frekvent blir dratt frem hos elevene. I flere tilfeller har røyken ført til at elevene, på klassenivå, tolker han som mindre verdt. I gruppegjennomføringen kommer historien rundt den slitne kontorarbeideren frem ved at elevene leser rollekortet høyt opp. Selv om røyken også her blir dratt frem som en aktuell tematikk, blir det og rettet et sympatisk fokus på de slitne øynene hans.

"Teddy" fremstår som en paranoid konspirasjonsteoretiker gjennom rollekortet som forteller en historie om en smart mann som ingen vil være sammen med. Elevene henger seg opp i at han er smart, og velger å prøve å redde han fra krabbene med bakgrunn dette.

"Garett" er en karakter som blir lite dratt frem av elevene.

Analyse

Gjennom undervisningen har rollekortene blitt brukt mye av elevene som begrunnelse for valgene de gjør. Elevene trakk frem rollekortene innledningsvis på eget initiativ, leste for hverandre, og snakker rundt det de hadde lest. I dette ligger en tydelig investering fra elevenes side, og det er tydelig at de gjør så godt de kan for å handle ut fra all tilgjengelig informasjon. Selv om hver elev hadde hvert sitt rollekort, virker det som om elevene, som gruppe, bygget seg opp meninger om alle karakterene. "Rita", som er karakteren vi kontrollerer, og "Garett" fikk nøytrale roller i elevenes historie, mens elevene snakket mye om "George" og "Jolene". "George" hadde mest verdi i elevenes øyne, men verdien sank ettersom han var skadet. Denne endringen i verdi indikerer en kontinuerlig vurdering hvor karakterene blir satt opp mot hverandre. Dialogen som er hentet frem her viser at elevene baserte valgene sine både ut fra hvem de følte mest sympati ovenfor og hvem som ble ansett som mest nyttig å ha med videre i spillet.

4.2 Motivasjon og deltakelse

I denne delen tar jeg utgangspunkt i forskningsspørsmål 2: Hvordan opplever elevene og læreren at etiske problemstillinger, knyttet til dataspill, får elevene motiverte og deltagende eller ikke i etikkundervisningen?

Dette forskningsspørsmålet besvarer jeg gjennom observasjon av undervisningsøkt 1 -3 hvor undervisningsopplegg blir brukt i hel klasse. I tillegg vil jeg løfte frem tilbakemeldinger fra intervju med enkeltelever, grupper og lærer.

4.2.1 Kjedelig eller gøy – elevenes egne (første) refleksjoner

Som avslutning på første gjennomkjøring av opplegget fikk jeg respons⁹ fra elevene gjennom et lite refleksjonsnotat som elevene leverte inn før de gikk ut i friminutt. Elevresponsen var blandet, hvor noen skrev at det var gøy, mens andre skrev at det var kjedelig. Her ønsker jeg å trekke frem noen av tilbakemeldingene og analysere litt hva som kan ligge bak elevenes meninger.

«Hallvard snakket litt mye ellers bra. Det var litt kjedelig».

«Det er litt kjedelig at vi må stemme hver gang og ikke bare ta noe, men det er morsomt».

⁹ Se vedlegg 1: Undervisningsøkt 1

Elevene henviser til at undervisningen ble gjort i plenum med teoretisk gjennomgang i forkant, og stemming over valgene som dukket opp. Elevene antyder at dette bidro til å gjøre aktiviteten kjedelig da tiden som ble brukt til gjennomgang av teori, og kontinuerlig avstemning, førte til reduksjon i aktivitetsnivået. Denne kjedsomheten kan forklares gjennom et fall i motivasjon gjennom manglende kontrollfølelse (Malone & Lepper, 1987) i møte med aktiviteten. Det støttes av at elevene skriver at han/hun skulle ønske vi bare kunne «(...) ta noe». Her kan det være at eleven, enkelt å greie, ønsker fortgang i aktiviteten, da reduksjon i aktivitet og kontrollfølelse, medfører fall i den indre motivasjonen. For det andre kan det indikere at denne kjedsomheten fremkaller en likegyldig, amotivert (Deci & Ryan 2000; 2017), eller pliktbasert (Dobson, Eggen, & Smith, 2009) holdning ovenfor selve aktiviteten, på tross av at elevene videre sier at aktiviteten var morsomt.

«Det er supergøy! Fordi vi kan ta valgene selv og vi lærer masse engelsk».

«Interessant spill og litt kult at det har konsekvenser».

Elevene indikerer her en indre motivasjon ovenfor aktiviteten ved å omtale spillet som «supergøy» og «interessant». Dette kan settes opp mot motivasjon gjennom interessedimensjonen (Kober & Usher, 2012), hvor spillet og/eller aktiviteten appellerer til elevenes interesse.

Tilbakemeldingene elevene kommer med, danner et bilde av variasjon blant elevene, som støttes av lærers tolkning av timen. Det virker som om dataspillet tilfører et morsomt og/eller spennende element som skaper interesse hos flere elever, mens plenumsaktivitet bidrar til å skape et motivasjonsfall, ved et generelt lavt aktivitetsnivå gjennom timen.

4.2.2 Elevmotivasjon tar utgangspunkt i underholdning, egensatte mål og/eller prosess

For å gi intervjuet noen knutepunkt fikk elevene noen spørsmål i forkant av undervisningen. Her fikk de spørsmålet «I hvilken grad tror du dataspill kan øve oss til å handle rett i virkeligheten?» og «I hvilken grad tror du dataspill kan gjøre deg mer aktiv i KRLE undervisningen?». Elevene skulle her krysse av et sted mellom én (ikke i det hele tatt) og fem (i veldig stor grad). Nedenfor er et utdrag fra intervjuet med «Mille»

Intervjuer: «(...) I hvilken grad tror du dataspill kan gjøre deg mer aktiv i KRLE undervisningen? Så skrev du «ikke i det hele tatt». Er du enig i det fortsatt?»

«Mille»: «Eh... egentlig ikke nå.... Nå som jeg liksom... har sett hvordan det er...»

Intervjuer: «jah?»

«Mille»: «så tror jeg ikke det er på én eh.. (*smiler)... lenger....»
Intervjuer: «Hvorhen ville du satt det da?»
«Mille»: «sånn fire eller no....»
Intervjuer: «(.....) Vil du si at klassen var mer aktiv enn vanlig?»
«Mille»: «eeeh.... Ja de deltok litt mer synes jeg»

«Mille» virket i utgangspunktet positiv til dataspill i seg selv, men det var vanskelig å sette fingeren på hva vi fikk ut av det. Dette kan ha sammenheng med at, som nevnt tidligere, dataspilløkten og temaet var tatt i bruk litt utenfor kontekst. Hun mente at spill kunne fint tas i bruk i skolen, men var enig i at det «(...) kan liksom ikke bare være et spill for hygge liksom». (feltnotat, 28.04.2017)

Gruppe 1: Undervisningsøkt 2

«Adrian»: «Veldig morsomt»
Lærer: «Forstår dere hva hensikten er?»
«Adrian» og «Nils» i kor: «Ja»
«Adrian»: «Bortsett fra når noen andre spammer¹⁰»
«Adrian»: «Markus hva synes du da?»
«Markus»: «Jeg synes det er veldig morsomt.... Hvertfall når hu gamle dama ble drept av pusekatten (ler mens han snakker*) og nå han fyren som røyker 24 timer hver dag (ler fortsatt mens han snakker*).»
«Nils»: «24 timer hver dag....»
«Markus»: « En dag hvertfall»
Elevene fniser*
Lærer: «Hvilke valg har dere tatt da?»
«Adrian»: «Eh de som handler om mord og drap og....»
«Nils»: «(fniser*) vi kunne fått bacon....»
Lærer: «Så dere har tatt dårlig valg da?»
«Adrian»: «Neinei.... Jeg mener litt sånn.... morsomme»
Lærer: «Morsomme valg?»
«Nils»: «(fniser*) Vi kunne fått bacon....»
«Adrian»: «for eksempel drepe en gris eller...»
«Markus»: «så døde *mama (med engelsk ordlyd)*»
Lærer: «Er det noen som har dødd?»
«Nils»: «Ja to stykker»
«Adrian»: «Eh.. *mama* og ...»
«Markus»: «Nei *mama* overlevde»
«Nils»: «Hu gjorde ikke det... så du øynene hennes....»
Mye fnising på gruppen
Lærer: «Hva døde hun av da?»
«Markus»: «Vi sa hun skulle løpe etter en katt så så vi kryss for øynene hennes»
Fnisingen på gruppen fortsetter
«Markus»: «Og han som skulle redde geoparden»
«Adrian»: «Han som skulle redde geoparden?(fniser*)»
«Markus»: «Han som skulle drepe geoparden så....»
«Adrian»: «Han skulle drepe en geopard og så døde han»

Selv om elevene innledningsvis synes at spillet er morsomt og at de forstår hva hensikten er, viser en konkretisering at valgene de har tatt har vært begrunnet utfra hvor morsomme utfall de kunne få. Det er dette aspektet som fremstår som motivasjonen for spillingen. Lærer tolker motivasjonen hos gruppen som blandet. Elevene som snakker mest, «Adrian» og «Nils», tolkes som indre motiverte gjennom underholdning knyttet til selve

¹⁰ Å *spamme* vil si å trykke tasten veldig fort med formål å hoppe over teksten i stedet for å lese den.

aktiviteten, en form for stimuli (Deci & Ryan, 2000) knyttet til spillingen i seg selv (King & Delfabbro, 2009). En annen vinkling på motivasjonen kommer i form av kontrollfølelse (Malone & Lepper, 1987) hvor det å kunne forme karakterenes skjebne fungerer som motivasjon i seg selv. Dette kan forsvares gjennom elevenes fokus på at det skal gå dårlig med karakterene. Eleven «Markus» fremstår som mer motivert gjennom en følelse av tilhørighet og sosial aksept, definert som indre motivert ved mellommenneskelig motivasjon (Malone & Lepper, 1987). Men ved at elevene underordner seg andre elevers verdigrunnlag, kan det tyde på en ytre motivasjonsform ved identifikasjon (Deci & Ryan, 2000). Markus faller, med dette, innenfor relasjonsdimensjonen, mens det virker som om Adrian og Nils kan settes opp mot interesse /verdidimensjonen da spillet gir en form for underholdningsverdi.

Elevene omtaler Jolene som *mama* noe som kan indikerer at elevene ikke har tatt seg tid til å sette seg inn i karakterenes faktiske navn. Dette kan støttes av at en elev nevner at noen på gruppen har *spammet*, og refererer til det å bare trykke seg raskt gjennom dialog og valg uten å ta seg tid til å lese. En annen tolkning kan være at de forbinder navnet, *mama*, med noe som gir det en sosiokulturell verdi innad i gruppen.

Gruppe 2 Undervisningsøkt 2

Intervjuet til gruppe 2 blir gått nærmere inn på under forskningsspørsmål 1.

Elevene på denne gruppen virker indre motivert ovenfor oppgaven. De er entusiastiske når de prater og tydelig interessert i hva som skjer. Observatør tolker gruppen som indre motivert gjennom en interesse for historien hvor de ønsker å vite hva som skjer. Her kan motivasjonen for aktiviteten rettes mot det å spille for å lære, utforske og forstå (King & Delfabbro, 2009).

Gruppe 3 Undervisningsøkt 2

Elevene på gruppen fremstår om delte. To av elevene sitter ved pc'en, mens to andre sitter ved siden av og ser på.

Lærer: «Hva synes dere om spillet?»

«Ane»: «Det... vi skjønte det ikke helt»

«Kristine»: «Vi skjønte ikke helt starten med det... Det blir kanskje litt bedre etterpå for da skjønte vi liksom hva....»

«Ane»: «Ja»

«Kristine»: «...Hva vi skulle gjøre..... men jeg har ikke tenkt å spille det hver dag for å si det sånn»

Lærer observerer at to av fire elever melder seg litt ut av gruppen.

Lærer: «Deler dere på spillingen eller er det dere to som tar styringen?»

«Ane»: «De kan tenke»

«Lene»: «Noen trykker og vi tenker hva vi skal svare»
«Lene»: «Hva vil dere ta nå?»
Lærer: «Er dere litt bakpå.... Dere to?»
«Mia»: «Kanskje litt»

Det virker som om «Mia», som sitter å gløtter bort på skjermen, har litt lyst til å delta i større grad. En elev fra en annen gruppe kommer bort og spør hvilken dag de er på.

Gruppen fremstår som delt hvor to elever spiller og to sitter litt passive. Elevene som er passive, «Lene» og «Mia», virker forskjellige, noe som også tydeliggjøres gjennom dialogen. Lene viser en passiv holdning av egen vilje. Når lærer spør om hvorfor de ikke er med, virker det som om hun later som om hun plutselig blir delaktig gjennom å spørre «Hva vil dere ta nå?». Lærer baserer dette på at hun ikke har sett på skjermen i løpet av samtalen og har mest sannsynlig ikke fått med seg noe av spillets dialog mens lærer har vært tilstede (Feltnotat, 02.04.2017)

I utgangspunktet fremstår eleven som amotivert, hvor eleven gir indirekte uttrykk for at aktiviteten ikke vil medføre noe (Deci & Ryan, 2017; 2000). Dette stemmer også overens med Squire (2005) hvor manglende forståelse fører til redusert motivasjon. Det at hun plutselig melder seg inn i aktiviteten indikerer at hun derimot får en pliktfølelse (Dobson, Eggen, & Smith, 2009) som reaksjon på lærers tilstedeværelse og spørsmål. Den andre passive eleven, «Mia», fremstår som mer forsiktig, og det kan virke som om dette er et resultat av at «Ane» og «Kristine» tydelig har tatt styring over aktiviteten. Før lærer beveger seg bort fra gruppen dukker en elev fra en annen gruppe opp og spør elevene hvor langt de har kommet, tydelig ytre motivert av konkurranse ved å *vinne* over andre grupper (King & Delfabbro, 2009).

Intervju med lærer

Hvordan var aktivitetsnivået i klasserommet i forhold til normalt?

«Det var liksom en annen form for aktivitet. Så veldig mange var oppglødd og hadde lyst til å dele tanker og hendelser, ofte med en litt tullete og fleipete undertone. Så var det mange seriøse. Så jeg følte det var et veldig sånt lystbetont engasjement. Og så var de også veldig jevnt over engasjerte.»

Hva drev elevene?

Lærer sier at det var lite som skjedde i starten men, så ble det fokus på å overleve, ikke dø og videre på å bli reddet. Elevene «(...) forandret jo både taktikk og mål og alt mulig sånn underveis da det begynte å gå opp for dem alvorlig i situasjonen»

Klarte elevene å støtte hverandre?

På spørsmål om hvordan elevene klarte å støtte hverandre i gruppen mente læreren at de gruppene som hadde jobbet best sammen var de som hadde jobbet sakte med spillet. Her hadde elevene delt på arbeidet med oversetting og lesing. Andre grupper ble preget av litt tull og tøys. Lærer trekker frem, som tidligere nevnt, at engelsk var en utfordring for gruppene. Dette gikk bra for de fleste, men hos noen elever (to, tre stykker) som ikke er så flinke i engelsk, hadde det lett for å resultere i at de valgte å trykke seg gjennom dialogen.

Hvordan var aktiviteten i klasserommet i forhold til normalt?

Lærer beskriver en normal klassesituasjon med noen elever som melder seg ut på forskjellige måter i løpet av en time

«(...) noen av de som har veldig problemer med å engasjere seg til vanlig. De er så vant med å koble ut uavhengig av aktivitet. Ting er kjedelig fordi de ikke engasjerer seg og fordi de ikke engasjerer seg så blir det kjedelig. Og siden de synes alt er kjedelig, og ikke engasjerer seg til vanlig så gjorde de ikke det nå heller».

Lærer mente at det var tre av 22 elever som falt innenfor denne kategorien, men på den andre siden opplevde han at *«(...) noen av dem som jeg sliter sånn med, som kobler ut veldig fort på veldig mange aktiviteter holdt fokus hele tiden her.»*

Lærers observasjoner samsvarer med observatørs generelle oppfatning av undervisningsøkt. I dette tilfellet hadde spillet skapt en situasjon som var annerledes enn vanlig og dette har hatt en effekt på personer som vanligvis er vanskelige å få med. Selv om den generelle oppfattelsen er en klasse som er engasjerte ovenfor aktiviteten, er det visse unntak. Lærer trekker frem at engelskkunnskapene hadde en merkbart effekt på motivasjonen hos enkeltelever. Når oversettingen var vanskelig og tidkrevende, var det lett å melde seg ut som enkeltelever eller gruppe. Denne motgangen resulterer i et motivasjonsfall hvor eleven går inn i en mer amotivert, likegyldig tilstand (Deci & Ryan, 2017), siden kostnaden av å overkomme vanskelighetene er større enn antatt verdi av å gjennomføre handlingen. Her må det påpekes at flere grupper var flinke til å fordele oppgaver hvor noen leste og andre oversatte Dette kan gi en form for indre motivasjon i elevene hvor disse føler at kompetansen de sitter med har en kulturell verdi, og

anerkjennelse (Malone & Lepper, 1987) i møtet med spillet. Elevene, som bidrar med oversetting, føler at de kan påvirke aktiviteten (Deci & Ryan, 2000). Lærer påpeker videre at elever som er vant med å ikke engasjere seg i undervisningen, også hadde vanskeligheter med å engasjere seg her. Likevel var det tilfeller av elever, innenfor denne kategorien, som holdt fokus gjennom hele økten. Lærer tolket elevene som drevne av spillets overordnede problemstillinger, hvor formålet er å overleve til de greier å komme seg vekk.

4.2.3 Oppsummering av intervju

Samtale med elever og lærer har bekreftet problematikken som er observert igjennom tre undervisningsøkter: Flere av elevene har vanskeligheter med å koble refleksjoner og teori og ender opp med å gjennomføre aktiviteten på bakgrunn i at:

- De ser interesse/verdien av å gjennomføre aktiviteten, men på bakgrunn av spill som underholdning og ikke som verktøy for læring.
- De føler en relasjon hvor å delta i spillet tilfører en form for sosial aksept, ytre motivert gjennom å identifisere med gruppen (Deci & Ryan, 2000). Selv om dette kan være positivt i en reflektert og fokusert gruppe, er dette avhengig av gruppens intensjoner og verdisyn.
- Spillet gir dem en form for kontrollfølelse (Malone & Lepper, 1987) hvor de føler at de kan velge å delta eller ikke. Selv om gruppeundervisning fungerer for mange elever i form av frihet, kan mangelen på kontinuerlig oversyn gjøre det lett å gjøre seg passiv.
- Spillet gir dem en form for konkurranse (King & Delfabbro, 2009), hvor det å bli ferdige først gir en form for oppnåelse. Denne motivasjonsformen har først til at elever *spammer* knapper for å hoppe over dialog og er tydelig målorientert.

Det kommer også frem at spillets introduksjon og språk (engelsk), kan bidra til å redusere motivasjon hos enkeltelever.

4.2.4 Funnt med fokus på motivasjon og deltagelse i hel klasse

Dataspill skaper innledningsvis høy grad av motivasjon og deltagelse, men dette avtar noe når undervisningen starter.

Konkretisering: I alle gjennomføringer av undervisningsopplegg viste elevene, på generell basis, høy grad av motivasjon og deltagelse innledningsvis. Dette kommer til syne gjennom spørsmål som «Når skal vi starte?», «Skal vi spille spill!?» og «Hvilket spill skal vi spille?». I alle undervisningsøktene ble det observert enkeltelever som hadde glemt, eller ikke fått med seg, at dataspill skulle benyttes i undervisningen. Denne gruppen hadde jevnt over en høy grad av motivasjon, noe som kom til uttrykk gjennom, til tider høylytt, dialog med andre elever.

I begge tilfellene hvor teori har blitt brukt som innledning (1. og 2. økt.), har dette fått enkeltelever til å melde seg ut av undervisningen, være rastløse eller tulle. Dette har også vært tilfelle når spillet begynner og det ikke lever opp til elevenes forventninger. Flere av elevene har indikert denne misnøyen ved å dele dette høylytt med klassen («Åååh er det et slikt spill»), eller å foreslå andre spill som vi heller kan spille.

Analyse: Dette er i utgangspunktet et element som samsvarer med dataspill som en generell kilde til motivasjon. Grunnen til at dette ikke førte til å holde på motivasjonen kan henge sammen med at elevens bilde av dataspill i undervisning ikke lever opp til forventningene. Den høye graden av interesse og forventning som elevene viser i innledningen av timene kan antyde en indre motivasjonsform som kan forklares gjennom kategoriene nysgjerrighet (Ellis & Scholtz, 1978) og mellommenneskelig motivasjon (Malone & Lepper, 1987). En annen forklaring kan ligge i at elevene, gjennom at dataspill blir brukt i undervisning, føler de har kompetanse på området (dataspill) og evne til å påvirke aktiviteten (Deci og Ryan, 2000). Når spillet ikke lever opp til forventningene, fører dette til motivasjonsfall både hos elevene det gjelder, men også potensielt andre elever som har identifisert seg med disse elevenes verdisyn i en ytre motivasjonsform (Deci & Ryan, 2000, King & Delfabbro 2009) hvor det å tilegne seg andres verdier og holdninger fører med seg form av aksept og tilhørighet. Elever som ikke visste, eller hadde glemt at dataspill skulle brukes i undervisningen, viste høy grad av motivasjon innledningsvis i undervisningen. Dette kan ha sammenheng med at overraskelselementet, av å skulle gjøre noe de ikke var forberedt på, bidro til å heve motivasjonen uavhengig av dataspilletts rolle. Dette samsvarer også med Clark, Yates, Early, & Moulton (2010), hvor dataspillet bare fungerer som et middel og ikke som det primære grunnlaget motivasjonen bygges på.

I tilfeller hvor dataspill har blitt brukt i plenum, og spillkontroll rulleres på, har dette hatt en negativ effekt på motivasjon og deltagelse blant flere elever.

Konkretisering: I første gjennomgang av undervisningsopplegget, hvor dataspill ble brukt i plenumsundervisning, meldte elever seg ut da det tok lang tid mellom gangene da elevene fikk kontrollere karakteren. Det virket også som om det var utfordrende for enkeltelever å hive seg inn i samtaler, noe som igjen påvirket til at den samtalebaserte undervisningsformen ikke nådde fullt potensiale.

Analyse: Denne observasjonen ble erfart gjennom undervisning i plenum og var inspirert av undervisningsopplegget til Tobias Staaby. Denne metodikken har vist seg effektiv i høyere aldersgrupper, derimot virket undervisningsformen utfordrende å gjennomføre på mellomtrinnet. Dette kan forklares gjennom to punkter. For det første er elevforutsetningene veldig forskjellige da elevene på mellomtrinnet ikke sitter med like forutsetning for å lykkes på generell basis i en setting hvor dataspill blir tatt inn i skolen som et prøveprosjekt. For det andre er dataspillene som blir brukt forskjellige. I *Dyscourse* må spillerne ta veldig frekvente valg noe som kan være tidskrevende når en hel klasse skal jobbe sammen. Denne tidskrevende prosessen fører til at enkeltelever, spesielt elever som trenger å aktiviseres i høyere grad enn andre, blir utålmodige. For å forklare frafallet av motivasjon blant enkeltelever kan dette indirekte kobles opp mot kontrolldimensjonen (Kober & Usher, 2012) innenfor indre motivasjon og kan forklares med at når elevene ikke har kontroll på spilllets gang. Ettersom karakteren blir styrt av andre, fører dette til et fall i motivasjon (Malone & Lepper, 1987). En annen forklaring på fenomenet kan dedukeres ut fra interesse-/verdidimensjonen (Kober & Usher, 2012) hvor dataspillet, som blir brukt i undervisningen, ikke faller innenfor elevenes interesseområde eller at elevene ikke greier å se verdien og koblingen av dataspillet opp mot etikkemnet (Sicart, 2013). Det faktum at enkeltelever hadde vanskeligheter med å delta i klassesamtaler belyser viktigheten av trygge rammer, med fokus på trygghetsfølelsen (Alexander, 2008), knyttet til en samtale-/dialogbasert undervisningsform. Dette ble også tydeliggjort gjennom en økning i generell aktivitet etter overgang fra plenums- til gruppebasert undervisning.

Det forekommer endring i elevers tolkning av spillsituasjon - fra spill som konkurranse til spill som samtaleemne

Konkretisering: Ved begge tilfeller med gjennomføring av gruppeopplegg har det oppstått konkurranse mellom enkeltgrupper knyttet til hvem som har kommet lengst i spillet. Dette har blitt observert gjennom at elever har sett over på andre gruppers skjermer og returnert til andre grupper med «Vi har kommet lengre enn dem!». Videre har det blitt observert elever som har gjort det samme på et senere tidspunkt, men har returnert til gruppen med «vi har ikke vært der, har vi?». Elevene har så spurt lærer hvorfor de er på forskjellige steder og fått forklart at spillet er forskjellig avhengig av valgene de har gjort. I begge tilfeller har konkurranseelementet frafalt og spørsmål har gått fra «hvor lang har dere kommet?» til «hvor er dere?», «hva har dere gjort?» og «hvordan kom dere dit?».

Analyse: I dette tilfellet trekker konkurranseaspektet frem en ytre motivasjonsform i form av *introjekt*, hvor det å sette seg selv opp mot andre appellerer til selvtillit, eller *identifikasjon*, hvor verdien av det å være bedre enn andre, fører til økt motivasjon. Selv om elevenes motivasjon også kan forsvares i form av indre motivasjon ved følelsen av oppnåelse (King & Delfabbro, 2009), overskygges dette av et fokus på gruppen og ikke enkelteleven. Frafallet av konkurranseaspektet og elevenes reaksjon på dette, indikerer at motivasjonsformen beveger seg mot en indre motivasjonsform. Den nye formen for motivasjon kjennetegnes gjennom at elevene nå i større grad gir uttrykk for en situasjonsrettet motivasjon gjennom bruk av nysgjerrighet, fantasi og gruppebasert refleksjon.

Enkeltelever har en tendens til å, bevisst eller ubevisst, overstyre gruppe-medlemmer i samarbeidsprosessen

Konkretisering: I flere tilfeller ble det gjort observasjoner hvor elever hadde meldt seg ut av gruppen. I enkelte tilfeller meldte elevene seg synlig ut ved å fysisk flytte seg et stykke unna selve skjermen. I andre tilfeller meldte elevene seg ut ved å ikke delta i diskusjoner eller dialog i gruppen.

Analyse: På den ene siden kan elevene som melder seg ut ende opp med en amotivert tilstand som et resultat av å bli overstyrt av enkeltelever. I et etisk perspektiv kan denne overstyringen resultere i en form for pliktetikk da styrende elever legger rammer og regler for hva som er sosialt akseptert. Denne formen for normstyring faller innenfor en ytre motivasjonsform, definert som *identifikasjon* (Deci & Ryan, 2000) hvor elevene, basert på at lederens normer, endrer elevenes verdisyn.

4.2.5 Oppsummering av funn i hel klasse

Samtlige økter viste høy grad av motivasjon innledningsvis, men i hvilken grad denne motivasjonen holdt seg oppe gjennom timen var avhengig av en rekke faktorer:

- Timens utforming og hvordan dataspillet ble implementert i undervisningen.
 - Motivasjon:

I timene hvor dataspill ble brukt i plenum ble aktivitetsnivået lavere enn ved bruk i gruppeundervisning. Dette kan grunnes i at bare én kunne fysisk spille og dette førte til at elever mistet kontrollfølelse. Det var merkbar forskjell i motivasjon mellom plenumsundervisning, gruppeundervisning uten rollekort og gruppeundervisning med rollekort
 - Deltagelse:

Elevene som mistet motivasjonen i denne sammenheng hadde lett for å melde seg ut. Det virket vanskelig for dem å engasjere seg da de personlig ikke hadde styring.

- Elevenes forventninger:
 - Motivasjon:

I tilfeller hvor elevenes forventninger til spillet i seg selv, eller implementeringen, ikke levde opp til realiteten, førte dette til reduksjon i motivasjon.
 - Deltagelse:

Elever som gav uttrykk for at spillet var kjedelig, eller ikke levde opp til forventningene, hadde lett for å melde seg ut fra undervisningen.

- Gruppens dynamikk:
 - Motivasjon:

Gruppens sammensetning påvirket motivasjonen i form av interesse. Enkeltelever tok lett kontroll, noe som kunne medføre lavere motivasjon hos gruppemedlemmer. Her var det en markant forskjell mellom plenums- og gruppeundervisning som henger sammen med aktivitetsnivå og tryggheten rundt samtaleformen som metode.
 - Deltagelse

Gruppedlemmer som tar kontroll over spillet og/eller gruppens dialog, kan føre til at enkeltelever melder seg ut

- Elevens tolkning av spillsituasjonen:
 - Motivasjon
Elevene som tolker spillsituasjonen som en konkurranse er høyt ytre motivert, men har vanskelighet med å trekke linjer mellom teori som resultat av at elevene hopper over, ikke leser eller tolker, spillet. Om spillet fjerner konkurranseelementet, som her er tilfellet, søker spillerne andre former for motivasjon gjennom interesse for spillet i seg selv.
 - Deltagelse
Elever som er motivert gjennom konkurranse, kan melde seg ut da de blir tvunget til å endre fokus til å sette spillet opp mot teori. Dette kan også føre til redusert engasjement i gruppen.

- Lærers evne til å knytte teori opp mot dataspill:
 - Motivasjon
Konkurranseaspektet som dukket opp hos flere grupper belyser problematikken rundt hva vi motiverer elevene til. Det er en markant forskjell mellom når gruppenes motivasjonskilde ligger i å fullføre spillet, og med dette oppfylle sine egosentriske mål, og når motivasjonskilden er situasjonsrelatert, hvor elevene er motiverte gjennom nysgjerrighet og fantasi knyttet til spillets historie.
 - Deltagelse
I enkelte tilfeller har lærers teoretiske vinkling på spillingen krasjet med elevens forventning. I disse tilfellene ligger gjerne elevenes interesse i å delta i spillet i seg selv, og ikke i spillet som en del av en undervisning.

Observasjoner satt i kontekst av fire motivasjonsdimensjoner

I rapporten *Student Motivation—An Overlooked Piece of School Reform* (Kober & Usher, 2012), ble, som vist under teorikapitlet om motivasjon, teorier, knyttet til motivasjon summert og omgjort til fire motivasjonsdimensjoner. Jeg har med utgangspunkt i deres modell satt mine funn inn i et tilsvarende skjema:

Motivasjonsdimensjon	Observasjon
Kompetanse	Det er tydelig forskjell i elevenes kompetanse innenfor dataspill, noe som synliggjøres ved elevenes samtaler både i forkant av undervisning og i gruppesammenheng. For hvorvidt elevene mestrer å trekke linjer mellom teori og spill, har det stor betydning hvordan lærer tilrettelegger for spillsituasjonens didaktiske oppbygging og lærers evne til å formidle teorien på en måte som virker relevant for spillingen.
Kontroll/autoritet	Kontrolldimensjonen tar form gjennom elevers evne til å føle de har kontroll på, eller inkludert i, karakterens bevegelse og gruppens valg. Selv om opplegget er utformet rundt at elevene skal dele på kontrollfølelsen, gjennom å styre karakterer og delta i aktiv diskusjon, forekommer det ved alle gjennomføringer tilfeller av elever som tar for mye kontroll i form av å overstyre andre gruppemedlemmer. Når dette er sagt ble det observert elever som meldte seg ut av gruppene på eget initiativ grunnet manglende interesse.
Interesse/verdi	Dataspill er, støttet av ungdomskulturen, et utbredt interessefelt blant barn og unge. Som nevnt ved tidligere observasjoner har møtet med spillet, som blir brukt i dette opplegget, resultert i variert respons fra elevenes side. Mens enkelte elever synes dette var et gøy spill, og i deres øyne interessant og verdifullt, ble andre elever demotiverte da møtet med dataspillet ikke levde opp til deres forventninger.
Relasjon	Relasjonsdimensjonen tok form gjennom en felles interesse for spill og ble synliggjort gjennom spillrelaterte samtaler på grupper og overfor lærer i forkant og etterkant av undervisningsøktene.

Tabell 5: Dataspillets møte med fire motivasjonsdimensjoner (Kober & Usher, 2012)

4.3 Hvordan kan dataspill, og samtalen rundt disse, bidra til motivasjon og deltakelse i etikkundervisningen på mellomtrinnet?

Funn knyttet til forskningsspørsmål 1 indikerer en sammenheng mellom elevenes situasjonsforståelse og tilnærming til problemstillingene. I tilfeller hvor elevene ble

introdusert til spillet gjennom rollespill, der de ble nærmere kjent med spillerne og problemstillingene gjennom rollekort, viste elevene at de benyttet seg av handlingsdeontologiske tilnærminger. Nærhetsetikk ble synliggjort gjennom bruk av empati og/eller sympati ovenfor karakterer i et dataspill hvor elevene måtte vurdere hvorvidt situasjoner var farlige og hvilke karakterer som skulle utforske disse. Elevene satte seg inn i karakterenes situasjon og trakk linjer mellom spill og virkelig gjennom å referere til hva de selv ville gjort i den situasjonen. I denne relasjonsbyggingen mellom elever og karakterer oppstod et ønske om å gjøre *det rette* som videre kan kobles til dydsetikken. Funn knyttet til forskningsspørsmål 2 viser en sammenheng mellom elevenes motivasjon og deltagelse og hvordan undervisningsøkten var strukturert. I likhet med forskningsspørsmål 1 oppstod en markant endring i gjennomføringen hvor rollekort ble innført som tilleggsmateriale. Elevene viste her større grad av motivasjon ovenfor selve prosessen. De ville vite mer om historien og de forskjellige karakterene, få flest mulig til å overleve og gjøre rette valg i møte med problemstillinger. I tillegg til undervisningsøkten struktur var motivasjonens påvirkningsfaktorer elevenes forventning, gruppenes dynamikk, elevens tolkning av spillsituasjon og lærers evne til å knytte teori opp mot dataspill. Samlet forteller funnene om et potensiale ved bruk av dataspill i etikkundervisning, men understreker at rammene må være til stede.

5. Drøfting

Utgangspunktet for drøftingen er problemstillingen «Hvordan kan dataspill, og samtalen rundt disse, bidra til motivasjon og deltakelse i etikkundervisningen på mellomtrinnet?» Problemstillingen er spisset i spørsmålene «Hva kjennetegner etiske problemstillinger, og elevenes tilnærming til disse, når de spiller dataspillet?» og «Hvordan opplever elever og lærer at etiske problemstillinger knyttet til dataspill får elevene motiverte og engasjerte eller ikke i etikkundervisningen?». Drøftingskapittelet er derfor bygd opp i forhold til forskningsspørsmålene i studien der jeg drøfter disse opp mot mine funn, tidligere forskning på feltet og aktuell teori.

- Hva kjennetegner etiske problemstillinger, og elevenes tilnærming til disse, når de spiller dataspillet

De etiske problemstillingene som spillet løfter frem, bærer preg av en naturlig oppfordring til konsekvensetikk gjennom at spillerne må prøve å forutse utfallet av handlingene sine. Gjennom et synlig fokus på spillkarakterenes identitet legger spillet også opp til en dydsetisk tankegang hvor spillerne må vurdere og sette karakterenes verdi opp mot hverandre. Dette samsvarer med Ke (2009) som løfter frem at dataspillet setter krav til tenking, planlegging og resonering. Observasjonen antyder videre at i hvilken grad elevene har benyttet etiske refleksjoner, har en sammenheng med hvordan de har satt seg inn i karakterenes situasjon gjennom tolkning av karakterens visuelle- og dialogiske fremstilling. Dette kan settes i sammenheng med Croft (2011) og at relasjonen til karakteren kan ha en påvirkningskraft. Innledningsvis må elevene raskt sette seg inn i spillets karakterer da de, kort tid etter at spillet er i gang, må ta et valg hvor de skal prøve å redde "Teddy" eller "Steve". Allerede her observeres en tydelig forskjell i elevenes tolking og fremgangsmåte.

En stor andel elever hadde en analytisk tilnærming, hvor de var ute etter en dypere forståelse av både spill og historie, uavhengig av lærers teoretiske innledning. De leste nøye igjennom dialogen og var påpasselige på at samtlige gruppemedlemmer hadde fått med seg hva som skjedde. Denne evnen til å sette seg inn i situasjonen impliserer en større grad av moralsk engasjement (Švelch, 2010). Antall grupper som viste denne vinklingen på gruppearbeidet varierte og fremstår som et produkt av hvorvidt medlemmene tolket at dette var det oppgaven bestod av. Det var en markant forskjell i elevenes tilnærming i klassesituasjonene og når gruppen spilte spillet i siste utprøvningsfase. Elevene, som fikk innføringen på gruppenivå, fikk tilleggsinformasjon i forkant av undervisningen. Rollekort¹¹ med illustrasjoner og historie kan her ha bidratt til å skape en mer realistisk innlevelse med avatarene i forkant av spillaktiviteten. Dette på tross av at rollenes identiteter distanserte seg fra elevenes alder, livssituasjon og kjønn. Hadde dette ikke vært tilfellet, og rollekortene bygget opp med tanke på elevenes situasjon, kan det tenkes at kortene hadde bidratt til en enda større grad av innlevelse hos elevene. I tillegg fikk elevene en tydelig innføring i etikk, som kan ha bidratt til å skape tryggere rammer på hva oppgaven bestod av. Sammen bidro dette til at elevene satte seg godt inn i oppgave og karakterer. En støtte til dette argumentet kommer i form av elevenes tilnærming i gruppeundervisningen hvor de, på eget initiativ, viste engasjement gjennom å referere til

¹¹ Se vedlegg 6: Rollekort

rollekortene da de står ovenfor spilllets første problemstilling. En ytterligere støtte finnes i elevenes tilnærming til spilllets problemstillinger, som i stor grad kan kobles til en handlingsdeontologisk fremgangsmåte. Empati, sympati og kobling mellom spill og virkelighet i spillprosessen indikerer et fokus på handlingen og personen(e) som utfører den. Elevenes refleksjoner er noe preget av konsekvensetikk og diskursetikk gjennom et fokus på prinsipper og diskusjon, men elevenes syn på karakterene er fremtredende i løsningsprosessen. Figuren under viser løsningselementer, som gruppen (undervisningsøkt 4) har brukt i møte med spilllets dilemmaer, satt opp mot etiske teorier. Her indikeres, som nevnt innledningsvis i kapittelet, en aktiv bruk av handlingsdeontologiske teorier ved nærhetsetikk, dydsetikk og sinnelagsetikk.

Fra lærerens side kan det ligge en feilkilde i at gruppegjennomføringen er et produkt av flere gjennomganger i klasse. I dette ligger at opplegget ble tilrettelagt gruppen og situasjonen, og fremstod som isolert fra ytre påvirkningsfaktorer siden det ikke var flere elever til stede. På tross av dette ble det observert flere av de samme trekkene som kom til syne hos grupper som hadde vist denne tilnærmingen i klasseromsundervisning. Elevene viste evne til å tulle med hverandre, og enkeltelever kom med noen av de samme karaktertolkningene, eksempelvis gjennom fokus på røyk som et negativt karaktertrekk. Dette bidrar til å styrke validiteten av observasjonene gjort i gruppeundervisning. I samtale med en annen elevgruppe innenfor denne kategorien (gruppe 2, undervisningsøkt 2) er det tydelig at elevene har reflektert i prosessen da elevene kan fortelle om både karakterer de har mistet og valg de har tatt. Hvorvidt gruppen hadde jobbet like reflektert tidligere i økten er vanskelig å si med sikkerhet, siden lærer/observatør bevegde seg rundt på ulike grupper. Et tegn på at refleksjon har forekommet er likevel tilstede gjennom at de har gjort seg opp en tydelig mening om ”Teddy”. Dette indikerer at elevene hadde tatt seg tid til å sette seg inn i dialogen og gjort seg opp en mening basert på deres tolkning av teksten.

Andre grupper hadde en tilsynelatende pragmatisk vinkling på spillet, gjennom å trykke seg igjennom mesteparten av dialogen, spesielt innledningsvis i spillet. Dette kan ha sammenheng med at elevene hadde forventet noe mer ut av spilllets mekanikk. Det kan også tenke seg at elevene tolket dette som en innledning og ville komme seg videre til den *virkelige* delen av spillet, delen som gjenga deres forventninger knyttet til hvordan et spill *skal* være. Når elevene ikke investerer i spillet, forsvinner også fundamentet som

bygger gode handlinger. Med denne manglende innsikten i spillet mister valgene sin funksjon da spillet, i en simulert forstand, går glipp av en del av koblingen mot virkeligheten. Når det er likegyldig hva som skjer med karakterene forekommer det ikke følelse av konsekvenser av brudd på normene, noe som også kommer frem i Croft (2011). Her blir dataspillet bare en mekanisk aktivitet, eller ren underholdning. Elevgruppene som viste disse særtrekkene hadde ofte en humoristisk vinkling på spillet hvor de spilte på hverandres verdigrunnlag. Dette synliggjøres gjennom samtale med en gruppe i gjennomføring 3¹². Her hadde gruppen vanskelig for å holde seg alvorlige, de innrømte å ha *spammet* mellomromstasten og hadde med dette hoppet over mye, om ikke alt, av dialog. Dette var, som nevnt, mest synlig innledningsvis hvor denne gruppen fremsto som ytre motivert gjennom det elevene tolket som en konkurranse. En del grupper innenfor denne kategorien viste en endring fra mål (konkurranse) til prosess, og fikk frem en del gode refleksjoner da de valgte å sette seg mer inn i teksten. Dette regner jeg som et positivt trekk, men spillaktiviteten mistet likevel verdi da det tok tid før elevene kom frem til dette resonnetet, om de i det hele tatt gjorde dette. Dette gjelder også elever som viste en stor grad av useriøsitet, hvor målet var å ta morsomme valg, eller få flest mulig til å dø. Disse gruppene kan sammenlignes med funn fra Clark, Yates, Early, & Moulton (2010), da elevenes positive holdning ovenfor metodikken gir en form for nedsatt seriøsitet og motsatt læringseffekt. Jeg regner det verdt å nevne at selv om elevene ikke greier å produsere gode refleksjoner i arbeidsprosessen, kan en gjennomgang i etterkant bidra til at elevene reflekterer over valgene de har tatt ovenfor selve gjennomføringen. Dette vil stille krav til lærers kompetanse og evne til å fungere som støtte i en eventuell bearbeiding og samsvarer også med funn fra Sandford, Ulisak, Facer & Rudd (2006). Selv om muligheten er tilstede for å bearbeide aktiviteten i etterkant må det stilles spørsmål knyttet til hvorvidt dette er forsvarlig. Hvorvidt spillaktiviteten blir en aktuell metodikk, er, med dette, avhengig av hva en får ut av spillingen i seg selv, mot hva man får ut av bearbeiding av aktiviteten i etterkant. Med dette resonnetet blir lærers rolle og hvordan hun/han tilrettelegger spillaktiviteten i klasserommet av avgjørende betydning for hvordan elevene tilnærmer seg de etiske dilemma i spillet. Noe er avhengig av spillet (mediet) i seg selv, noe er avhengig av gruppene (barna) og mye er avhengig av hvordan læreren

¹² Se vedlegg 3: undervisningsøkt 3

legger til rette for interaksjonen mellom innholdet (etikken) materialisert gjennom mediet (Vangsnes, 2014).

- Hvordan opplever elever og lærer at etiske problemstillinger knyttet til dataspill får elevene motiverte og engasjerte eller ikke i etikkundervisningen?

Lærers tolkning av tredje økt samsvarer med observasjoner, gjort av forsker, som viser variasjon i grader og former av motivasjon. Lærer opplevde at enkeltelever, som vanligvis melder seg ut av undervisning, også hadde lett for å være amotiverte, ved manglende ønske om å gjennomføre aktiviteten (Deci & Ryan, 2017; 2000), i møte med dataspillet. Samtidig var det også tilfeller av elever som var mer aktive enn vanlig innenfor denne elevkategorien. Lærer observerte det engelske språket som et påvirkningselement knyttet til motivasjonen hos både hele grupper og enkeltelever. Elever, og grupper, som har lav kompetanse innenfor engelsk, opplevde fall i motivasjonen gjennom manglende forståelse av, og evne til å påvirke (Deci & Ryan, 2000) situasjonen. Elever som har høy engelskkompetanse, fikk utfordret og vist frem kunnskapen ovenfor de andre gruppemedlemmene, noe som resulterte i økt grad av indre motivasjon gjennom mellommenneskelig motivasjon, kontroll (Malone & Lepper, 1987), og følelse av påvirkningsevne (Deci & Ryan, 2000) i gruppen. Når dette er sagt blir det, som produkt, sannsynlig at enkelte av de resterende gruppemedlemmene opplevde en form for ytre motivasjon gjennom å identifisere seg med gruppens verdifokus knyttet til å sette seg inn i situasjonen. Gruppens ledere hadde en markant påvirkning på fremgangsmåte, og med dette, gruppemedlemmenes motivasjon ovenfor aktiviteten.

Innledende elevrespons, etter første gjennomgang, hvor dataspillet blir brukt i plenumsundervisning, indikerte variasjon i elevenes holdninger ovenfor aktiviteten og nivå. På dette tidspunktet var det vanskelig å gjøre seg opp tydelige meninger knyttet til motivasjons- og deltagelseelementet, da elevene uttrykte en sammenheng mellom motivasjon, deltagelse og undervisningens utforming. Etter endring til gruppebasert undervisning, med høyere aktivitetspotensiale, kommer også denne variasjonen til syne i intervju med gruppene i *undervisningsøkt 2*. Mens gruppe 1 og 2 gir uttrykk for motivasjon gjennom at dataspillet er morsomt og gøy, har to elever tatt styring i gruppe 3, men ikke helt forstått spillets hensikt. Siden elevene hverken har et mål, eller en mening, tilknyttet spillet, tilsier observasjoner, hvor to deltar og to melder seg ut, at dette har ført til en mer varierende motivasjonsform innad i gruppen. De to elevene som spiller

spillet kan i utgangspunktet ha overstyrte elevene som ikke deltar. Dette stemmer overens med at det virker som om en av elevene, som ikke deltar, har et ønske om å delta. En annen tolkning kan være at elevene som ikke spiller er i en amotivert tilstand, i form av at de ikke ser poenget med aktiviteten (Deci & Ryan, 2017), mens elevene som spiller gjør dette med bakgrunn i en pliktpreget motivasjonsform (Dobson, Eggen, & Smith, 2009). Ved intervju med elever i etterkant av undervisningen gir samtlige elever (Mill, Tobias, Sara og Tomine) uttrykk for at dataspillet hadde påvirket motivasjon og deltagelse blant elevene. Samtidig bekreftes også viktigheten av kobling opp mot fagstoffet fra elevenes side. På lik linje med punktet ovenfor, indikerer observasjon og elevtilbakemeldinger en grov inndeling i to elevgrupper bestående av elever som viste en *målorientert* tilnærming - mot elever som viste en *proessorientert* tilnærming.

Elevene som viste en proessorientert tilnærming, synliggjorde dette gjennom fokus på selve prosessen. De ønsket å vite mer for å kunne prestere bedre i form av å ta gode valg. Utfordringsaspektet (Csikszentmihalyi, 1975) er fremtredende i form av at elevene blir møtt med problematikk som det er vanskelig å forutse utfallet av. En tolkning av spillet blir et element som kan bidra til å gjøre prosessen lettere. Dette er likevel avhengig av at elevene nettopp viser en form for egeninteresse i spillet, hvor de har lyst til å finne ut mer, en form for nysgjerrighet som må tilfredsstilles (Ellis & Scholtz, 1978). I tilfeller hvor det dukker opp hulrom blir elevene tvunget til å fylle inn egne refleksjoner ved bruk av fantasi (Piaget, 1951).

Elevene med en målorientert tilnærming viste seg målbestemte i form av konkurranse og/eller underholdning. I dette ligger en tydelig ytre motivasjon ved bedring av selvfølelsen gjennom å være *bedre enn andre* (introjekt, egorelatert), og/eller ved å føle seg som en del av gruppen (identifikasjon) (Deci & Ryan, 2000). Siden undervisningen skjer i gruppe kan man også anta at motivasjonsformen, ved konkurranse, beveger seg mellom de to motivasjonsformene (introjekt og identifikasjon). I dette perspektivet er det konkurranseelementet som fungerer som gruppens identitet. Hos enkeltelever kan også konkurransefenomenet fremtre som en form for indre motivasjon, innordnet mellommenneskelighet (Malone & Lepper, 1987), men dette tolkes med tilknytning til elever som setter gruppens sosiale rammer. Med andre ord kan en gruppe bestå av en elev som legger føringer for hvordan gruppen skal utføre oppgaven (indre motivert), mens andre gruppemedlemmer innordner seg disse rammene i form av en ønsket tilhørighet (ytre motivert gjennom identifikasjon).

Figuren under oppsummerer elevenes tilnærming til dataspillet satt opp mot motivasjonskategoriene fra «*Motivational differences in problem video game play*» (King & Delfabbro, 2009).

Elevenes tilnærming til dataspillet Dyscourse i etikkundervisning		
Proessorientert	Felles	Målorientert
<p>Indre motivasjon - Å vite Elevene har et genuint ønske om å vite mer om spillet gjennom nysgjerrighet og interesse. Dette fungerer som drivkraft til å sette seg inn i karakterer og bygge en relasjon som kan bidra til å gjøre mer gjennomtenkte valg.</p>	<p>Ytre motivasjon - Identifisert Siden elevene jobber i grupper vil medelever bidra til å motivere gruppemedlemmer på godt og vondt, avhengig av hva som anses som sosialt akseptert.</p> <p>Indre motivasjon - Å oppnå Begge gruppene blir motivert gjennom følelsen av oppnåelse i form av å være bedre enn andre(mål) eller å føle at de tar gode valg(prosess).</p>	<p>Indre motivasjon - Å oppleve stimuli Denne gruppen er tydelig motivert gjennom dataspillet som en underholdningsarena. Om underholdningsaspektet overstyrer</p>

Tabell 6: Elevenes tilnærming i lys av indre og ytre motivasjon (King & Delfabbro, 2009)

6. Sammendrag og konklusjon

Hva kjennetegner etiske problemstillinger og elevenes tilnærming til disse når de spiller dataspillet?

Elevenes tilnærming til dataspill er to-delt. Elever som viser en proessorientert fremgangsmåte, og fordyper seg i situasjon og karakterer, viser evne til å benytte handlingsdeontologiske teorier (nærhetsetikk, dydsetikk etc.) i høyere grad enn elever som viser en målrettet fremgangsmåte. Elevene som viste en målrettet tilnærming kunne stundom virke useriøse og var ofte opptatt av konkurranse. Som konsekvens av dette er det mer ønskelig med en proessorientert tilnærming hos elevene da dette synes å stimulere til en høyere grad av refleksjon og bearbeiding i øyeblikket. Denne proessorienterte tilnærmingen ble, i min forskning, mest fremtredende i siste gjennomføring hvor rollekort ble brukt for å bygge relasjon mellom elever og spillkarakterer.

Hvordan opplever elever og lærer at etiske problemstillinger knyttet til dataspill får elevene motiverte og engasjerte eller ikke i etikkundervisningen?

Lærer og forsker, i lærerrolle, observerte en varierende grad av motivasjon og deltagelse når elevene står overfor aktiviteten. Gjennom intervju gav læreren uttrykk for at aktiviteten var preget av et generelt lystbetont engasjement fra elevenes side. Enkelte av elevene som vanligvis var passive i undervisning hadde vist mer aktivitet og deltagelse. Observasjonene til læreren samsvarer med det elevene uttrykker ved intervju. De fleste elevene er positive til aktiviteten og synes at klassen virket mer aktiv og deltagende enn vanlig. Gruppene som blir intervjuet mens de er i aktiviteten viser derimot ulike holdninger ovenfor aktiviteten. Her gir enkelte elever og grupper uttrykk for at spillet er kjedelig, mens andre synes det er veldig morsomt.

Forsker, i lærerrolle, tolker motivasjon og deltagelse blant elevene som generelt høy, men variasjonen ligger i form av hva elevene er motiverte for og hva de blir motiverte av. Elever som gav uttrykk for å se på dette som en underholdningsbasert aktivitet tok seg lett friheter til å lage sine egne mål med spillet (målorientert), som eksempelvis å komme igjennom spillet først, få alle til å dø etc. Elever som var motivert gjennom en interesse og nysgjerrighet for selve prosessen var drevet av å ville vite mer om selve spillet (proessorientert). Hvorvidt elevene falt innenfor den ene eller andre grupperingen var avhengig av i hvilken grad de følte at rammene for undervisningen tillot det. I individuelt intervju, stiller elevene seg positive til bruk av dataspill i undervisning. De fleste elevene mente at aktiviteten bidrar til å øke aktiviteten i klasserommet. Mens enkelte var opptatt av at spillet må ha en læringsverdi, legger andre ikke skjul på at det er underholdningen som er i fokus.

Hvordan kan dataspill, og samtalen rundt disse, bidra til motivasjon og deltakelse i etikkundervisningen på mellomtrinnet.

På et generelt plan ble det observert fire fremtredende påvirkningsfaktorer på både motivasjon og deltagelse: elevenes forventninger, gruppens/klassens dynamikk, lærerens pedagogiske tilrettelegging av spillaktiviteten og elevenes tolkning av spillsituasjonen.

Elevenes forventninger påvirket motivasjonen på flere måter.

Enkelte elever, som innledningsvis viste høy grad av forventning overfor aktiviteten, mistet motivasjon i møte med undervisningens realitet, når forventningene til spillet i seg

selv, eller implementeringen av spillet i undervisningen, ikke levde opp til elevenes forventning. Dette har i enkelte tilfeller ført til redusert deltagelse, ikke bare hos elevene det gjelder, men også elever som føler tilknytning til elevene som sitter med denne oppfatningen.

Gruppens/klassens dynamikk var en avgjørende faktor i hvorvidt møtet med spillet produserte gode refleksjoner. I tilfeller hvor enkeltelever tok styring over gruppene førte dette med seg en potensiell reduksjon i gruppens deltagelse og motivasjon. Denne reduksjonen, i generell aktivitet hos gruppelemmer, blir da et produkt av en truet trygghetsfølelse hvor balansen mellom gruppedeltagerne forstyrres. Situasjoner hvor elever ofte tok kontroll medførte passivitet hos andre gruppelemmer. Her ble det også observert tilfeller hvor elevstyring resulterte i økt fokus.

Lærerens pedagogiske tilrettelegging av spillaktiviteten. Metoden som blir brukt i møte mellom dataspill og undervisning fremstår som nøkkelen til god implementering av dataspill i undervisningssammenheng på mellomtrinnet. Gjennom observasjon og utvikling av undervisningsopplegg, ble det tydelig at elevene måtte aktiviseres i stor grad. Selv om bruk av dataspill, i seg selv, medførte en høy grad av motivasjon, er verdien av denne motivasjonen avhengig av hvorvidt man greier å lede elevene inn i en prosessorientert tilnærming, og bearbeiding, av spillet. Rollespillet ble her en viktig faktor som gav spillaktiviteten en pedagogisk kvalitet. Mediet trenger pedagogen som bindeledd mellom spillinnhold og spillerne/ elevene, som forøvrig synliggjøres gjennom den utvidede didaktiske trekanten (Vangsnes, 2014). Derfor blir det viktig å ta pauser i spillaktiviteten for å utvide øyeblikket og utforske tematikken med andre utforskende tilnærminger til de etiske problemstillingene.

Elevenes tolkning av spillsituasjonen ble, gjennom observasjon, en faktor som fremstod som interessant for motivasjon og deltagelse. Selv om konkurranseaspektet skapte en høy grad av motivasjon, førte dette til at elever og/eller grupper hoppet over mye av dialogen for å komme raskere videre i spillet. Når elevene fokuserer kun på å bli ferdige med spillet først blir valgene som de tar et produkt av hastverk, uvitenhet og manglende kommunikasjon.

Konklusjon

Forskere konklusjon er at dataspill som metode kan stimulere til motivasjon og deltagelse hos elever på mellomtrinnet i arbeid med etikkemnet. Det har likevel vist seg viktig å tenke over hva elevene stimuleres til. Av elementene, som jeg har trukket frem ovenfor, tilegner jeg størst verdi i å legge til rette for elevenes tolkning av spillsituasjonen gjennom utforming av opplegg hvor elevene ledes inn i en prosessorientert bearbeiding av spillaktiviteten. Med dette menes en prosess der pedagogen stimulerer elevene til å ha fokus på selve de etiske problemstillingene som dataspillet løfter frem. Gjennom øktene, presentert i denne oppgaven, har det kommet frem en sammenheng mellom prosessorientert aktivitet og hvorvidt elevene klarer, eller ønsker, å bygge en relasjon til spillets karakterer. Selv om denne tilnæringsformen var synlig hos flere grupper i hel klasse, var den mest fremtredende ved siste gjennomføring på gruppenivå. Denne gjennomføringen var et produkt av et undervisningsopplegg utviklet gjennom tre økter, hvor elevene fikk en tydelig innføring i etikk, med tilhørende oppgaver, og rollekort knyttet til spillets karakterer. Rollekortene bidrar til at elevene identifiserer seg med karakterene gjennom et rollespill her og nå der de selv spiller rollene. Denne rolleinnlevelsen gjør at elevene på en annen måte får kjenne på kroppen noen av problemstillingene som spillet reiser.

Veien videre

I løpet av egen forskning oppstod det et nødvendig fokus på utvikling og forberedning av undervisningsopplegget der formålet var å legge til rette for elevens investering i spillet. Det beste resultatet, i form av det jeg refererer til som prosessorientert arbeid med dataspillet, kom til syne ved siste gjennomføring i en gruppekontekst. Selv om jeg føler at situasjonen var så tett opp til en klasseromssituasjon som mulig, er det vanskelig å gjenspeile klasseundervisning med en isolert gruppe. Med dette til grunn kunne jeg videre tenke meg å videreutvikle undervisningsopplegget gjennom å prøve opplegget ut i en normal klassesituasjon, en klassesituasjon hvor tematikken er naturlig og hvor en har tid til å bearbeide inntrykkene og refleksjonene som elevene sitter med. Ser en på dataspill som en læringsressurs i etikkundervisningen vil det medføre at læreren får nye krav til hvordan utvikle elevenes proksimale utviklingszone innenfor feltet. Dette utfordrer den didaktiske designkompetansen til læreren. Hva er en god læringsomgivelse for elevenes møte med etiske problemstillinger. Dette er spørsmål som denne masteroppgaven ønsker

å bidra inn mot, men som trenger videre forskning for å kunne være en rettesnor for lærere som ønsker å implementere dataspill i etikkundervisningen.

Referanser

- Alexander, R. (2008). Culture, Dialogue and Learning: Notes on an Emerging Pedagogy. In N. Mercer, & S. Hodgkinson, *Exploring Talk in Schools - Inspired by the Work of Douglas Barnes* (pp. 91-114). London: Sage Publications Ltd.
- Alnes, J. H. (2017, 01 19). *Deontisk Logikk*. Retrieved 08 06, 2017, from Store norske leksikon: https://snl.no/deontisk_logikk
- Alverson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Aristotle. (2006 (første utg. 1908)). *Nicomachean ethics*. (W. D. Ross(overs.), & S. T. (red.), Eds.) Retrieved 06 08, 2017, from <https://ebooks.adelaide.edu.au/a/aristotle/nicomachean/complete.html>
- Berlyne, D. (1965). *Structure and direction in thinking*. New York: Wiley.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion - developing learning and participation in schools*. (M. Vaughan, Ed.)
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., & Ronning, R. R. (1999). *Cognitive psychology and instruction*. Michigan: Merrill.
- Clark, R., Yates, K., Early, S., & Moulton, K. (2010). An Analysis of the Failure of Electronic Media and Discovery-based Learning: Evidence for the Performance Benefits of Guided Training Methods. In K. H. Silber, & W. R. Foshay (Eds.), *Handbook of Improving Performance in the Workplace, Volume 1, Instructional Design and Training Delivery*. San Francisco: Pfeiffer.
- Croft, J. (2011). *"It's Just a Game" - Ethical Reasoning within Virtual Worlds*. Cambridge: Harvard Graduate School of Education.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco - Washington - London: Jossey-Bass Publishers.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67 (2000), pp. 54-67.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2017). *Self Determination Theory - Basic psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. New York: The Guilford Press.
- Dobson, S., Eggen, A. B., & Smith, K. (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet- skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. In O. Dysthe (Ed.), *Dialog, Samspel og Læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., & Igland, M.-A. (2001). Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. In O. Dysthe, *Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring* (pp. 73-91). Oslo: Abstrakt Forlag AS.

- Ellis, M. J., & Scholtz, G. J. (1978). *Activity and Play of Children*. Englewood Cliffs New Jersey: Prentice-Hall.
- Fangen, K. (2015, 06 17). Kvalitativ metode. Retrieved 09 14, 2017, from <https://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Metoder-og-tilnarminger/Kvalitativ-metode/>
- Finnis, J. (1983). *Fundamentals of Ethics*. Oxford: Georgetown University Press.
- Fox, J., Arena, D., & Bailenson, J. N. (2009). Virtual Reality - A Survival Guide for the Social Scientist. *Journal of Media Psychology 2009; Vol. 21*, pp. 95–113.
- Gardner, H. (1983). *The Theory of Multiple Intelligence*. New York: Basic Books.
- Gee, J. P. (2003). *What Videogames Have To Teach Us About Learning and Literacy*. Basingstoke, Hampshire, England: Palgrave, Macmillan & Houndmills.
- Gjems, L. (2009). *Å samtale seg til kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gold, R. L. (1958, 03). Roles in Sociological Field Observations. *Social Forces Vol 36. No. 3*, pp. 217-223.
- Habermas, J. (1991). *The Structural Transformation of the Public Sphere*. Massachusetts: The MIT Press.
- Jacobsen, D. I., & Postholm, M. B. (2011). *Læreren med forskerblikk: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Ke, F. (2009). A Qualitative Meta-Analysis of Computer Games as Learning Tools . In R. E. Ferdig, *Handbook of Research on Effective Electronic Gaming in Education* (pp. 1-32). Hershey - New York: Information Science Reference (IGI Global).
- Ke, F., & Grabowski, B. (2007, 3). Gameplaying for maths learning: cooperative or not? *British Journal of Educational Technology Vol. 38 Issue 2*, pp. 249-259.
- King, D., & Delfabbro, P. (2009). Motivational differences in problem video game play. *Journal of Cybertherapy & Rehabilitation Volume 2, Issue 2*, pp. 139-149.
- Kirriemuir, J., & McFarlane, A. (2003). *Use of Computer and Video Games in the*. Bristol: DiGRA Conference on Video Games and Learning.
- Kober, N., & Usher, A. (2012). *Student Motivation: An Overlooked Piece of School Reform*. Washington: Center on Education Policy.
- Krogh, T. (2009). *Hermenautikk - om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju. 2. opplag*. Oslo: Gyldendal.

- Lave, J. (1991). Situating Learning in Communities of Practice. In A. P. Association, L. Resnick, J. M. Levine, & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on Socially Shared Cognition* (pp. 63-68).
- Lystad, A. M. (2006 (2.utg)). *Håndbok i konflikthåndtering*. Oslo: Akribe.
- Løgstrup, K. E. (1956). *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.
- Macleod, H., Heywood, J., Heywood, D., & Lettleton, F. (2004). Choosing & Using a Learning Game. In M. Pivec, A. Koubek, & C. Dondi, *Guidelines for Game-Based Learning* (pp. 77-89). Lengerich, Germany: Pabst Science Publishers.
- Malone, T. W. (1981). Toward a theory of intrinsically Motivating intrusion. *Cognitive Science* 4 (333-369).
- Malone, T. W., & Lepper, M. R. (1987). Making Learning Fun: A Taxonomy of Intrinsic Motivations for Learning. In R. E. Snow, & M. J. Farr, *Aptitude, learning and instruction: Cognitive and affective process analysis (Vol. 3)* (pp. 223-253). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mandinach, E. B. (1987, 2 1). Clarifying the "A" in CAI for Learners of Different Abilities. *Journal of Educational Computing Research Vol 3, Issue 1*, pp. 113-128.
- McFarlane, A., Sparrowhawk, A., & Heald, Y. (2002). *Report on the educational use of games*. Cambridge: team - department for education and skills.
- McLoughlin, C., & Lee, M. J. (2010). Personalised and self regulated learning in the Web 2.0era: International exemplars of innovative pedagogy using social software. *Australasian Journal of Educational Technology*, pp. 26(1) 28-43.
- McNiff, J. (2013). *Action Research - Principles and Practice*. New York: Routledge.
- Medietilsynet. (2016). *Barn og medier*. Retrieved from http://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2016_barnogmedier.pdf
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier - den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ohnstad, F. O. (2010). *Profesjonsetikk i skolen - Læreres etiske ansvar*. Kriistiansand: Høyskoleforlaget.
- Owlchemy Labs. (2017, 08 06). *Dyscourse*. Retrieved from <https://dyscourse.com/press/>
- Paperny, D. M., & Starn, J. R. (1989). Adolescent Pregnancy Prevention by Health Education Computer Games: Computer-Assisted Instruction of Knowledge and Attitudes. *Pediatrics vol 83 issue 5*.
- Peterson, M. (2013). *The Dimensions of consequentialism - Ethics, Equality and Risk*. New York: Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1951). *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Prensky, M. (2002). *What Kids Learn That's POSITIVE From Playing Video Games*. Retrieved from <http://www.marcprensky.com/>:

<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20What%20Kids%20Learn%20That%20POSITIVE%20From%20Playing%20Video%20Games.pdf>

- Sagdahl, M. (2015, 12 28). *Etikk*. Retrieved 08 2017, 2017, from Store Norske Leksikon: <https://snl.no/etikk>
- Sandford, R., Ulicsak, M., Facer, K., & Rudd, T. (2006). *Teaching with Games: Using commercial off-the-shelf computer games in formal education*. Futurlab.
- Schrier, K. (2016). *Knowledge games*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Sicart, M. (2005, 12). Game, Player, Ethics: A Virtue Ethics Approach to Computer Games. *International Review of Information Ethics Vol. 4*, pp. 13-18.
- Sicart, M. (2013). Moral Dilemmas in Computer Games. *DesignIssues: Volume 29, Number 3*, pp. 28-37.
- Solerød, E. (2008). *Pedagogiske grunnproblemer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Squire, K. (2005, September). Changing the Game: What Happens When Video Games Enter the Classroom. *Innovate: Journal of Online Education vol 1(6)*.
- Staaby, T. (2011). *"Spillsnakk" - Dataspillsamtalen som sjanger*. Bergen: UiB.
- Staaby, T. (2013, 06 13). *The Walking Dead i etikkundervisning*. Retrieved from www.spilliskolen.dk: <http://www.spilliskolen.dk/the-walking-dead-i-etikkundervisning/>
- Staaby, T. (2015, 10 06). *The Walking Dead i skolen – moralfilosofi etter apokalypsen*. Retrieved from Senteret for IKT i Utdanningen - IKT i Praksis: <https://iktipraksis.iktsenteret.no/content/walking-dead-i-skolen-%E2%80%93-moralfilosofi-etter-apokalypsen>
- Švelch, J. (2010). The Good, The Bad, and The Player: The Challenges to Moral Engagement in Single-Player Avatar-Based Video Games. In K. Schrier, *Ethics and Game Design: Teaching Values through Play: Teaching Values through Play* (pp. 52-68). IGI Global.
- Tiller, T. (2004). *Aksjonsforskning - I skole og utdanning*. Høyskoleforlaget.
- Tuzun, H. (2004). *Motivating Learners in Educational Computer Games*. Indiana: Department of Instructional Systems Technology: Indiana University.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (krle)*. Retrieved 04 13, 2017, from Udir: <https://www.udir.no/kl06/RLE1-02/Hele/Kompetansemaal/etter-7.-arstrinn>
- Vangsnes, V. (2014). *The Dramaturgy and Didactics of Computer Gaming*. Bergen: (Doktoravhandling) Universitetet i Bergen.
- Vetlesen, A. J. (2007). *Hva er etikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology, vol. 42, no. 1*, pp. 7-97.
- Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2015, 04 15). *Communities of practice - a brief introduction*. Retrieved from <http://wenger-trayner.com>: <http://wenger-trayner.com>

trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf

Yee, N., & Bailenson, J. (2007). The Proteus Effect: The Effect of Transformed Self-Representation on Behavior. *Human Communication Research* 33, pp. 271-290.

Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. CA: Sage.

Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. SAGE.

Øzerk, K. (2006). *Opplæringsteori og læreplanforståelse*. Oplandske bokforlag.

Vedlegg

Vedlegg 1: Observasjon av undervisningsøkt 1

Hendelse	Observasjon	Refleksjon	Notat	
Elevene kommer inn	Enkelte elever kom tidlig inn denne timen og var tydelig innstilt på at noe utenom det vanlige skal skje. Andre elever har glemt at dataspill skal brukes, blir tydelig motiverte, og snakker høylytt med de andre elevene.	Observasjonen indikerer en høy grad av forventning hos elevene	Forventning	
Lærer innleder med å fortelle elevene hva som skal skje.	Elevene virker spente og nysgjerrige når de blir fortalt hva som skal skje.	Nysgjerrighet kan bidra mot en høyere motivasjon hos elevene	Nysgjerrighet	
Teoridel med Powerpoint	Elevene sitter stille i klassen og lytter på det som blir sagt, men det er merkbart at flere kjeder seg.	Møtet mellom forventning og realitet kan føre til skuffelse	Forventning mot realitet skaper nedgang i motivasjon	
	Det går mer tid til teori enn planlagt. Ingen elever sier noe, men det er flere som er litt rastløse og tar seg friheter i form av småsnakking	Dette kan ha sammenheng med elevenes alder og/eller kulturelle holdninger hvor det å snakke eller forstyrre har en aksept hos enkeltelever eller grupper.		
Omorganisering til bruk av dataspill, elevene får utdelt ipad til kahoot. Når spillet kommer til et dilemma skal vi stemme over kahoot.	Elevene kobler seg til Kahoot survey. En elev spør om vi ikke skal spille spillet selv og blir litt skuffet når han får til svar at vi skal spille sammen.		Forventning mot realitet skaper nedgang i motivasjon	
Oppstart av spill	Spillet starter med en liten innledning hvor lærer forklarer.			
Spilling	Tastaturet går rundt i klasserommet fra elev til elev. I begynnelsen er de fleste aktive. De snakker med hverandre, men snakken er relatert til spillet.	Aktiviteten innledningsvis kan ha sammenheng med at dette er en ny situasjon for elevene noe som fører til økt nysgjerrighet, og videre motivasjon.	Nysgjerrighet	
	Etter en stund melder enkelte elever seg ut. De svarer når de blir spurt og er med å stemmer, men de forholder seg stille.	Elevaktiviteten har her vist seg som problematisk. For det første er situasjonen avhengig av at den enkeltelev tør å komme med ytringer. For det andre kan klassesituasjonen gjøre det lett for enkeltelever å snike seg unna da de ikke har konkrete oppgaver og krav til aktivitet.		Lav elevaktivitet
	<i>Flere elever melder seg ut, det er synlig at elevdeltagelsen/aktiviteten er problematisk</i>			
	Enkelte elever er rastløse i forhold til å ville ha tastaturet		Elevaktivitet problematisk	
	Virker som om ca halvparten av elevene hadde greidd å koble			

Lærer runder av timen med en oppsummering	teoridelen med spillet. De fleste elevene virker fornøyde med timen, men klager på elevaktiviteten.		
	Alle var aktive i løpet av timen	Den generelle elev var aktiv i timene, men det viker vanskelig å få med samtlige elever i diskusjonen.	
<p>Oppsummering:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Høy motivasjon innledningsvis grunnet høy grad av forventning og spenning • Nedgang i motivasjon i møtet mellom forventning og realitet • Lav elevaktivitet: Bare en spiller i gangen og som klasseaktivitet virker det lett å snike seg unna i klasseromssituasjonen • Samtalesituasjonen blir hemmet av undervisning i plenum det er lett for enkeltelever å gjemme seg i mengden. <p><i>Spillet viser potensiale innenfor etikkundervisning, men først og fremst må problematikken, knyttet til elevaktiviteten løses. En bedre kjennskap til klassen og en lengre økt kunne bidratt til at vi kunne bearbeidet inntrykkene fra spillet i en høyere grad.</i></p>			

Vedlegg 2: Observasjon av undervisningsøkt 2

Undervisningsøkt 2			
Hendelse	Observasjon	Refleksjon	Notat
Elever sitter og spiser når lærer kommer inn. Av tidsmessige grunner blir teoridel gjennomført delvis mens elevene spiser	Elevene virker opplagte og interesserte. I likhet med siste økt er det her også 2-3 elever som har glemt at de skal bruke dataspill. De girer hverandre opp.	Elevene virker nysgjerrige på hva som venter. De har nok forventninger både til hva som skal skje og hvilke spill de skal spille, men de vet lite utenfor dette.	Nysgjerrighet
Lærer introduserer hva vi skal gjøre.	En elev protesterer og setter en negativ tone. To elever følger eleven med kommentarer, men der stopper det.	Gruppesituasjonen påvirker ikke andre elever. Det virker som om elevene er vant med denne situasjonen.	Teori skaper nedgang i motivasjon, denne kan være forsterket av at elevenes forventning til timen bryter med realiteten.
	Elevgruppen, bestående av tre elever, roer seg ned, men er veldig negative ovenfor teorien og snakker høylytt.		
	Flere elever melder seg litt ut i teoridelen.	Som førstegjennomføring skaper teoridelen til nedgang i motivasjon hos enkeltelever	
Elevene blir delt inn i grupper og får utdelt pc med spillet kjørende.	Elevene som lagde problemer i teoridelen setter seg sammen som gruppe. Klassen blir bestående av 5 grupper hvorav 2 guttegrupper, 2 jentegrupper og en blandet.		
	Elevgruppen(guttegruppe1) som har vist seg problematisk er misfornøyd med spillet og det er tydelig at spillet ikke var som de hadde forventet. De går ut av spillet og greier å slå av pcen. De sier at det ikke var med vilje, men		

	det har vært mye lyd og leven i denne gruppen		
	Den andre guttegruppen (2) virker positive, men hopper over all dialog og det virker som om de er veldig fokuserte på å bli ferdige.	Elevene virker her tydelig ytre motivert. De vil bli ferdige fortest mulig og «vinne» over de andre gruppene.	Konkuranseaspekt fører til at gruppen går raskt frem. Motiverende, men kan få konsekvenser for hvorvidt de forstår situasjonene de kommer i.
	I den ene jentegruppen er det en elev som melder seg litt ut. Basert på resten av gruppen er dette vanlig oppførsel.		
	Samtalen i klasserommet er konkurranseorientert mellom gruppene og elevene er veldig opptatt av hvem som har kommet lengst.		Konkurranseorientert samtale mellom grupper
	Guttegruppe 1 fortsetter og tulle og det er tydelig at en elev påvirker veldig i negativ forstand. Elevene får valget å gjøre som de skal eller å jobbe med noe annet alene. To elever velger å forlate gruppen.		
	For en gruppe er språket et tydelig hinder i arbeidet med å skape forståelse. Gruppen ender med å støtte seg i stor grad på det visuelle.	Grupesammensetningen er essensiell i denne kontekst. Det virker som om de andre gruppene kan støtte seg på hverandre, men på denne gruppen er de generelle språkkunnskapene lave.	Språk kan fungere som et hinder for forståelse
Samtale: <i>Lærer stopper klassen i spillingen og ber elevene sette spillet på pause. Lærer spør hvor elevene er i spiller og hvordan de har kommet dit</i>	Guttegruppe 2 er kommet langt i spillet. De kan forklare i grove trekk hva de har gjort, men de sliter med å gå inn på detaljer. I møte med valgene spørker de mye. Mens forsker er tilstede virker det som om de tenker igjennom valgene basert på det de ser og har fått med seg visuelt.	Dette kan ha sammenheng med at elevene valgte å hoppe over å lese teksten. Handlingene de gjør er basert på situasjonen de er i, og litt med utgangspunkt i hva som er <i>kult</i> .	Gruppens utvikling i spillet påvirkes av konkurranse og sosiale normer
Videre spilling	Samtalen i klasserommet har endret seg. Guttegruppe 2 har lagt merke til at de andre gruppene befinner seg på steder de ikke har vært selv om de har skummet over det meste av dialogen.	Elevene endrer her fokus og det virker som om de prøver å sette seg mer inn i hva som skjer i spillet. Det kan også virke som om de bruker mer tid på dialogen for å finne ut mer.	Når elevene innså at spillet ikke var lineært frafalt konkurranseaspektet til fordel for nysgjerrighet
	Guttegruppe 1 er blitt redusert til 3 spillere og klarer seg mye bedre, men de har måttet begynt på nytt.		
	Gruppen som er blandet med kjønn klarer seg veldig bra. En av gruppens gutter har tatt ansvar når det gjelder å oversette for andre slik at alle får med seg historien bak.	Det kan virke som om elevene har gjort seg opp formeninger knyttet til hvem de ser på som mest nyttige utfra utseende og dialog	Elever støtter seg på karakterenes utseende og dialog.
	Den andre jentegruppene har vanskelig for å fordele hvem som spiller og må bli minnet på dette med jevne mellomrom for at det skal skje.		Enkeltelever kan overkjøre andre gruppelemmer

<p>Samtale mellom lærer og gruppe</p>	<p>Lærer: «Hva synes dere om spillet?» Morten «det er ganske gøy» Isak «det er ganske gøy og så... man må velge litt... man må tenke seg om... sånn.. Vi valgte å bli der for natta.. der hvor det kom flom... så måtte vi hente maten og tinga i stedet for å redde Teddy.» Morten «det var en som døde» Lærer: «Hvem døde?» Sindre: «Teddy» Lærer: «Hvordan døde han?» Sindre: «Han var litt sånn teit» Isak: «han var litt douchebag... han var imot alle sammen» Morten: «mhm» Sindre «han sa at det var litt samme prosjekt som the mazerunner liksom» Lærer: «åja?» Isak: «men jeg tror alt sammen vil bli bedre nå... nå som alle sammen er enige»</p>	<p>Elevene mistet en av karakterene, men sier det går greit. Dette grunngir de med at karakteren, Teddy, var et hinder for gruppene og satte seg alltid i mot det de andre ville.</p>	<p>Karakterenes identitet påvirker verdien i elevenes øyne. Det virker lettere å ofre karakterer som blir et hinder for spillkarakterene</p>
<p>Oppsummering <i>Lærer stopper elevene og snakker om hva som har skjedd. Dessverre var tiden en faktor som gjorde elever og lærer litt stresset.</i></p>	<p>Elevene gir uttrykk for en variert opplevelse. Mens noen har veldig lyst til å spille mer og spør hvor det er kjøpt og hva det koster, er andre mer tilbakeholdne. På tross av dette oppgir alle gruppene at de har hatt en fin opplevelse.</p>	<p>Under omstendigheten kan jeg tenke meg at det er varierende utfra elevens syn på både skolefaget og dataspillet i seg selv.</p>	
<p>Oppsummering:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Motivasjonen var høy innledningsvis, med unntak av noen enkeltelever, hvor forventning og nysgjerrighet var påvirkningsfaktorer. • Teoridelen fungerte som en flaskehals hvor flere elever falt av og fikk synlig redusert motivasjon. • Sosiale normer kan fungere som et hinder for gruppeundervisningen ved at enkeltelever kan ødelegge for seg selv og andre. • Manglende språkkunnskaper kan føre til at elevene ikke får med seg vesentlig informasjon • Når spillet mister konkurranseaspektet, i elevenes øyne, blir dette erstattet med nysgjerrighet ovenfor spillet og situasjonene i seg selv. I denne situasjonen går elevenes syn på spillet bort fra en lineær opplevelse. • Elevene forsvaret handlinger med bakgrunn i karakterenes identitet og gruppens forståelse av situasjonen. Det virker lettere for elevene å utsette plagsomme karakterer for fare. • Det generelle aktivitetsnivået var høyere enn ved plenumsundervisning • Gruppensammensetningen er viktig i møte med språkforståelse • Tiden strakk ikke til for å bearbeide stoffet skikkelig <p><i>Gjennomgangen fungerte bedre enn første gjennomgang. Elevene har fortsatt problemer med å sette dette i kontekst av etikketematikken. Teoridelen bør endres til neste gjennomføring. En økt over lenger tid kunne gitt mulighet til å bearbeide stoffet på en bedre måte. En bedre kjennskap til klassen ville gitt bedre grupper og bedre forutsetninger for å skape gode grupper..</i></p>			

Vedlegg 3: Observasjon av undervisningsøkt 3

Hendelse	Observasjon	Refleksjon	Notat
Forarbeid	I forkant av timen blir fem maskiner klargjort til bruk av lærer og assistent (forsker)		
Oppstart av timen: Elevene kommer inn og lærer ber de rydde pultene.	Elevene snakker sammen og det er en god stemning i klasserommet	Elevene er tydelig spente på hva som skal skje. Dette kommer frem gjennom visking mellom elevene	Spenning fungerer som motivasjonskilde
Gruppeinndeling: Lærer ber elevene om å sette seg sammen med en de har lyst å være på gruppe med. Parene blir så satt sammen til fem grupper	Elevene er spente og snakker mye sammen	Grupperingen av elevene går greit. Lærers kjennskap til elevene gjør det enklere å sette opp gode grupper basert på sosiale og faglige kunnskaper.	Spenningen vedvarer
Elevene får utdelt datamaskiner hvor spillet står klart og får en rask forklaring på hva spillet går utpå			
Elevene spiller gjennom innledningen på spillet sammen med lærer	Enkelte elever er litt rastløse og vil helst ligge foran lærer.		
Elevene blir satt ovenfor det første valget i spillet hvor de må velge å prøve å redde 1 av to karakterer.	Elevene er generelt flinke til å lytte til lærer.		
En gruppe fungerer ikke da engelsken er en stor utfordring	En gruppe har innledningsvis problemer med å holde følge med lærer da engelskkunnskapene på gruppen skaper utfordringer. Lærer har merket seg dette og er innstilt på å følge denne gruppen bedre opp.		Engelskkunnskaper kan fungere som et hinder
Spilling	Elevene snakker mye innledningsvis	<i>Det er vanskelig å få alle til å høre når lærer snakker på et tidlig tidspunkt. Elevene er veldig tydelig ivrige etter å komme i gang.</i>	<i>Engasjementet er høyt og elevene viser nysgjerrighet og interesse</i>
	En gruppe må tidlig bli minnet på at alle skal delta da enkeltelev tar styring og overkjører andre elever.	<i>I en enkeltgruppe tar en person veldig styring</i>	<i>Gruppedynamikk bak påvirke aktiviteten innad i gruppene</i>
	Det er god aktivitet i klasserommet med mye snakking rundt på gruppene som er flinke til å rullere på spillingen		Gruppene er generelt aktive muntlig
	Elever lurte på hva som er meningen med selve spillet og blir fortalt at det foreløpige målet er å overleve	<i>Forespørsmålet indikere at eleven har fattet interesse for spillet</i>	<i>Elev viser interesse</i>
	En gruppe snakker litt høylytt rundt hvem som skal spille etter at alle har spilt en runde. De løser dette mens lærer er tilstede.		

	En gruppe viser forskjellige interesser. Diskusjonen innledes ved at en elev spør hva de skal velge. En annen sier «bare trykk på ett eller annet». Første elev bryter ut igjen «nei vent»		<i>Gruppedynamikk bak påvirke aktiviteten innad i gruppene</i>
	En gruppe oppdager at de plutselig får tid på seg noe som fører med seg at de får en veldig økning i motivasjon	<i>Elevene går fra å være middels interesserte til å bli veldig fokuserte på det som skjer når de får med seg at handlingen er går på tid. Dette kan settes opp mot at spillet får et mer konkurranse- eller utfordringsrelatert preg.</i>	<i>Konkurransperspektivet endres. Elevene går fra målorientert til prosessorientert da de ikke lenger vet hva de skal forvente</i>
	Enkelte gutter snakker høyt om at han håper karakterene dør	<i>Denne ytringen kan henge sammen med at eleven synes det er kult at det ikke går bra med karakterene i spillet eller at han synes spillet er kjedelig og ikke vil bli ferdig fortrest mulig. Eleven virker på meg som innenfor litt av begge holdningene</i>	<i>Sosiokulturelle normer</i>
	Engelsk er utfordrende for enkelte grupper, men er flinke til å hjelpe hverandre. En gruppe sliter fortsatt litt her.		<i>Språk fungerer hos 4/5 grupper</i>
	Elevene er veldig produktive og diskuterer godt, men det er stor variasjon i hvor engasjerte elevene er.	<i>Generelt engasjement</i>	<i>God aktivitet i klasserommet hos alle grupper</i>
	Enkeltelever får skylden på enkelte grupper med en spøkende tone siden det var de som styrte karakteren	<i>Elevene trekker her frem problematikken knytte til hvem sin feil det er. Hvem har ansvaret for en handling gjort i et spill. Er det personen som trykker på knappen som har ansvaret. Dette er elementer som kan løftes frem i klasseromsdiskusjoner på et senere tidspunkt</i>	<i>Elever løfter problematikk</i>
	En gruppe er generelt veldig engasjert og har en god dialog. Etter flere gode forslag fra de andre gruppemedlemmene ytrer han «lets kill ourselves» som alternativ. Dette blir ignorert av resten av gruppemedlemmene som fortsettersamtalen	<i>Gruppemedlemmer overser tullede oppførsel fra enkeltelever</i>	<i>Engasjement og dialog</i>
	I begynnelsen på spillet er det mange som ytrer at de ønsker det skal gå dårlig med karakterene, eller ikke bryr seg om hvordan det går.	<i>Dette kan grunngis gjennom at.</i> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Elevene synes dette er en kul holdning å ytre ovenfor andre elever</i> 2. <i>Elevene føler ingen relasjon til karakterene</i> 3. <i>elevene synes spillet ikke er gøy</i> 	<i>Sosiokulturelle normer, negative holdninger ovenfor karakterene.</i>

	<p>Lærer trekker frem at en gruppe har greid å drepe villsvinet, dette utløser flere elevers interesse og de lur, høylytt, på hvordan de har greid det.</p>	<p><i>Dette virker som et vendepunkt hvor elevene innser at spillet ikke er likt for alle. Dette har også kommet frem, på tilsvarende tidspunkt, i tidligere gjennomføringer.</i></p> <p><i>Elevene som ikke har innsett at spillet endrer seg og blir forskjellig fra gruppe til gruppe, gir uttrykk for å innse dette nå.</i></p>	<p><i>Endring av elevers syn på spillet</i></p>
	<p>En elev kjeder seg, sier det hadde vært bedre med vanlig undervisning</p>	<p><i>Det illustrerer at det er vanskelig å treffe en metode som er fengende for alle.</i></p>	<p><i>Elevariasjon når det gjelder motivasjon</i></p>
	<p>En elev stiller spørsmål rundt hva har dette med krle å gjøre og dette vinkler seg til en samtale mellom elever og lærer. Elevene har en klar formening om dette har ingenting med krle å gjøre. Lærer spør dem hva de gjør i spillet. Elevene svarer at de overlever. Lærer spør dem hvordan de overlever? Elevene svarer at de finner mat. Lærer trekker frem at for å finne mat så må vi jo ta en rekke valg utfra situasjonen vi er i. Han spør videre om elevene har gjort noen vurdering før de har tatt valgene. Her sier elevene at det har de gjort.</p> <p>I etterkant av samtalen spør lærer nok en gang om elevene tror dataspill kan lære oss å ta gode valg. En elev sier at hvis du lærer å ta rette valg på pcen så kan du vell ta rette valg i virkeligheten</p>	<p><i>I dette tilfelle har vi ikke gått gjennom teori i forkant av undervisningen, men allikevel illustreres det at det er vanskelig å se at det har en sammenheng uten å ha noe konkret å sette det opp mot.</i></p> <p><i>I arbeidet med forståelse er det viktig at elevene støttes. Her trengs mer støtte fra lærers tidspunkt på en tidlig</i></p>	<p><i>Vanskelig for elever å se hvorfor spillet har blitt tatt inn i undervisningen</i></p>
	<p>Jo mer elevene forstår spillet, jo mer fokuserte blir de i oppgaven</p>	<p>Etter hvert som elevene investerer tid i oppgaven og spillet, øker også fokuset på å få personene i spillet til å lykkes</p>	<p>Elevenes spillforståelse preger kvaliteten av samtalen. Elevenes investering i spillet påvirker samtalekvaliteten</p>
	<p>Det er mye diskusjon i klasserommet hvor elevene snakker mye om hva som kan skje</p>	<p><i>Konsekvensetikk blir brukt flittig av gruppene og det virker som om dette er gode gruppesammensetninger</i></p>	<p><i>konsekvensetikk</i></p>


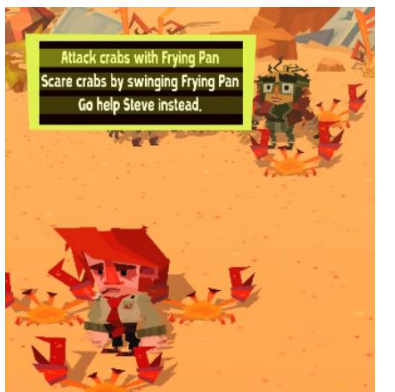

	<p>Lærer spør en guttegruppe hvordan det er. Gutt1: «dette er kjedelig» Gutt2: «det er egentlig bra..» Gutt1: «men det er bedre enn vanlig KRLE undervisning»</p> <p>På spørsmål om man kan lære noe av det er elevene usikre og det virker som om de sliter litt med å koble hva som er meningen. Denne gruppen snakker i munnen på hverandre og vanskelig å opprettholde kontakten med alle.</p> <p>Guttene synes at alle spill kan brukes i skolen, men er mer opptatt av selve spillaktiviteten og å gjøre det i stedet for skolearbeid.</p>	<p><i>Dette viker som en slapp gruppe som kunne trengt strengere rammer og mer konkrete oppgaver</i></p>	<p><i>Elevvariasjon. Elevfokus på spill- aktiviteten og ikke spill som ressurs for læring</i></p>
	<p>En gruppe viser evne til å reflektere utover informasjonen de har tilgjengelig. Baserer valgene på situasjonsforståelse, karakterenes utseende og dialog</p>		<p>Elevene bruker forståelsen av situasjon bakgrunnen i arbeid med å ta gode valg</p>
	<p>Elever tydeliggjør konkurranseelementet da de observerer en annen gruppe og sier «åååh de er ikke foran oss»</p>	<p>Selv om elevene innser at spilllets lineære konkurranseelement har frafalt, holder enkeltelever fast ved konkurranseaspektet</p>	<p>Konkurranseaspekt</p>
	<p>Lærer stopper elevene for å ta en samtale:</p> <p><i>Lærer spør hva som har skjedd: To grupper har mistet personer</i></p> <p><i>Lærer trekker frem at spillet kan være forskjellig fra gruppe til gruppe og er avhengig av hvilke valg de har tatt. Lærer spør elevene om det at karakterene faktisk kan dø får følger på hvordan de spiller spillet videre.</i></p> <p><i>En gruppe trekker frem at det var bedre uten den ene karakteren fordi hun var masete og irriterende.</i></p> <p>Her svarer elevene at de ikke ville gått med en gang</p> <p><i>En elev spør: «men hvilken dag er dere på»</i> <i>En elev svarer dag 3</i> <i>En elev svarer dag 6</i> <i>En elev er rask med å svare at «dere trykker bare space så det..»</i></p>	<p>Elevene får reflektert rundt valgene sine i møte med hva de andre gruppene har gjort. Det at elevene har vært igjennom en felles opplevelse kan bidra til at flere følger med i gjennomgangen. En høy grad av spillforståelse vil her skape nysgjerrighet knyttet til hvorvidt de andre gruppene har tenkt på samme måte og/eller har tatt samme valg.</p> <p>Det at spillet varierer med bakgrunn i valgene som blir tatt bidrar til å skape en ekstra nysgjerrighet ovenfor hva som skjedde når grupper gjorde forskjellige valg.</p> <p>Det at karakterer kunne dø har dukket opp som en faktor som bidrog til å skape engasjement blant elevene</p> <p>Karakterer som fremstår problematiske virker lettere å fjerne</p>	<p>Oppsummering skaper gode refleksjoner blant elevene</p> <p>Høy grad av engasjement skaper tidvis støy i klasserommet.</p> <p>Karakterenes mulighet til å dø bidrar til å skape en ekstra dimensjon, hvor alvoret av en handling får større slagkraft.</p>



	<p>Lærer spør om det var noen som ville ha endret valgene de tok og går igjennom gruppene.</p> <p>Noen elever trekker frem at de ikke ville gjort noe annerledes, mens andre trekker frem at de ville prøvd å unngå at personer dør.</p> <p>En gruppe sier at de ikke ville spist villsvinet de ble syke av, men trekker også frem at om ikke de hadde gjort det ville de kanskje dødd av sult.</p> <p>Lærer trekker gruppens aktiviteter opp mot teori hvor gruppene i stor del har brukt hva de tror kommer til å skje som grunnlag for valgene sine. Noen grupper har handlet fordi de ikke ville de skulle gå bra, noen har handlet i beste mening, mens andre har trykket raskt gjennom uten å bry seg.</p> <p>Gjennomgangen av erfaringene til elevene blir møtt med fokus og aktivitet blant elevene. De virker oppriktig interessert i å fortelle om sine opplevelser og å høre om hva de andre gruppene har gjort</p> <p><i>Mye støy i klasserommet, men lærer får rundet av og elevene fortsetter å spille. Aktivitetsnivået er høyt. Det virker som om alle er engasjert i gruppearbeidet.</i></p>		
	<p>Når elevene blir spurt om vi kan lære noe etikk av dette er svaret at dette kan knyttes opp til å ta rette valg, eller det å ta valg i seg selv.</p>	<p>Elevene har etablert et grunnlag for etisk tenkning Arbeidet videre blir å få dette koblet opp mot virkeligheten</p>	<p>Behov for mer bearbeiding av tilegnet informasjon</p>
	<p>Forsker snakker med en av gruppene Hva gjør man i spillet? «hæ?» Hva handler spillet om? «eeh, et flykrasj.. du må ta dine egne avgjørelser å sånn» «det er det samme som <i>the Forrest</i>» <i>Tror dere klassen er mer aktive nå enn til vanlig?</i> «ja» «<i>jeg tror de snakker mer sammen og blir mer enig</i>» «<i>det er liksom bedre enn gruppearbeid</i>» Tenker dere noe over om valgene dere tar er gode? «ja, fordi jeg tenkte at viss han hopper så... da er det jo større sjanse for at han klarer å hoppe over ilden, men viss han står der så kan det jo kanskje at ilden kryper opp og brenner han opp» Så dere tenker litt på hva som kan skje?</p>	<p><i>Elevene virker veldig engasjerte og det virker som om de har lyst til å prate om spillet, hva de har gjort og hva som kommer til å skje.</i></p>	<p><i>Høy grad av engasjement blant elevene når man ser tilbake på aktiviteten og måler gruppene opp mot hverandre</i></p>

	«ja»		
	En gruppe fungerer dårlig grunnet engelsk. Elevene gidder ikke bruke tiden det tar å oversette og velger å gå fremover uten å skjønne helt hva som skjer. Resten av gruppene fungerer godt	Hos de fleste grupper støtter enkeltelever ser på hverandre	Språkkunnskaper fremstår som et hinder hos enkeltelever og enkeltgrupper
Oppsummering (lærer oppsummerer det han har sett at gruppene har vært igjennom)	Elevene er i høy grad aktive og fokuserte når lærer oppsummerer hva som har skjedd		<i>Høy grad av aktivitet og fokus blant elevene, ved gjennomgang av gruppens valg og opplevelse</i>
	Elevene trekker frem informasjon: Gruppene valgte bort den ene karakteren i starten fordi han røyka En gruppe valgte den andre karakteren da de tenkte at han hadde stjålet klokke som han hadde på armen. Karakteren George var sterk og blir derfor regnet som verdifull		<i>Elevene har tatt valg med bakgrunn i karakterenes oppfattede kvaliteter</i>
Lærer spør hva vi får ut av det og hva lærer vi av det?	Elevene mener at spillet har gjort timen mer morsom	<i>Dette ble elevene spurt om ved slutten av timen. Selv om denne formen for samlede spørsmål ikke nødvendigvis gir svar som har relevans for oppgaven. Viser det et potensiale knyttet til hvorvidt lærer gjør et etisk korrekt valg ved å trekke dataspill inn i undervisningen.</i>	<i>Elevene mener at timen har blitt morsom</i>
	Elevene mente spillet har gjort de mer med i timen.		<i>Elevene gav uttrykk for at spillet hadde gjort de mer med i timen</i>
	Elevenes innspill: Overlevelse Engelsk Å tro på seg selv Å ta valg Redd deg selv og ikke de andre		<i>Elevene mener at vi kan lære overlevelse, engelsk, å tro på seg selv og å ta valg gjennom dette spillet</i>
<p><i>Oppsummering av observasjon 3. gjennomføring</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Oppleggets innledning er preget av spenning og nysgjerrighet fra elevenes side</i> • <i>Språkfaktoren ble synliggjort som en essensiell faktor i møte med gruppeundervisningen sammen med viktigheten av gjennomtenkte gruppesammensetninger</i> • <i>Konsekvensetikk var en utbredt metode hos elevene hvor de handler ut fra hva de tror skjer</i> • <i>Som grunnlag for valgene brukte gruppene sin oppfatning av situasjonen og karakterene. Det kan virke som om karakterer som fremsto som problematiske var lettere å ofre.</i> • <i>I likhet med gjennomføring 2 endret konkurransefokus seg når elevene ble oppmerksomme på at spillet ikke er lineært, men et produkt av deres handlinger.</i> • <i>Elevenes erfaringer i spillet bidro til å gjøre oppsummeringen interessant for andre elever da det blir etablert en form for nysgjerrighet knyttet til hvilke valg de andre har tatt i forhold til den enkelte gruppe. Dette bidro til å skape både engasjement og aktivitet under oppsummering</i> • <i>Gruppene viste høy grad av deltagelse og aktivitet</i> • <i>Tiden strekker ikke til med tanke bearbeiding av erfaringene elevene har tilegnet seg i spillet.</i> 			




- *Det er vanskelig for elevene å konkretisere hva vi kan lære og hva vi gjør. Dette krever en videre bearbeiding a stoffet.*
- *Til tider ble elevene litt for engasjerte og dette førte til tidvis støy når elevene skulle prate med andre grupper*



Vedlegg 4: Observasjon på gruppenivå

	Transkribering	Kommentar	Stikkord
	<p>Lærer: Hvem skal vi redde? Elev1: «ååh Teddy!» Elev2: «jeg sier han derre...» Elev3: (bryter inn): «Men kan vi sjekke på lappene deres?» <i>Elev 3 refererer til rollekortene som ble utdelt til hver av elevene</i> Elev 1: «Teddy Teddy Teddy!» Lærer: «Hva tenker du?» <i>Lærer refererer til elev4 som har oppe hånden</i> Elev4: «Skal jeg lese opp teddylappen?» Elev 3: «les opp begge lappene» <i>Elevene leser lappene til Teddy og Steve</i> Elev5: «Det er synd på han da» Elev1: «les opp han andre da» Elev 5: «han er sikkert smart så han kan sikkert lage no» Elev2: «å så er det meg?» Elev2 leser på lappen til Steve Elev1: Ta han derre Steve... han virker veldig sånn... i veien... Elev5 «Men han... stakkars da.... Se på øya hannes» Elev3 : «jeg synes han derre øverste...» Elev1: «Han har jo røyka så mye» Elev3: «Skal vi ta han opperste» Elev 2: «nei.. ja greit... redd han opperste... for han er smart» Elev3: «hva skal vi gjøre da? For å redde han opperste?» Lærer: «Da bare går du til den personen» Elev2: «Bare gå til han oppe» Elev5: «han er smart» Elev2: «Ja han er smart» Lærer: «så trykker du bare space» Elev3 beveger spillavataren mot den øverste karakteren, eleven klikker på hånden som dukker opp og får opp en boks med tre alternativ Elev 2: «attack crabs with frying pan... Scare crabs by swinging...» Elev 3: «ja, skal vi ta attack crabs?» Elev 4: «ja da kan vi få mat av dem» Elev3: «den opperste?» Elev2: «ja» Elev3: okey Elevgruppen prøver å redde Teddy ved å slå etter de med stekepannen. Dette går ikke, krabbene blir sinte og angriper. Samtlige elever uttrykker overraskning (.....) Lærer: «men..... hvorfor valgte dere han og ikke han andre?» Elev1: «fordi han røyker så mye, han er sikkert... i veien... det er ikke noe bra med han... men det er jo et menneskeliv da...</p>	<p>Elevene tar i bruk rollekort på eget initiativ</p> <p>Sympati ovenfor karakter</p> <p>Refleksjon rundt karakterenes personlighet</p> <p>Steve(karakter) dømmes på grunn av livsstil.</p> <p>Refleksjon rundt karakterenes personlighet. Måling av karakterers verdi som grunnlag for valg.</p> <p>Overlevelse, konsekvens</p>	<p>Elevinitiativ</p> <p>Sympati</p> <p>Sympati</p> <p>Empati, menneskeverd, Virkelighets kontekst</p> <p>Menneskeverd, Dydsetikk, Nærhetsetikk</p> <p>Konsekvensetikk, overlevelse</p>
	<p>Elev 2: «attack crabs with frying pan... Scare crabs by swinging...»</p> <p>Elev 3: «ja, skal vi ta attack crabs?»</p> <p>Elev 4: «ja da kan vi få mat av dem»</p> <p>Elev3: «den opperste?»</p> <p>Elev2: «ja»</p> <p>Elev3: okey</p> <p>Elevgruppen prøver å redde Teddy ved å slå etter de med stekepannen. Dette går ikke, krabbene blir sinte og angriper.</p> <p>Samtlige elever uttrykker overraskning (.....)</p> <p>Lærer: «men..... hvorfor valgte dere han og ikke han andre?»</p> <p>Elev1: «fordi han røyker så mye, han er sikkert... i veien... det er ikke noe bra med han... men det er jo et menneskeliv da...</p>	<p>Refleksjon rundt karakterenes personlighet. Måling av karakterers verdi som grunnlag for valg.</p> <p>Overlevelse, konsekvens</p>	<p>Menneskeverd, Dydsetikk, Nærhetsetikk</p> <p>Konsekvensetikk, overlevelse</p>
	<p>You've made them angry! You're just attracting their attention!</p> <p>Samtlige elever uttrykker overraskning (.....)</p> <p>Lærer: «men..... hvorfor valgte dere han og ikke han andre?»</p> <p>Elev1: «fordi han røyker så mye, han er sikkert... i veien... det er ikke noe bra med han... men det er jo et menneskeliv da...</p>	<p>Overlevelse, konsekvens</p>	<p>Konsekvensetikk, overlevelse</p>

	<p>Elev 4: «og han der hadde jo mista broren sin og ingen likte han.... Han trodde ingen likte han og derfor må noen like han liksom» Lærer: «Så dere viser han litt sympati?» Elev4: «ja» Elev1: «det er jo et menneskeliv da... så kan vi jo prøve å redde han.... Prøve få han til å ikke være.... røyker.</p>	<p>Livsstil, personlighet, verdi, nærhetsetikk</p> <p>Sympati, empati, nærhetsetikk</p>	<p>Menneskeverd</p> <p>Dydsetikk, nærhetsetikk</p>
 	<p><i>Når elevene har kommet frem til leiren går det ikke lenge før et villsvin kommer fra siden og stjeler halvparten av maten gruppen har for å overleve.</i></p> <p>Elev 1: « Å nei! Nå kommer.... hva heter han fra løvenes konge a?» Elev4: «Jeez Louise and sweet cream cheese» Elev1: “(ler*) Det er meg det” (.....) <i>Elevene går les opp teksten som kommer på skjermen (....)</i></p> <p>Elev3: «hallo! Vi må lese opp Rita da» Elev1: «skal vi lese opp rita?» Elev3: «Bare gjør det sånn at vi forstår... (avbrutt)» Elev6: «Nei jeg er ikke er Rita» Elev3: «nei les opp hun der...di... så kan jeg lese oppp George» Elev5: «lets go» Elev4: «jammen Elev6 kan du lese opp den greia di?» Elev1: «Jolene er hun dama opp ii hjørnet der» Elev4: «jeg vet det» Elev3: «du må lese det som står om henne da» Elev1. leser opp lappen til Jolene* Elev4: «hun er solbrent også» Elev 5: «Så hun er ikke glad i George, men hun var hos han fordi han har penger. Elev3: «okei så hun er.....» Elev4: «hva med hun der.... Hva med henne Rita?» Elev3: «eeeh ... nei jeg kan si George» Elev4: «Rita» Elev3: «skal jeg si George?» <i>Elev3 leser høyt lappen med historien til George</i></p>	<p>Elev gir uttrykk for å relatere seg til karakter</p> <p>Elevene ønsker å sette seg inn i situasjonen gjennom å lese karakterene. Nærhetsetikk.</p>	<p>Elev-karakterrelasjon</p> <p>Elevinitiativ, Dydsetikk</p>

	<p>Elev5: «hva med henne Rita?» <i>Elev 1 leser lappen til Rita</i> Elev5 : «Så skal jeg lese?» Elev4: «du er han....» Elev2: «han der kleine fyren.....» <i>Elev5 lese opp lappen med historien til Garret</i> Elev4: «åkei.... Hva vil dere ta?» Lærer: «Hva er spørsmålet nå?» Elev4: «om vi skal jakte» Elev5: «nei om vi skal gå.... Bli med.. eller å få vekk det der dyret....» Elev4: «vi skal på en måte jakte på » Elev5: «å få tilbake maten vår» Elev4: «eller å være å beskytte eller bare at hun ikke er klar.» Hva kan konsekvensene være her? Elev3: «men vent da» Elev5: « vi kan bli skada...» Elev4: (Bryter inn*) «henne dør» Elev5: «... viss vi følger etter dem. Elev4: «og viss dem er der så kan henne også dø, og viss ikke hun er klar for det så kan hun slappe av.» Elev5: «men viss hun ikke blir med så kan det være at de andre ikke klarer å overleve» Elev2: «ja..» Elev4: «ja.. siden da er de bare to er de ikke?» Elev2: «jo... de blir to da» Elev 6: «men viss vi går da.. så kan det hende at det skjer noe med de som driver å.» Elev4: «men da er det tre her å..... da blir det tre på tre...»</p> <p>Elev4: «jeg sier gå...» Elev2: «jeg sier gå jeg også.... Vi kan få masse mat av det» (.....)</p> <p><i>Elevene velger å gå etter villsvinet, men blir spurt om hva de som blir igjen skal gjøre om det kommer flere villsvin:</i> 42:02-42:38 Lærer: Hvis det kommer flere villsvin, hva skal de gjøre da? Elev 1: Hva er det den opperste betyr? Elev 2: Å beskytte leiren, Elev 3: Å stå i mot dem. Elev 2: uansett om de dør eller ikke liksom. Elev 3: Eller om de skal løpe og gjemme seg. Elev 3: Om de skal gjemme seg, for de kan jo finne mer mat. Elev 2: Ja jeg ville gjemt meg. Elev 1: Ja ta det. Elev 2: Men kan ikke de lukte da? Elev 3: Ja hvis de løper så kan det jo hende at de kan få med seg de posene vi har igjen med mat.</p>	<p>Elevene konkretiserer situasjonen</p> <p>Bli eller dra ? elevene setter konsekvensene opp mot hverandre</p> <p>Elevene setter elementer i en virkelighetskontekst</p>	<p>Elevrefleksjon, dydsetikk</p> <p>Konsekvens etikk, overlevelse</p> <p>Konsekvens etikk, overlevelse</p> <p>Virkelighetskontekst, elev-karakterrelasjon</p> <p>Konsekvens etikk</p>
--	---	---	---

  	<p><i>Elevene valgte å gå etter villsvinet som stakk av med maten og lot tre personer være igjen i leiren. De greier ikke å drepe villsvinet og må returnere uten mat. Mens de har vært borte har flere villsvin kommet og stjålet resten av maten. Når elevene kommer tilbake blir de konfrontert med at de skulle ikke forlatt leiren og her får de mulighet til å skyld på andre eller seg selv.</i> 50:18 – 51:58</p> <p>Lærer: Hvem sin feil er det. Elev 3: det er George fordi han kunne ha kasta bedre. Elev 4: Nei det er egentlig Rita siden hun ikke sa, hun bare lot det gå. Elev 3: Ja det er egentlig Rita sin feil, fordi hun passet ikke på George. Elev2: det er jo egentlig elev 6 sin feil, siden det var han som trykka. Elev 1: Nei det er egentlig Jolenes. Hun som står i midten, fordi hun sa jo, det var hun som fikk Rita med til å gå. Elev 4: Ja jeg sier det er Rita altså. Elev 1: Ja det sier jeg og. Elev 2: ja jeg sier det er elev 6 Elev 6: Ja det er Rita (latter) Elev 4: ja jeg sier det er Rita og elev 6, siden han kunne redda... (latter) Elev 3: jo takk for positiviteten. Elev 2: ja jeg er deppa. Elev 3: (latter) sier han som ikke har gjort noe.</p> <p><i>Elev leser opp teksten på skjermen.</i></p> <p>Elev 3: ja bare slapp av Elev 1: ta lets get some rest. Ta den der nederste. Lærer: Hvorfor gjorde dere det? Elev 3: jo fordi da kan vi slappe av og bli uthvilte så vi kan finne ny mat i morgen. Elev 1: Det er viktig med hvile. Elev 3: Han røykeren har sikkert ikke fått seg nok hvile. Lærer: Hva er det som skjer hvis du ikke får nok hvile da? Elev 1: da kan man bli sliten Elev 2: Og så kan du dø til slutt hvis du er for lenge oppe. Lærer: Er det noen flere positive sider ved å gjøre det og ikke noe annet? Elev 4: Da kan de begynne å krangle mer og da blir det enda verre. Da er det bedre å bare la det ligge som det er nå. Elev 2: nå man er sliten er man mye mer sinna. Lærer: Ja absolutt, når du er sliten og har lite mat i kroppen er det mindre lett.</p>	<p>Elev 2 liker å tulle, ikke alle vitsene er tatt med.</p> <p>Å skyld på andre eller seg selv?</p> <p>Elevene kobler elev og karakter i samtale</p> <p>Positiv eller negativ holdning? Hvor mye tid og energi er det verdt å bruke på krangling?</p> <p>Å holde ro i vanskelige situasjoner</p>	<p>Elev-karakterrelasjon, Elevrefleksjon</p> <p>Elev-karakterrelasjon Diskursetikk</p> <p>Virkelighetskontekst, overlevelse, elevrefleksjon, menneskeverd, dydsetikk</p>
---	--	--	--

	<p>57:44 – 1:00:00</p> <p>Lærer: er det noen av disse personene her som er mest nyttige? Hva synes dere om personene?</p> <p>Elev 3: Ikke fordi jeg spiller eller noe, men jeg tror at Jolene er best fordi hun er ikke skadet.</p> <p>Lærer: Fordi Jolene ikke er skadet ja, så hun er i best fysisk form.</p> <p>Lærer: Men hvis alle disse livene her stod på spill, hvem ville dere reddet?</p> <p>Elev 3: Kanskje hun vi spiller som.</p> <p>Elev 4: Ja Rita.</p> <p>Lærer: Rita? Redde henne? Hvorfor det?</p> <p>Elev 2: Fordi hun allerede har redda, og hun er smart. Men det er jo han andre fyren og. Men han er litt sånn.</p> <p>Elev 4: Han er litt sånn rar. Han er litt sånn redd.</p> <p>Elev 2: Og han er sjenert, han er sånn at han ikke kan kaste for da kan han skade en person lissom (med replikkstemme)</p> <p>Lærer: Hva er inntrykket dere får gjennom spille da?</p> <p>Elev 3: At hun vet best, at De burde hørt på hun.</p> <p>Elev 1: Du føler hun bestemmer mer enn de andre.</p> <p>Elev 4: Du føler hun er mer verdt enn alle de andre.</p> <p>Elev 1: jeg føler hun er en sur gammel gretten dame lissom.</p> <p>Elev 3: hun er 54 år gammel da.</p> <p>Lærer: Hva er, raskt oppsummert det, som har skjedd nå da.</p> <p>Elev 3: De møtte noen andre mennesker.</p> <p>Elev 2: Ja også ble de angrepet av krabber. Og så blir de reddet.</p> <p>Elev 1: De prøver å overleve.</p> <p>Elev 3: Det har kanskje ikke vært det beste for dem da. (elevene ler)</p> <p>Lærer: Hvilke regler har dere brukt? Hvilke tanker har dere hatt om livene her? Har dere tenkt på gruppa, eller på enkeltpersonene når dere har tatt valg?</p> <p>Elev 1: Gruppa.</p> <p>Elev 2: ja ofte gruppa.</p>	<p>Det virker som elev 3 blir mer tilbaketrukket på viktigheten av meningene sine når det er han som skal trykke på gruppas valg.</p> <p>Er en skadet person mindre verdt?</p> <p>Hvem ville du reddet om du måtte velge?</p> <p>Hvem er mest verdifull i denne settingen?</p> <p>Elevene mener de tar valg basert på gruppas behov. Det som er best for flest mulig.</p>	<p>Menneskeverd, overlevelse, elevrefleksjon</p> <p>Dydsetikk</p> <p>Menneskeverd, Dydsetikk, elevrefleksjon</p>
	<p><i>På dag to velger elevene å lete etter vann. Når de finner en kilde ser Garrett at noe beveger seg i vannet. Elevene må nå finne ut hvem de skal sende for å fylle vannkannene.</i></p> <p>01:08:15 – 01:09:10</p> <p>Elev 2: det var han som fant vannet da.</p> <p>Elev 3: Ja bare be han om å hente noe vann.</p> <p>Han Garrett</p> <p>Elev 2: Nei ta George.</p> <p>Flere elever i kor: Nei men George, han er skadet.</p> <p>Elev 3: Vi kan ikke skade han mer hvis det er farlig der.</p> <p>Elev 2: Åja, men hva med henne Rita da?</p>	<p>Elev 1 trekker seg også mer tilbake når det er henne som skal trykke på skjermen.</p> <p>Risikere livet til en som er frisk eller en som er skadet? Er det forskjell på verdien til personene?</p>	<p>Menneskeverd, konsekvens etikk, dydsetikk,</p>

	<p>Elev 1: Men tenk hvis begge to blir skadet da.</p> <p>Lærer: Er det bedre å ofre en skadet en enn en frisk en?</p> <p>Elev 3: Åja nå kommer det inn ja, om vi skal ta en som allerede er skadet.</p> <p>Elev 5: hva er det vi skal bruke Garrett til egentlig?</p> <p>Elev 6: Rita gjør det.</p> <p>Elev 4: Ja men han George har litt kunnskaper om ting og sånt, selv om han er skadet.</p> <p>Elev 6: Rita er sikkert smart.</p> <p>Elev 2: Ja vi sender Garrett</p> <p>Elev 3: ja for George kan ting og veit jo hvordan han gjør ting.</p> <p>Elev 1: okay øverste?</p> <p>Elev 3: Ja Garrett</p>		<p>elevrefleksjon</p>
	<p><i>Elevene velger Garrett til å hente vann. Han går uti vannet og fyller flaskene. Når han kommer opp igjen har flere blodigler festet seg til kroppen hans. Elevene prøver å roe han ned, men han blir panisk og løper på et tre.</i></p> <p>01:10:53 – 01:11:15</p> <p>Lærer: Hvorfor valgte dere å sende han og ikke George?</p> <p>Elev 1: George er skada.</p> <p>Elev 2: George kan jo ha kunnskaper om ting, selv om han er skada så vet han kanskje hvordan de skal gjøre ting.</p> <p>Elev 3: Også er han sterk. Også etter hvert vil han bli bra, og være sterk og klar for å sloss.</p>	<p>Elevene velger å sende Garrett og ikke George siden han er skadet</p>	<p>Menneskeverd, Dydsetikk, konsekvensetikk</p>
	<p><i>På slutten av dag to tar lærer en oppsummering av hva som har skjedd.</i></p> <p>01:22:49 – 01:25:42</p> <p>Lærer: Har dere gjort noe dere angrer på?</p> <p>Elev 1: kanskje å ikke gjøre noe når det lille villsvinet prøvde å kaste.. (mumling).</p> <p>Elev 2: Ja jeg kommer til å holde deg til det resten av livet (latter).</p> <p>Lærer: ja det er litt knapp tid. Du har jo hele tiden tid også plutselig blir du kasta ut i en situasjon der du har veldig lite tid.</p>	<p>Elevene har etablert et felles punkt som de alle husker og tuller med.</p>	<p>Elevinitiativ, elevrefleksjon, elev-karakterrelasjon</p>

	<p>Lærer: Men lærer vi noe av dette her? Kan vi klare å koble dette til KRLE til etikken?</p> <p>Elev 1: Ja til valg og harde valg og hva man skal</p> <p>Lærer: Hva slags oppgave kunne man lagd ut i fra dette her da?</p> <p>Elev 4: ja hva ville du gjort.</p> <p>Elev 5: Hjelp folk ta valg lissom.</p> <p>Elev 2: Og lære hvor vanskelig det kan være i blant.</p> <p>Lærer: Ja det er jo litt av denne problematikken du møter. Hva er det som har vært vanskelig da?</p> <p>Elev 4: Når det står mellom 2 personer.</p> <p>Lærer: Hva er det som trekker oss over til den ene eller den andre personen da?</p> <p>Elev 1: Ehh.. hvis den ene har mer egenskaper enn den andre.</p> <p>Lærer: Egenskaper i forhold til hva?</p> <p>Elev 2: Ja men de er fortsatt et menneskeliv da.</p> <p>Elev 3: Ja jeg vet det.</p> <p>Elev 1: ja han som spiller kunne sikkert vært fin hvis det hadde vært noe sånn greier.</p> <p>Lærer: har dere gjort noen valg der dere tenkte at dette var det moralsk rette å gjøre? Dette var det rette å gjøre?</p> <p>Elev 5: Ja når vi fikk tak i vann.</p> <p>Elev 6: Ja men da ble han skada og.</p> <p>Elev 2: Ja det var jo dumt selvfølgelig.</p> <p>Elev 5: Ja men det var bra at vi gav ut vann til alle sammen. Men vi skulle hatt sånn at Rita ble på campen i mens, da vi var der første gang.</p> <p>Elev 4: ja for to stykker ble jo skada</p> <p>Elev 1: Det eneste vi fikk ut av det var jo at det var dårlig fly da. Det var jo bra.</p> <p>Lærer: Hvilke regler har dere satt for denne gjengen? Hvilke regler har dere levd under? Har dere noen regler her nå?</p> <p>Elev 2: At Rita alltid er ute.</p> <p>Lærer: Ja Rita er jo alltid ute, hun blir jo på en måte hovedpersonen her. Men har dere noen regler som dere bruker som begrunnelse for valgene dere gjør? Hva er målet?</p> <p>Elev 1: Å komme seg vekk herfra.</p>	<p>Elevene mener at etikken kan kobles inn gjennom det å ta valg og å hvor vanskelig dette kan være.</p> <p>Det er vanskelig når det står mellom to personer.</p> <p>Elevene trekker frem egenskapene til personene som viktig for å ta valg.</p> <p>Elev reflekterer over handling</p> <p>Elever konkretiserer</p>	<p>Elevrefleksjon, virkelighets kontekst</p> <p>Elevrefleksjon, dydsetikk, menneskeverd</p> <p>Elevrefleksjon, elev-karakterrelasjon, overlevelse</p>
--	--	---	---





	<p>Elev 2: Og å overleve her til vi kommer oss vekk herfra.</p> <p>Lærer: Ja det er målet deres. Og da har dere noen rammer dere har satt. Vi må overleve, og hva må gjøre for å overleve. Da er det utgangspunktet. Men hva trenger dere for å overleve da?</p> <p>Elev 3: Vi trenger mat.</p> <p>Elev 5: Noen våpen.</p> <p>Elev 1: og et sted og sove.</p> <p>Elev 2: vi trenger bestikk, for vi kan ikke spise med henda.</p> <p>Elev 1: Et trygt sted.</p> <p>Lærer: Da skal vi gå litt videre. (elevene begynner å snakke videre seg i mellom om strategi)</p>	<p>målet for lærer: Å overleve og å komme seg vekk</p> <p>Hva trenger vi for å overleve</p>	<p>Overlevelse, elevrefleksjon</p> <p>Overlevelse, virkelighets kontekst</p>
	<p><i>Det blåser opp til storm og elevene får valget mellom å bli i leiren eller å forlate leiren for å se etter et tryggere sted å være. Her velger elevene å dra fra leiren. De finner en hule, men på vei inn blir Jolene angrepet av en jaguar. Elevene får lite tid til å gjøre valg da karakteren George løper henne til unnsetning. Elevene får valget om å holde han tilbake eller la han sloss mot jaguaren. Tiden går ned og elevene blir litt desperate når de forstår situasjonen. Flere elever roper begge alternativ, men eleven som har kontrollen må bare ta en rask avgjørelse: Eleven lar George sloss mot jaguaren. Han redder Jolene, men dør i prosessen.</i></p>	<p>Tidsfaktoren gjør at elevene får opplevd at det er vanskelig å ta gode valg under tidspress.</p>	<p>Virkelighets kontekst</p>
	<p><i>Etter møtet med Jaguaren avsluttes timen. Med en kort samtale:</i></p> <p>Lærer: «Hvordan kan vi jobbe med dette nå i etterkant?</p> <p>01:43:45 – 01:45:50</p> <p>Lærer: Hvordan kan vi jobbe med dette i etterkant?</p>	<p>Elev tre mener tydelig at George er mindre verd fordi han er skadet</p> <p>Elev setter situasjonen i lys av virkeligheten.</p>	<p>Menneskeverd</p> <p>Virkelighets kontekst,</p>



	<p>Elev 1: Hvis jeg hadde vært George, så hadde ikke jeg turt å kjempet mot den jaguaren.</p> <p>Elev 4: Han ville jo beskytte dama si da.</p> <p>Elev 1: Ja men nå er jeg liksom jente så da hadde ikke jeg turt.</p> <p>Elev 4: Men jeg tror kanskje vi skulle gjort sånn at han ikke gjorde det. ... Ja men da hadde jo Jolene dødd.</p> <p>Elev 5: Jeg tror det hadde vært lurt å klappe den. Fin pus.</p> <p>Lærer: Men det var jo et tredje valg der.</p> <p>Flere elever: var det? Jeg så bare to jeg.</p> <p>Lærer: Å ja det var bare to der nå fordi han angrep med en gang. Andre ganger er det tre.</p> <p>Hvis du hadde trykket hold back en gang hadde det kommet fight jaguar yourself.</p> <p>Lærer: Var det et rett valg å ta?</p> <p>Flere i kor: ehh.. nei.</p> <p>Elev 3. Han var jo.. det her er jo litt rart å si dette da ... men han var jo skada da.</p> <p>Elev 1: Nei det var jo litt kjipt da egentlig.</p> <p>Elev 3: Det er vanskelig å valg for det, for selv om det er skada er det jo fortsatt et menneske. Han har jo fortsatt et liv. Han kan jo gjøre masse fint.</p> <p>Lærer: Hvem hadde mest verdi av George og Jolene?</p> <p>Mange i kor: George</p> <p>Elev 3: Mot slutten vil jeg si Jolene fordi George var skada. Og det står her at Jolene har vært veldig sterk fordi hun har jobbet på gården.</p> <p>Elev 1: Hun var jo veldig sur. Jeg synes ikke hun har hjulpet så veldig mye til.</p> <p>Elev 3: Ja men hun er jo sterk da. Og George var skadet. Så han hadde sikkert ikke orket å gjøre like mye.</p> <p>Elev 2: Ja George var sterk og da.</p> <p>Elev 1: Får bare alle folk til å gjøre ting for seg.</p> <p>Læreren for klassen bryter inn fordi skoledagen er over og en elev skal rekke tannlegetime.</p>	<p>Vurdere valg i etterkant</p> <p>Verdien av en skadet person. Elev argumenterer med at uavhengig av skade er det fortsatt snakk om et liv</p> <p>Elevene reflekterer over menneskelige egenskaper i lys av verdi</p>	<p>elevrefleksjon, elev-karakterrelasjon</p> <p>Elevrefleksjon, virkelighetskontekst, elev-karakterrelasjon</p> <p>Menneskeverd, elevrefleksjon, Konsekvens etikk</p> <p>Menneskeverd, Elevrefleksjon</p>
--	--	--	---

Etikkform	Frekvens
Dydsetikk	10
Konsekvensetikk	7
Nærhetsetikk	2
Diskursetikk	1

Stikkord	Frekvens
Elevinitiativ	3
Sympati	2
Empati	1
Virkelighetskontekst	7
Elev- karakterelasjon	8
Menneskeverd	12
Elevrefleksjon	15
Overlevelse	8

Vedlegg 5: Rollekort

Navn	Historie	Hva skjer videre?
 <p>Rita</p>	<p>Far til Rita forlot moren da hun var liten. Hun ble oppdratt av stefaren Roger. Rita liker å klare seg selv og har liten kontakt med familien. Hun jobber i en kaffebar, men føler ikke at hun har gjort det bra i livet. Hun er ikke gift og har ikke kjæreste. Rita liker dyr, kunst og blomster.</p>	
 <p>Steve</p>	<p>28 år gammel overarbeidet kontorarbeider som skal på ferie. Han har verken kone, kjæreste, barn eller søsken og har ikke kontakt med foreldrene. Han har små muskler, røyker hele tiden og er allergisk mot blomster.</p>	
 <p>Teddy</p>	<p>Teddys bror forsvant da Teddy var liten og han har brukt de siste 23 årene på å lete etter han. Foreldrene til Teddy vil ikke være med han og han vil heller ikke være med de. Teddy er sikker på at alt og alle er ute etter han, spesielt regjeringen. Han har ikke kone, barn eller kjæreste. Selv om han ikke har gått mye på skolen er han veldig smart.</p>	
 <p>Garrett</p>	<p>Garrett er en 25 år gammel mann som spiller mye dataspill. Han har tidligere jobbet på et dyrepensjonat. Han slet økonomisk og valgte å stjele penger fra en spillutvikler og har rømt på flyet som nå har krasjet. Han er litt overvektig, har ingen kone, kjæreste eller barn.</p>	
Navn	Historie	Hva skjer videre?

 <p>George</p>	<p>George er 53 år og jobber som bonde. Han har mange søsken og er gift med Jolene. Han fullførte aldri videregående. Han har store muskler siden han har jobbet mye på gården.</p>	
<p>Navn</p>	<p>Historie</p>	<p>Hva skjer videre?</p>
 <p>Jolene</p>	<p>Jolene er 54 år og er gift med George. Hun giftet seg med George fordi tjente mye penger som bonde. Hun har egentlig lyst til å skille seg, men det har hun ikke sagt til George. Hun er hemmelighetsfull og har ganske store muskler siden hun har hjulpet George på gården.</p>	

Vedlegg 6: Intervjuguide

Intervjuene i denne oppgaven bygger på problemstillingen «Hvordan kan dataspill, og samtalen rundt disse, bidra til motivasjon og deltakelse i etikkundervisningen på mellomtrinnet?», ytterligere konkretisert i forskningsspørsmålene:

1. Hva kjennetegner etiske problemstillinger og elevenes tilnærming til disse når de spiller dataspillet *Dyscourse* i 6. og 7. klasse på mellomtrinnet?
2. Hvordan opplever elevene og læreren at etiske problemstillinger, knyttet til dataspill, får elevene motiverte og engasjerte eller ikke i etikkundervisningen?

Intervju med enkeltelever i etterkant av undervisning

Formålet med intervju er å få elevene til å reflektere og gi tilbakemeldinger på egen og andres aktivitet og motivasjon.

Struktur:

1. Presentere meg selv og referere til økten som eleven deltok i
2. Spørre hvordan det var å være med på denne typen undervisning
3. Referer til spørsmål elevene har svart på i forkant av økt og trekk ut noe av interesse
4. Spør eleven om han/hun oppfattet klassen som mer eller mindre aktive/deltagne.

La elevene reflektere under intervjuet, fang opp om elevene kommer inn på noe i forhold til motivasjons- og/eller aktivitetsnivået til klassen. Vær også åpen for refleksjoner knyttet problemstillinger som spillet fremhever.

Intervju med grupper i undervisning

Formålet med intervjuet er å få elevene til å gi uttrykk for egne refleksjoner, handlinger og følelser ovenfor aktiviteten mens de er i den.

Struktur

1. Åpne med åpent spørsmål knyttet til hva elevene synes om spillet
2. Spørsmål knyttet til spillsituasjonen de er i, hva som har ført dem dit, og hva de tror vil skje fremover.
3. Få elevene til å utdype om det legges merke til gruppeelementer som kan knyttet til motivasjon eller aktivitet.

Viktig å la elevene utfolde seg om de har ting å komme med (refleksjoner, diskusjoner etc.)

Intervju med faglærer

Formålet med intervjuet er å bekrefte forskers/lærers observasjoner og situasjonstolkninger

Struktur

1. Åpne med å la lærer fortelle om sin opplevelse av situasjonen
La lærer få tid til å trekke frem egne meninger og observasjoner uten avbrytelse
2. Trekk frem observasjoner som ikke lærer har kommet med og spør om dette samsvarer med lærers opplevelse
3. Åpen samtale med lærer om hva som kunne blitt gjort bedre

Vedlegg 7: Godkjenning fra personvernombudet



Vigdis Vangsnes
Avdeling for lærerutdanning og kulturfag Høgskolen Stord/Haugesund
Klingenbergvegen 8
5414 STORD

Vår dato: 04.01.2017

Vår ref: 51247 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.11.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

51247	<i>Spillsamtalen som tilskudd i etikkundervisningen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen Stord/Haugesund, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Vigdis Vangsnes</i>
<i>Student</i>	<i>Hallvard Sæle</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.12.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.