

# **Mellom problem og nytte:**

Visjoner for digitale spill som læringsverktøy

Masteroppgave våren 2013

av

Lars Bjørnar Skancke

Masteroppgave i teknologi, kunnskap og samfunn (STS)

Institutt for tverrfaglige kulturstudier

Senter for teknologi og samfunn

Det humanistiske fakultet

NTNU

Trondheim 2013



# Sammendrag

I dag er det flere forskere, lærere og elever som ønsker å ta i bruk digitale spill som læringsverktøy. De mener at slike spill kan gjøre undervisningen mer interessant, spennende, engasjerende, effektiv – rett og slett bedre. I offentlige medier omtales ofte digitale spill enten som en god eller som en problematisk teknologi: en teknologi som enten gjør oss latere og voldelige, eller smartere og flinkere til å samarbeide. Hvordan passer så en forståelse av digitale spill som læringsverktøy med disse motstridende beskrivelsene?

Denne oppgaven undersøker dette gjennom å studere hvordan ulike aktører knytter visjoner, problemer, muligheter og ønsker til digitale spill, både generelt, men også spesielt som gode læringsverktøy. Materialet oppgaven er basert på befinner seg på tre forskjellige analysenivå: politisk toppnivå, etatsnivå og ”praksisnivå”. Kildene er henholdsvis *Stortingsmelding nr. 14 (2007-2008) Dataspill*, Medietilsynets håndbok *Dataspill i skolen* og til sist tre kvalitative forskningsintervju med rektorer i den norske skolen.

På politisk nivå finner jeg at digitale spill tillegges flere ulike roller som på flere måter er motsetningsfylte. Her blir det også tydelig at spill som læringsverktøy *ikke* er den mest fremtredende visjonen for det nasjonale myndigheter ser for seg at norske spill skal være. I håndboken *Dataspill i skolen* derimot, finner vi et eksplisitt forsøk, eller arbeid, med å gjøre digitale spill til et bestemt læringsverktøy. Dette skjer ved at håndboken knytter spillene tett opp til læreplaner og pedagogisk teori og praksis, og at bestemte problemer ved spillene blir definert og løst. Også på det siste nivået, blant rektorene, fant jeg positive fortellinger om digitale spill, både brukt som underholdning og som potensielt læringsverktøy. Likevel er det her, der vi altså er nærmest den konkrete undervisningspraksisen, at den problematiske innrammingen av digitale spill også kommer tydeligst frem.

I denne oppgaven får vi altså se at digitale spill kan rammes inn på mange forskjellige måter, at disse rammene påvirker hverandre, både hva som anses relevant, men også identitetene til de ulike aktørene som blir med i rammene. For å gripe disse innrammingsprosessene har jeg brukt sosial konstruksjon av teknologi som perspektiv, samt innrammingsteori, slik den er videreutviklet av Michel Callon innen STS.



# Forord

Som liten gutt oppdaget jeg tidlig gledene ved digitale spill. På besøk hos kamerater, søskenbarn eller andre jevnaldrende var jeg overlykkelig dersom det fantes en spillkonsoll i huset. Moren min lyttet etter hvert til et råd fra en venninne som visstnok skulle dempe min stadig økende interesse for spillenes verden: ”Kjøp en Nintendo til ham!”. Det kan vel sies at følgene ikke var akkurat slik hun hadde forestilt seg. Her sitter jeg, vel 20 år senere, og har nå levert en masteroppgave om digitale spill.

Først og fremst vil jeg takke mine veiledere Nora Levold og Kristine Ask for uvurderlig hjelp i løpet av dette masterforløpet. Takk, Nora, for at du hele tiden har bidratt med et nysgjerrig blikk og nyttige innsikter, til tross for at du ikke kunne mye om digitale spill fra før. Takk, Kristine, for at du tok deg tid til å veilede meg, selv om du hadde mer enn nok du skulle ha gjort selv. Uten deg kunne ikke denne oppgaven blitt til.

Takk til mine informanter, som velvillig stilte opp der andre ikke ville, eller kunne, bidra til min masteroppgave. Dere bidro med fine og innsiktsfulle fortellinger om digitale spill som ga mye liv til oppgaven min.

Takk til mine venner som har bidratt til at livet mitt har handlet om mer enn kun oppgaveskriving det siste året, og takk til kjæresten min, for at du hele tiden har oppmuntret meg, kommet med konstruktiv kritikk, lest korrektur og ikke minst holdt ut med mine frustrasjoner underveis.

Til sist ønsker jeg deg som leser velkommen inn i oppgaven og håper at du kan få stor glede av denne, uavhengig av om du spiller digitale spill eller ikke.

*Lars Bjørnar Skancke*

*Trondheim, mai 2013*



# Innhold

<b>Sammendrag</b> .....	<b>iii</b>
<b>Forord</b> .....	<b>v</b>
<b>1 Digitale spill som læringsverktøy?</b> .....	<b>1</b>
Digitale spill – problem eller nytte? .....	2
Forskning på digitale spill: Digital Game-Based Learning .....	3
Oppgavens videre oppbygning .....	7
<b>2 Sosial konstruksjon av digitale spill</b> .....	<b>9</b>
Hvordan kan vi analysere hva digitale spill er og gjør? .....	9
STS: fra determinisme til sosiotekniske artefakter .....	10
SCOT – eller hvordan unngå teknologideterminisme .....	11
Innramming – hvordan bestemmer noen hva digitale spill skal være og gjøre? .....	12
<b>3 Rammet av spill - metodiske refleksjoner</b> .....	<b>15</b>
Datainnsamlingen .....	16
Min egen relasjon til empirien.....	17
Presentasjon av empirien.....	17
Valg av informanter til intervju.....	18
Intervjuprosessen.....	19
Analysearbeidet - Grounded Theory .....	20
Kilde- og metodekritikk .....	21
<b>4 Politiske innramminger av digitale spill</b> .....	<b>23</b>
Digitale spill på norsk – St.meld.nr.14 (2007-2008) .....	23
Innramming av digitale spill – hvilke og hvordan?.....	26
Digitale spill som kulturbevarer .....	26
Digitale spill som næring.....	29
Digitale spill som problem .....	31
Digitale spill som læringsverktøy.....	33
Én melding - flere innramminger: et konfliktpotensial? .....	34
Flytende brukeridentitet .....	35
Konflikt mellom spill som læringsverktøy og de andre rammene?.....	36
Digitale spill som læring: mellom to stoler? .....	37
<b>5 Hva med litt dataspill i skolen?</b> .....	<b>39</b>
Det gode læringsverktøyet? .....	40

Gode spillvaner gjør spillene gode? .....	41
Fra problematisk leketøy til læringsverktøy? .....	43
Hva slags læringsverktøy konstrueres? .....	47
Hvordan skal læringsverktøyet brukes? .....	48
Problem, nytte eller begge deler? .....	50
Et læringsverktøy som også er næring og kulturbevarer? .....	52
<b>6 Ut av dokumentene – inn i skolen .....</b>	<b>53</b>
Egne erfaringer med spill og forhandlinger med problemrammen .....	54
En ikke-rasjonell holdning til digitale spill som problem?.....	55
Ikke bare, bare... Om innramming av digitale spill som læringsverktøy.....	58
Utfordringer ved en innramming av digitale spill som læringsverktøy.....	59
Har ikke råd, eller har ikke lyst? Digitale spill som økonomi .....	61
Bevare meg vel? Digitale spill som kultur .....	62
Et læringsverktøy med problemer på kjøpet .....	62
På hvilke måter likner rammene i dette kapitlet med dem vi har sett tidligere i oppgaven? .....	63
<b>7 Spillkompetanse: på nært hold.....</b>	<b>67</b>
Ikke bare én, men flere rammer av spill som læringsverktøy .....	69
Den avgjørende distansen.....	71
På avstand.....	71
... og på nært hold.....	72
<b>Litteratur.....</b>	<b>75</b>
Offentlige dokumenter .....	76
Nettkilder.....	77



# 1

## Digitale spill som læringsverktøy?

Hva er god læring? Pedagoger, forskere og lærere har ikke et entydig svar på dette. Det som er sikkert er at det stilles andre krav til læring og ferdigheter i dag enn for kun én generasjon siden. Kravene kommer fra mange hold: det moderne samfunnet stiller krav til å kunne navigere i en nærmest uendelig strøm av informasjon; arbeidsmarkedet stiller krav til å hurtig lære nye tekniske og teknologiske hjelpemidler, samt evne til å omstille seg til nye yrker gjennom et langt arbeidsliv, og ikke minst: Sterke krav kommer fra de som selv skal lære. Læring trenger ikke være kjedelig, tørt, ensporet og gammeldags. Det har de lærende selv erfart andre steder enn på skolen, og da blant annet, om ikke særlig, i de digitale spillenes verden.

Digitale spill er en samlebetegnelse for konsoll-, bærbare spill og dataspill og har i stadig økende grad blitt allemannseie. Vi kan lese i en rapport utgitt av Medietilsynet i 2012 at kun 6 prosent av barn mellom 9 og 16 år aldri spiller slike spill.<sup>1</sup> Det betyr at vi har en kommende generasjon som er godt kjente med spillmediets potensial til å glede, fenge, skape begeistring og undring. Utover dette har slike digitale spill også blitt mer utbredt blant voksne spillere som tidligere ikke har spilt digitale spill i utstrakt grad. Titler som FarmVille og Angry Birds er eksempler som ikke krever noen forkunnskaper med spilling, og som angivelig har blitt spilt av henholdsvis 80 og 500 millioner spillere, i alle aldre, verden over.<sup>2,3</sup>

Men er ikke spill bare lek og moro? Burde vi ikke heller være bekymret for at stadig flere spiller, ikke kun barn og unge, men også voksne? For å svare på dette kan utgangspunktet være å stille et spørsmål: Hvorfor velger stadig flere å bruke tid på digitale spill? I media blir spill ofte knyttet til tema som avhengighet og vold. For de som ikke spiller selv, er det fremdeles det bildet de får servert og det fremstår slik som ”sannheten” om hva spill er. Da er det ikke rart om noen foreldre er bekymret for at barna deres bruker mer tid på spill enn fotballtrening, korpsøving eller andre fritidsaktiviteter. Ved å fokusere på avhengighet er media faktisk inne på et sentralt poeng vedrørende digitale spill,

---

<sup>1</sup> Medietilsynet: *Barn og medier 2012 – Fakta om barn og unges (9-16 år) bruks og opplevelser av medier*, [http://www.medietilsynet.no/PageFiles/11282/120917\\_Rapport\\_barn\\_web.pdf](http://www.medietilsynet.no/PageFiles/11282/120917_Rapport_barn_web.pdf), 2012, sist aksessert 07.05.13

<sup>2</sup> Griffin McElroy: *FarmVille surpasses 80 million players*, <http://www.joystiq.com/2010/02/20/farmville-community-surpasses-80-million-players/>, 2010, sist aksessert 07.05.13

<sup>3</sup> Rovio: *Angry Birds smashes half a billion downloads*, <http://www.rovio.com/en/news/blog/95/angry-birds-smashes-half-a-billion-downloads/>, 2011, sist aksessert 07.05.13

nemlig at spillene er meget gode til å motivere og involvere, ofte i større grad enn andre aktiviteter. Det at spill kan ha underliggende egenskaper som vi kan dra nytte av i andre sammenhenger, er noe blant annet forskere for alvor har oppdaget de siste ti årene.

Jeg ønsker i denne oppgaven å studere hvordan digitale spill på én og samme tid både kan være en tilsynelatende ”god” og ”dårlig” teknologi for ulike aktører eller aktørgrupper. Konkret er jeg interessert i hvordan forskjellige aktører forstår slike spill ulikt, og om noen av dem i det hele tatt forstår digitale spill som læringsverktøy. Jeg er deretter interessert i hvordan spill som læringsverktøy henger sammen med andre forståelser av hva digitale spill er og kan være. For å finne ut av dette skal jeg studere politiske visjonsdokumenter, en håndbok for bruk av digitale spill som læringsverktøy samt gjennomføre intervju med tre rektorer i norsk skole. Hvordan konstruerer disse aktørene like eller ulike forståelser av digitale spill, hvordan henger disse forståelsene sammen og hvilke konsekvenser kan dette få for digitale spill som læringsverktøy i den norske skolen?

## Digitale spill – problem eller nytte?

Når digitale spill havner i medienes søkelys er det ofte én av to motstridende fortellinger som trer frem: 1) at digitale spill er farlige og problemskapende eller 2) at digitale spill er et gode og er nyttige for oss. Den første fortellingen innebærer at vi blir latere, mer asosiale og får dårlige psykisk og/eller fysisk helse hvis vi spiller for mye. Videre kan vi bli avhengige eller voldelige og det stjeler for mye av tiden vår. I den andre fortellingen kan vi lese at digitale spill kan fremme læring, samarbeid, lek og kreativitet, og i ytterste konsekvens kan det hjelpe oss å skape en bedre verden.<sup>4</sup> Det er liten tvil om at begge disse forståelsene av digitale spill kan kalles teknologideterministiske og reduksjonistiske. Disse respektive innrammingene av digitale spill kan vi gi benevnelse *problemrammen* og *nytterammen*. For noen kan altså digitale spill være en løsning for et skolesystem der læring ofte blir ansett som noe kjedelig, mens det for andre kan være en teknologi som skaper en fysisk passiv ungdomsgenerasjon. At digitale spill rammes inn på forskjellige måter, er et resultat av en *prosess* som gjøres av forskjellige aktører. Prosessen innebærer å konstruere hva en teknologi skal være og dermed minst like viktig: avgrense den mot hva den *ikke* skal være. Innrammingsprosesser og teknologideterminisme er noe jeg vil greie ut mer om i neste kapittel, der jeg redegjør for de valgte teoretiske perspektivene for denne oppgaven. De to innrammingene som jeg her

---

<sup>4</sup> Jane McGonigal: *Reality Is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World*, 2011

<sup>5</sup> Simon Egenfeldt-Nielsen: *Understanding Video Games: The Essential Introduction*, 2008

har presentert kan imidlertid problematiseres og nyanseres. Jeg velger likevel å tydeliggjøre dem som ytterpunkter på en skala fordi vi så tydelig kan se dem i den offentlige diskursen om spillmediet. Jeg skal også senere i oppgaven sammenlikne disse med innrammingsarbeidet som gjøres av aktørene i mitt empirimateriale.

Inspirasjonen til denne masteroppgaven kom da jeg gjennomførte praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) på NTNU i 2010/11. Jeg så selv likheter mellom læring og spill og rådende læringsteorier i PPU-undervisningen, men disse koblingene ble aldri eksplisitt uttrykt, hverken i lærematerialet eller av underviserne. *Hvordan kunne didaktikken og pedagogikken ha oversett dette?* Jeg har selv hatt digitale spill som hobby siden jeg var 5-6 år gammel ved siden av å være aktiv innen musikk og idrett. Egen spillinteresse, og ikke minst refleksjoner om denne, var slik den primære årsaken til at jeg oppdaget disse sammenhengene. Dette kan komme av at det kan være vanskelig å forstå hvordan man kan lære av spill uten å være godt kjent med spillmediet og de ulike kulturene det inngår i.

Personlig har jeg altså opplevd mye glede og store læringsøyeblikk i spillenes verden, et faktum som bidro til at jeg ble interessert i å skrive en masteroppgave om dette temaet. Jeg husker godt da jeg som 6-åring, sammen med bestekameraten min, lærte meg å skrive begrepet ”fjerde” på engelsk. Vi spilte et tekstbasert eventyrspill der man måtte skrive som tekst alt man skulle gjøre, fra å åpne dører til å plukke opp gjenstander. Skulle man for eksempel åpne en dør måtte man skrive ”*open door*”. Vi stod fast ved en heis og visste at vi skulle opp til fjerde etasje, men hvordan komme seg dit når man ikke vet hvordan man skriver ”*fourth*”? Heldigvis hadde vi en hjelpsom mor vi kunne spørre. På denne måten utviklet vi vårt engelske vokabular, uten en formell læresituasjon, men med god motivasjon, for vi ville jo se hva som ventet oss ved toppen av heisen. Dette var også et eksempel på at spillet ikke lærte oss noe kun i seg selv, men fremmet læring i en bestemt kontekst.

## **Forskning på digitale spill: Digital Game-Based Learning**

Forskning på digitale spill har økt kraftig de siste ti årene.<sup>5</sup> Jeg har blant annet sett en vending bort fra forsøkene på å stadfeste en sammenheng mellom vold i spill og voldelig adferd, og mot hvilke måter digitale spill snarere kan bidra positivt på forskjellige områder. Grunnet spillmediets stadig økende popularitet,

---

<sup>5</sup> Simon Egenfeldt-Nielsen: *Understanding Video Games: The Essential Introduction*, 2008

har forskere ønsket å frembringe en mer komplett forståelse av hva digitale spill faktisk er og kan gjøre.<sup>6</sup>

Et rimelig stort og viktig felt innen dataspillforskningen kalles Digital Game-Based Learning, ofte forkortet DGBL. Her er målet å finne ut på hvilke måter spill kan benyttes til å forbedre, eller radikalt endre, gjeldende læringsteorier og undervisningspraksis. Innen DGBL finnes både de som ønsker å bruke spill konkret i undervisning eller opplæring, og de som mener at spill ikke nødvendigvis må brukes i klasserommet, men at vi kan lære noe om læring av de populære spillenes design.

Det kan være vanskelig å forstå hvordan spill kan være inspirasjon til læring eller konkrete læringsverktøy uten selv å være godt kjent med mediet. Filosofen Bernard Suits har gitt en god, og for mange kanskje overraskende definisjon, av hva spill er: ”*Playing a game is the voluntary attempt to overcome unnecessary obstacles*”.<sup>7</sup> Alle spill kan altså forstås som frivillige aktiviteter med unødvendig vanskelige hindringer. I fotball kan man ikke bruke hendene og i Ludo må man kaste terning for å flytte brikkene. Det hadde selvfølgelig vært enklere å vinne uten disse reglene, men det er nettopp begrensningene som definerer spillene og gjør dem vanskelige og interessante. Ifølge spillforskeren Jane McGonigal er det imidlertid *tilbakemeldingene* fra digitale spill som skiller dem mest fra andre typer spill, eksempelvis fotball og Ludo. Visuelle, kvantitative og kvalitative tilbakemeldinger viser/forteller spilleren akkurat hvor bra han eller hun gjør det, og sørger for en tett sammenheng mellom input og tilbakemelding.<sup>8</sup>

En av de mest kjente forskerne innen forskning på spill og læring er amerikaneren og lingvisten James Paul Gee. Han vektlegger, og er en av flere som påstår, at spilling ikke er en passiv aktivitet, og at læring står helt sentralt i enhver spilleøkt, selv om denne læringsprosessen er ulik den vi vanligvis finner i skolen. Videre mener han at spillskapere, bevisst eller ubevisst, har truffet blink når det kommer til læring og engasjering. Med bakgrunn fra lingvistikken bruker han begrepet *literacy* i utvidet forstand, en *new literacy* man tilegner seg ved å spille og være en del av en større spillkultur, slik at man blir i stand til å ”lese” og ikke minst ”produsere” nytt innhold innen ulike spilldomener. I skolen er forskjellige fag eksempler på ulike domener. Det å forstå et domene godt, og dermed være i stand til å kunne skape noe nytt innenfor det, istedenfor å kun reproducere, er noe som også er et mål i skolen.

I 2003 utga Gee videre boken *What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy*. Her konstruerer han 36 gode læringsprinsipper han mener vi finner i gode spill og knytter disse til forskningsområdene *Situated*

---

<sup>6</sup> Kristine Ask: *Spiller du riktig? Tid, moral og materialitet i domestiseringen av et online dataspill*, i Norsk Medietidsskrift, nr. 2, 2011

<sup>7</sup> McGonigal 2011: 22

<sup>8</sup> Ibid: 24

*cognition, New literacy* og *Connectionism*. Det første handler om at all tenking er knyttet til erfarende individer, situert i en materiell, sosial og kulturell verden og foregår følgelig ikke kun i hodet på den enkelte. *New Literacy* hevder det samme om lesing og skriving, mens *Connectionism* legger hovedvekten på at mennesker er gode til å skape og gjenkjenne mønstre. Vi lærer derfor ikke optimalt uten å kunne knytte kunnskapen vi skal tilegne oss til tidligere erfaring. Ved å anvende de ovennevnte perspektivene på konkrete eksempler fra spill utarbeider altså Gee sine læringsprinsipper. Et eksempel er Probing principle (#15):

*Learning is a cycle of probing the world (doing something); reflecting in and on this action and, on this basis, forming a hypothesis; reprobating the world to test this hypothesis; and then accepting or rethinking the hypothesis.*<sup>9</sup>

Gees ønske med denne boken var å vise at spill, også de som ser voldelige ut, kan være gode verktøy for læring. Poenget hans var at det er *gameplayet*, det vil si handlingsrammene og reglene i spillene, som legger grunnlaget for god læring. Spilldesigneren Richard Rouse har gitt følgende definisjon på begrepet *gameplay*:

*A game's gameplay is the degree and nature of the interactivity that the game includes, i.e., how the player is able to interact with the game-world and how that game-world reacts to the choices the player makes.*<sup>10</sup>

Målet med ethvert spill er derfor å forhandle med spillets struktur, eller regelsett, og slik kan vi se at digitale spill altså ofte er noe langt mer enn innholdet vi ser ved første øyekast. For Gee er altså måten spillene strukturerer læring på mer interessant enn hva spillene faktisk inneholder.

Et annet kjent navn både innenfor og utenfor forskning på spill som læringsverktøy er Marc Prensky. Han er ikke selv forsker, men har skrevet mange bøker om temaet spill og læring, deriblant *Don't Bother Me Mom – I'm Learning!* fra 2006. I likhet med Gee er Prensky opptatt av å vise de positive sidene ved digitale spill. Han tar utgangspunkt i barna og deres verden. Den ovennevnte boken er skrevet nærmest som en håndbok for lærere og foreldre som ønsker å forstå hvorfor sønnen/dattera eller eleven velger å bruke opptil flere timer daglig foran PC-en.

Et viktig fenomen og begrep i hans forskning er *digital natives*. Dette er en samlebetegnelse han gir den generasjonen som har vokst opp med internett og digitale spill. Han argumenterer for at denne generasjonen er fundamentalt annerledes enn foregående generasjoner. Bevisene mener han å finne hos hjerneforskere, forskere innen sosialvitenskapene og forskere som har studert

---

<sup>9</sup> James Paul Gee: *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*, 2007: 105

<sup>10</sup> Richard Rouse: *Game Design: Theory and Practice (2nd Edition)*, 2001: XX

bruk av spill som opplæringsverktøy hos barn. De foregående generasjonene får merkelappen *digital immigrants*, de vil altså aldri snakke den nyeste generasjonens språk fullt ut, eller forstå deres digitale liv. Denne dikotomien retter med andre ord fokus mot at vi må ta utgangspunkt i barna når vi utvikler nye utdanningsmetoder, men samtidig kan dette også betraktes som en litt problematisk forenkling, som den også har blitt kritisert for i ettertid.<sup>11</sup>

Til tross for at Prenskys begrep *digitale innfødte* har fått stort gjennomslag, har det samtidig vært gjenstand for debatt innen forskningsmiljøene. En artikkel fra 2008 som forsøker å kartlegge denne debatten, problematiserer tre sider ved begrepet *digital natives*: 1) Det er lite kritisert, 2) det har et svakt teoretisk grunnlag og 3) det mangler et stødig empirisk grunnlag.<sup>12</sup> Artikkelen trekker videre i tvil om vi i det hele kan si at det finnes en egen generasjon med *digitale innfødte* og om utdanningen må endres fundamentalt for å imøtekomme deres behov: *"It may be that there is as much variation within the digital native generation as between the generations."*<sup>13</sup> Dette sitatet kan vise at det er en bekymring for at begrepet kan føre til en generalisering av en generasjon (og på den andre siden deres foreldre) som ikke nødvendigvis hverken er korrekt eller fruktbar. Til tross for denne kritikken har begrepet altså fått gjennomslag også utenfor spillforskningen, noe jeg skal se i denne oppgavens kapittel 6, der den ene av mine rektorinformanter omtaler seg selv som en *digital innvandrer*.

James Gees arbeid har også blitt kritisert på flere punkter. Spillforskeren Simon Egenfeldt-Nielsen har blant annet påpekt at Gee burde referert til andre viktige bidrag innen spillforskning, at hans empiriske materiale stort sett består av hans egne spillerfaringer, samt at mye av dette også er udokumentert.<sup>14</sup> Både Gee og Prensky får altså kritikk for manglende empirisk grunnlag, men har likevel begge bidratt med innsikter og begreper som har vært nyttige både innenfor og utenfor spillforskningsmiljøene.

Mens Gee altså er opptatt av læringsprinsipper, er Prensky opptatt av egenskaper ved og forventninger til brukerne. Selv skal jeg hverken fokusere på det prinsipielle nivået eller på praksisen i klasserommene, men på *policynivået*. Jeg

---

<sup>11</sup> Chris Jones, et al: *Net generation or Digital Natives: Is there a distinct new generation entering university?*, i *Computers and Education* vol. 54 Iss. 3, 2010,

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131509002620>

Neil Selwyn: *The digital native – myth and reality*, *Aslib Proceedings*, Vol. 61 Iss: 4, 2009,

<http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=1800799&show=abstract>,

Ellen Johanna Helsper, et al: *Digital natives: where is the evidence?*, i *British Educational Research Journal*, Vol. 36 Iss. 3, 2010, <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01411920902989227>, sist aksessert 23.05.13

<sup>12</sup> Sue Bennett, et al: *The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence*, i *British Journal of Educational Technology*, Vol. 39, Iss. 5, 2008: 776, <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x/full>, sist aksessert 23.05.13

<sup>13</sup> Ibid: 779

<sup>14</sup> Simon Egenfeldt-Nielsen: *Review of James Paul Gee's What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*, 2006, <http://game-research.com/index.php/book-reviews/james-paul-gees-what-video-games-have-to-teach-us-about-learning-and-literacy/>, sist aksessert 23.05.13

skal studere visjoner for digitale spill og læring, både slik de fremstår (og ikke fremstår) i stortingsmeldinger, i en håndbok fra Medietilsynets nettside om dataspill i skolen og hos et knippe norske rektorer. Hva tenkes det at digitale spill kan bidra med? Hvordan kan og bør de brukes? Hvilke hindringer finnes, og eventuelt hvilke insentiver kan utformes? Kommuniserer disse forståelsene med hverandre, og påvirker de hverandre i noen grad?

## Oppgavens videre oppbygning

Jeg har til nå redegjort for oppgavens tema, hvorfor jeg valgte nettopp dette og de digitale spillenes diametralt forskjellige innramninger i den offentlige diskursen: *problem* versus *nytte*. Jeg har også vist at digitale spill er mer komplekse enn de kan se ut til for en som ikke spiller selv, samt redegjort kort for et lite utsnitt av den tidligere forskningen på sammenhengen mellom digitale spill og læring.

I kapittel 2 går jeg videre ved å skissere mitt valg av teoretiske perspektiv for denne oppgaven. Her redegjør jeg for sosial konstruksjon av teknologi, SCOT, og innramningsteori slik den er videreutviklet innenfor STS av Michel Callon. Hva innebærer disse teoriene? Hva kan de gi oss svar på?

Kapittel 3 inneholder omtale av materialet mitt og redegjørelse av metodebruken. Her forteller jeg blant annet om hvordan oppgaven ble til, datainnsamlingsprosessen, min egen relasjon til empiri og tema, hvilke hensyn jeg måtte ta underveis, og hvordan jeg har analysert datamaterialet.

Kapittel 4 er det første av de tre analysekapitlene i denne oppgaven. Der studerer jeg hvordan digitale spill blir rammet inn på politisk toppnivå. Dette gjør jeg ved å undersøke den første norske stortingsmeldingen med dataspill som tema: *St.meld.nr. 14 (2007-2008) Dataspill*. Hva ser politikerne for seg at digitale spill skal være? Hvilken rolle skal de ha? Hvilke problemer skal de løse? Hva oppleves som problematisk med dem? Kan digitale spill tenkes å ha en rolle som læringsverktøy?

I kapittel 5 er Medietilsynets håndbok *Dataspill i skolen* utgangspunktet for analysearbeidet. Her skal vi se hvordan digitale spill eksplisitt blir forsøkt rammet inn som et utmerket læringsverktøy. Hvordan gjøres dette? Hvem henvender denne innramningen av spill seg til? Hva slags læringsverktøy er det som konstrueres, og hva blir borte underveis?

I kapittel 6, som er det siste empirikapitlet, skal vi lese om hvordan digitale spill blir rammet inn på forskjellig vis av tre rektorer. Her er det intervjumateriale fra tre forskningsintervju som ligger til grunn for analysearbeidet. Det unike med

dette analysenivået er at det ligger nært praksis i klasserommet. Hvilke konsekvenser får innrammingsarbeidet i dette kapitlet? Hva er likheter og ulikheter med innrammingene vi har funnet i de to forrige analysekapitlene, og henger de sammen på noe vis?

I kapittel 7 oppsummeres hovedfunnene fra de tre analysekapitlene og vi skal se hvordan spillkompetanse og distanse til digitale spill har vært sentrale faktorer i denne oppgaven.



## 2

# Sosial konstruksjon av digitale spill

## Hvordan kan vi analysere hva digitale spill er og gjør?

Det vanlige synet i vårt samfunn på teknologi generelt, og digitale spill spesielt, er preget av det som kan kalles et teknologideterministisk syn. Digitale spill er ikke et unntak, men snarere et godt eksempel på en teknologi som oppfattes som enten god eller dårlig, med iboende egenskaper som har gitte konsekvenser for enkeltpersoner og/eller samfunnet. Hva innebærer dette perspektivet der teknologi oppfattes som enten noe positivt eller noe negativt i seg selv? Anne-Jorunn Berg beskriver teknologideterminismens to dimensjoner slik:

*Den første formen for determinisme er forståelsen av teknologi som gitt. Teknologi oppfattes som en kraft som ligger utenfor samfunnet, og sammenlignes gjerne med en naturlov. Den andre formen for determinisme er en forståelse av teknologi som å inneha gitte, innebygde, faste konsekvenser. Teknologi har forutbestemte virkninger på samfunn og sosialt liv.<sup>15</sup>*

Et slikt perspektiv danner grunnlaget for to radikale motsetninger: teknologioptimismen og teknologipessimismen. Selv om de begge er ytterpunkter på en akse, deler de likevel det samme utgangspunktet, nemlig at teknologien har iboende kvaliteter som har bestemte konsekvenser for oss. Berg foreslår et tredje perspektiv som kan hjelpe oss bort fra determinismen. Dette er noe hun kaller teknologisk fleksibilitet<sup>16</sup>, som innebærer et konstruktivistisk inspirert syn på teknologi. Som sosiale prosesser bør også teknologi studeres som en prosess heller enn noe fastlåst og gitt. Dette kan vi gjøre ved å studere hvordan en teknologi blir til, hvordan vi tillegger teknologi mening eller begge deler. Slik åpnes et menneskelig handlingsrom nettopp ved at det gitte eller deterministiske aspektet ved teknologi blir borte. Dermed blir det mulig å se variasjon og alternative muligheter. Det er først i ettertid at det er ”naturlig” at en teknologi ble akkurat slik den ble og fikk den eller de rollene den ble tildelt. Hvis vi ser hvordan en teknologi kunne blitt, hvordan en teknologi faktisk har ulik mening for forskjellige grupper, eller hvordan en teknologi er uløselig

---

<sup>15</sup> Anne-Jorunn Berg: *Fra automatiseringsspøkelse til kyborgvirkelighet? Om teknologisk determinisme og hverdagslig teknologibruk*, i Tore Nilssen: *Mot et bedre arbeidsliv*, 1998: 334

<sup>16</sup> Wiebe Bijker, et al: *The Social Construction of Technological Systems: New Directions in the Sociology and History of Technology*, 1987

knyttet til en bestemt kontekst, kan vi også se hvor lite fruktbart det er å forstå den i et deterministisk perspektiv. Kritikken av teknologideterminisme var nettopp en av de viktigste forutsetningene for fremveksten av STS-feltet.<sup>17</sup>

## STS: fra determinisme til sosiotekniske artefakter

STS er en forkortelse for "Science and Technology Studies", på norsk "Studier av kunnskap, teknologi og samfunn". Det er et tverrfaglig felt som sammenkobler elementer fra blant annet historie, økonomi, filosofi, sosiologi og sosialantropologi. I STS er vi interesserte i å studere hvordan det tekniske og det sosiale henger sammen i alle teknologier (og i all forskningsvirksomhet), det Thomas Hughes kaller "the seamless web". Hvorfor har enkelte teknologier blitt det de er i dag istedenfor noe helt annet? Hvorfor knytter noen frykt til enkelte teknologier, mens andre knytter håp eller kreativitet til den samme artefakten? I min oppgave: Hvordan kan dataspill være *både* lek og kreativitet, *både* læringsmedium og avhengighetsskapende, alt ettersom hvem du spør og den mening som "produseres inn" i teknologien?

Et sentralt begrep innen STS er "black box":

*The word **black box** is used by cyberneticians whenever a piece of machinery or a set of commands is too complex. In its place they draw a little box about which they need to know nothing but its input and output.*<sup>18</sup>

Som den franske sosiologen Michel Callon her påpeker er en "svart boks" et lukket system, der de indre prosessene og materialene er ukjente. De er ukjente fordi vi ikke behøver å vite om dem, eller fordi vi tar dem for gitt. I vid forstand er også sykler, dataspill, vitenskapelige fakta, lover, skoler med mer "svarte bokser". For å bruke en sykkel trenger en ikke forstå hvordan den fungerer, eller hvorfor den ble akkurat slik den ble. Vil man derimot finne ut mer om dette må man "åpne den svarte boksen". Det innebærer at man avnaturaliserer et objekt eller et fenomen. At ting er slik de er blir ofte ansett som "naturlig", selv om denne "naturligheten" ikke er premisset, men snarere resultatet av en serie forhandlinger eller kontroverser. At en teknologi, eksempelvis dataspill, fremstår slik den gjør i dag, rommer slik en mengde kontroverser eller uenigheter, som delvis fungerer som lukkede sannheter og delvis ennå som åpne uenigheter.

En teknologi behøver derfor ikke følges av åpenlyse uenigheter i dag, men de blir tydeligere hvis vi undersøker hva som ligger forut for "lukkingen av den

---

<sup>17</sup> Ibid

<sup>18</sup> Bruno Latour: *Science in Action: How to Follow Scientists and Engineers Through Society*, 1988: 3

svarte boksen”. Det er her det er fruktbart å gå inn for se hva som førte til at en teknologi ble slik den ble. Et viktig ledd i åpningen av slike bokser er å vise hvilke aktører som gjorde hva, eller hva de forhandlet om, forut for lukkingen av den. Med andre ord, før den ble lukket og tatt for gitt. Finnes det teoretiske verktøy som kan gi oss en veiviser inn i dette?

## SCOT – eller hvordan unngå teknologideterminisme

The Social Construction of Technology ble utviklet på 80-tallet og innebærer at en ser på teknologi som noe sosialt konstruert. En tar utgangspunkt i en bestemt teknologi, som Pinch og Bijkers kjente sykkeleksempel fra 1987, der de viste at sykkelene ikke nødvendigvis hadde en ”naturlig” utvikling fra den gamle ”veltepetteren” til den mer moderne utformingen med gummidekk.<sup>19</sup> Noen sentrale begrep innen SCOT er *fortolkningsmessig fleksibilitet, relevante sosiale grupper, kontroverser og lukking/stabilisering* av disse.

Fortolkningsmessig fleksibilitet innebærer at artefakter, det være seg sykler, regneark, brødrister eller dataspill, er kulturelt fortolket og konstruert både i utviklingsfasen, *men også i ettertid*. Med andre ord er det ikke bare én måte en bestemt teknologi kan utvikles på, men prosessen påvirkes av hva som synes best i en gitt situasjon av én eller flere relevante, sosiale grupper. Det er disse som konstruerer både problemet og løsningen den teknologiske artefakten skal svare på. Er teknologien farlig på noe vis? Skal den være raskere, smidigere, mer komfortabel? Slike spørsmål mener Pinch og Bijker er uløselig knyttet til artefakten, men oppstår først når sosiale grupper fremsetter/konstruerer dem. Dersom det er stor uenighet mellom relevante sosiale grupper om hva teknologien skal være, hvordan den bør lages og/eller brukes, oppstår det kontroverser, som gjør artefakten ustabil. Dette er i høyeste grad tilfellet med digitale spill, som ulike sosiale grupper utvilsomt fortolker ulikt (jf. gamere, foreldre, lærere med flere). Ifølge Pinch og Bijker finnes det to former for lukking av slike kontroverser som (i alle fall midlertidig) kan stabilisere artefakten: retorisk lukking og lukking ved omdefinering av problemet. Retorisk lukking innebærer at problemet ikke nødvendigvis løses ved en endring av artefakten, men ved at de sosiale gruppene anser problemet for løst. Omdefinering av problemet skjer ved at en endring kan løse andre problemer enn det som først ble fremsatt. Kan en omdefinering av spill fra underholdningsprodukt til læringsverktøy eksempelvis være et slikt løsningsforslag? Pinch og Bijkers eksempel var at gummidekk på sykler ikke kun løste problemer med vibrasjon, men det bidro også til at man kunne sykle raskere. Dermed kunne gummidekkene svare på flere ulike sosiale problemer på

---

<sup>19</sup> Bijker et al. 1987: 17-50

én og samme tid. Hva med teknologien dataspill? Er alle enige om hva digitale spill er, hva de kan og bør brukes til og/eller være løsningen på? Som vi allerede har vært inne på flere ganger er dette langt fra tilfellet. Fremdeles finnes det altså mange og åpne kontroverser om dataspill, dataspillere og dataspilling: om når, hvor, til hva og av hvem de skal eller bør brukes med mer. Selv om dataspill er en relativt etablert teknologi som har vært populære på markedet og i folks hjem fra 70-80-tallet, er likevel kontroversene fremdeles høyst levende og langt fra lukket. I mediene ser vi eksempelvis at ulike sosiale grupper fremdeles diskuterer hvordan digitale spill påvirker oss, og da særlig barn og unge: om barn eksempelvis blir voldelige, passive, late og dumme av å spille, eller om de snarere blir smarte, løsningsorienterte og sosiale? Med andre ord er vi fremdeles opptatte av hvilke effekter digitale spill har og hvilke problemer de kan løse. Det er for øvrig ikke spesielt merkelig: Tenk bare på hvordan bilen, PC-en, smarttelefonene, og spillkonsollene har endret hvordan vi lever, handler og hvem vi er (hvilke identiteter vi skaper oss). Vi kan dermed si at SCOT viser oss hvordan vi kan analysere hvordan flere ulike grupper kjemper eller forhandler om hva dataspill skal være. I denne oppgaven skal jeg studere dette som innrammingsprosesser.

## **Innramming – hvordan bestemmer noen hva digitale spill skal være og gjøre?**

Når vi leser om spill i avisen, ser nyhetsinnslag eller populærvitenskapelige program, leser spillsider, bøker eller forskningspublikasjoner ser vi fort at digitale spill ikke er én og samme ting, men mange forskjellige teknologier.<sup>20</sup> Utover å være et rent underholdningsprodukt ser vi at spill, i ulike aktørers perspektiv, også kan være blant annet læringsverktøy<sup>21</sup> eller en voldsfremmer<sup>22</sup>. Dette handler om at forskjellige aktører forhandler, og til tider kjemper, om hva dataspill skal være, eller med andre ord: Hva dataspill skal forstås som. I denne prosessen kan vi si at disse aktørene ”rammer inn” spill på ulikt vis.

Innrammingsprosesser handler grunnleggende om at personer eller grupper definerer hva som er relevant og interessant i en bestemt situasjon eller angående en bestemt teknologi. Begrepet *innramming*, originalt *framing*, ble i

---

<sup>20</sup> Det er en enorm variasjon innen dataspillmediet med tanke på sjangre, teknikker og strukturer, men det er ikke poenget her. Snarere det at spill blir mange teknologier når de tillegges ulike verdier, meninger, roller, m.m.

<sup>21</sup> Anders Boas: *Dataspill kan gi bedre undervisning*, <http://www.forskning.no/artikler/2013/februar/348850>, 2013, sist aksessert 08.05.13

<sup>22</sup> Ingrid Splide: *Bli vi voldelige av dataspill?*, <http://www.forskning.no/artikler/2010/juni/254191>, 2010, sist aksessert 08.05.13

utgangspunktet utviklet av Erving Goffman og blir definert slik i en senere artikkel av Michel Callon:

*The frame establishes a boundary within which interactions – the significance and content of which are self-evident to the protagonists – take place more or less independently of their surrounding context.*<sup>23</sup>

Goffman var altså interessert i å studere handlingsrammene som mennesker bevisst eller ubevisst definerte i bestemte situasjoner, og han var opptatt av at disse også kunne variere selv om konteksten var lik. En ramme kan dermed forstås som en sosial kontrakt som setter grenser for, og viser meningen i, menneskelig handling i en bestemt kontekst, det være seg hva man kan gjøre på en konsert, på jobb eller når man spiller digitale spill med andre i et nettverk. Goffman studerte innramming først og fremst for å kunne forstå mikroprosesser, det vil si individers handlinger. STS'eren Michel Callon har imidlertid videreutviklet begrepet og bruker det i nyere tid for å undersøke stabilisering av store felt eller handlingsområder, eksempelvis økonomiske markeder.

Når man rammer inn handlingsmulighetene er det også en del annet man får med på kjøpet: nemlig verdier, moralske vurderinger og ulike sett med problemer og løsninger. I denne masteroppgaven skal jeg dermed undersøke hvordan dataspill både kan rammes inn som et problem og som en løsning på andre problem. Avhengig av hvordan innrammingen gjøres, settes også grenser for hva man kan og bør gjøre. Utsagn som kan følge av en slik innramming kan være: ”Vi må passe ekstra godt på hva barna våre spiller”, ”Vi må lage planer for trygg bruk”, ”Vi må sørge for at foreldre vet mer om spill”. Disse utsagnene kan virke selvfølgelige dersom denne innrammingen av dataspill er selvforklarende for ulike grupper og aktører. I innrammingsprosesser foregår det alltid inn- og utgrensinger. For at noe skal rammes inn er det samtidig noe som må skyves ut av rammen for at den skal bli definert og stabil. Ved eksempelvis å studere politiske visjoner for hva dataspill skal være får vi samtidig et innblikk i hva politikere mener digitale spill *ikke* skal være eller gjøre.

For Callon kan innramming forstås på to motsatte måter. Vi kan forstå slike rammer som noe som kan ”ordnes” og som deretter kan holdes stabile slik det forsøkes i økonomien. Eller, vi kan velge å studere slike rammer som noe som aldri vil bli helt stabilt. Det henger sammen med det Callon kaller eksternaliteter, det vil si fenomener som flyter inn eller ut av rammen og som man i utgangspunktet ikke hadde regnet med/kalkulert med. Anser vi slik overflyt som *unntak* kan rammen fremdeles forstås som stabil. Vi må bare kalkulere med disse overflytene i neste omgang. Men om vi derimot betrakter

---

<sup>23</sup> Michel Callon: An essay on framing and overflowing: economic externalities revisited by sociology, i The Laws of the Markets, 1998: 249

slik overflyt som normen, vil rammen aldri holdes stabil. Callon poengterer videre at alle innramminger uansett inkluderer fortolkninger og innebærer å gjøre kalkulasjoner, og en innramming er dermed aldri ferdiggjort en gang for alle: De er dynamiske prosesser og kan derfor også ofte være vanskelig å fastholde. Når det er kontrovers på et område, er det derfor interessant å studere hvordan ulike innramminger både bryner seg mot hverandre og forsøkes fastholdt, men også tidvis lar overflyt ”slippe gjennom” rammen og dermed endrer den noe/langsomt.

I denne sammenhengen snakker Callon om varme og kalde situasjoner. I kalde situasjoner er rammen klar og tydelig, og overflyt er ikke normen fordi situasjonen er kjent og definert. Plutselig kan likevel overflyt oppstå, samtidig som aktører, verdier, preferanser og ansvar er stabiliserte.<sup>24</sup> I varme situasjoner derimot er kontroversen intens: Både identifiseringen av overflyt, fordelingen av aktører og verdier og hvordan en måler effekter er derfor ustabile. Dette kan, ifølge Callon, indikere fraværet av en stabilisert kunnskapsbase og inneholde et stort utvalg aktører, som endres over tid.

Kontroverser om dataspill kan i dag fremdeles betraktes som en ”varm situasjon”: Diskusjonene er intense, kunnskapsgrunnlaget sprikende og ustabil, antall aktører og verdier mange. Blir man voldelig av spill? Blir man kreativ? Hvordan måles dette? Hvem blir voldelige? Hvem blir samarbeidsorienterte? Hvem blir avhengige? Hvem opparbeider strategikompetanse? Skal dataspillavhengige ha samme identitet som pengespillavhengige? Hvordan skal en spilleridentitet i det hele tatt defineres? Slike kontroverser kan med Callon betegnes som hybride forum, der verdier og fakta både er usikre og i så høy grad sammenblandet at det er vanskelig å skille mellom faktaproduksjon og verdier i informasjonsutvelgning for beslutningsprosesser.<sup>25</sup>

Som vi nå har sett kan ulike ”sosiale grupper” forstå hva som er relevant ved én og samme teknologi på ulikt vis og dermed også hva som er irrelevant ved denne. Ulik innramming av bestemte teknologier gir også ulikt handlingsrom og viser samtidig hvordan teknologien forstås ulikt. Slike innramminger av teknologi kan studeres som dynamiske prosesser fordi ulike grupper hele tiden må *arbeide* for å gjøre den til det de ønsker, altså stabilisere den på én bestemt måte. Det er spesielt i ”varme situasjoner” at dette perspektivet på innramming er nyttig, siden forhandlingene da er ekstra tydelige. Det er også i slike situasjoner vi kan analysere kontroversen gjennom innrammingsarbeidet fordi vi kan *se* uenighetene om blant annet kunnskap, identiteter, definisjoner med mer. Det er dette jeg i det videre skal gjøre med hensyn til teknologien *digitale spill*.

---

<sup>24</sup> Ibid: 261

<sup>25</sup> Ibid: 260

### 3

## Rammet av spill - metodiske refleksjoner

Som vi har sett i første kapittel, var min egen oppdagelse av forholdet mellom pedagogiske teorier og måten læring ofte er strukturert i digitale spill utgangspunktet for valg av oppgavens tema. Etter mange års erfaring med spillmediet ble jeg i PPU-utdanningen overrasket over at tilsynelatende ingen ved lærerutdanningen hadde sett koblingen mellom læringsprinsipper og spillmekanikk. Etter å ha lest bøker av blant annet James Gee, Marc Prensky, Jane McGonigal og Mark Chen i løpet av mitt første år på STS-masterstudiet, så jeg også at det faktisk allerede hadde vært forsket rimelig mye på forbindelsen mellom digitale spill og læring fra 2000-tallet og fremover. Det ble dermed enda mer forbausende at denne forbindelsen ikke var tatt opp i lærerutdanningen, og heller ikke gjort mye ut av i massemediene. Dermed ble det klart for meg hva jeg skulle skrive masteroppgave om!

Analysene i denne masteroppgaven har et kvalitativt fokus. Jeg er ute etter å få tak i ulike aktører eller aktørgruppers *forståelser* av digitale spill, og kildegrunlaget mitt vil derfor være dokumenter og intervjuer. Masteroppgaven har dermed ingen ambisjon om å lage store generaliseringer eller konklusjoner som dokumenterer lovmessigheter. For å få svar på forskningsspørsmålene mine har jeg heller valgt å gi et innblikk i *hvordan* digitale spill blir forstått ulikt av ulike aktører på ulike nivå. Spesielt er jeg opptatt av om, og eventuelt hvordan, disse forståelsene blir lenket opp mot læringsssammenhenger eller mot spill som læringsverktøy. Jeg er altså interessert i om forståelser eller innramminger på ulike nivå legger opp til at digitale spill kan være gode læringsverktøy eller ikke. Dessuten om, og eventuelt hvordan, de ulike innrammingene er i dialog med hverandre. Har eksempelvis forståelsene i stortingsmeldinger om dataspill paralleller til de innrammingene rektorer i skolen gjør? Og videre: Viste en håndbok utgitt av Medietilsynet for bruk av digitale spill i skolen noe av det samme? Eller ble spillene her rammet inn med andre roller og visjoner?

Som redegjort for i forrige kapittel har jeg valgt SCOT for å perspektivere hvordan en bestemt teknologi kan ha ulik mening for ulike relevante (og mindre relevante) brukere. Jeg viste også i Kapittel 2 hvordan innrammingsteori er relevant for å få tak i den prosessen der de digitale spillene blir tilskrevet problemer, løsninger, definisjoner, verdier, m.m.. Selv om mitt datamateriale altså ikke kan danne grunnlag for generaliseringer, vil det likevel kunne gi oss et

godt innblikk i ”anatomien” i de ulike forståelsene omkring dataspill som vil være nyttige for senere debatter om digitale spill generelt, og som læringsverktøy spesielt.

## Datainnsamlingen

Jeg begynte arbeidet med masteroppgaven med å lese forskning om sammenhengen mellom spill og læring. Bøkene jeg leste var primært skrevet av amerikanske forfattere, men jeg valgte disse bøkene siden forfatterne var kjente navn og siden de har lansert begreper som ofte har blitt brukt i ettertid, også utenfor forskningsmiljøene, eksempelvis *digital literacy* og *digital natives*. Selv om denne litteraturen på ingen måte var utfyllende i forhold til all forskning som finnes om digitale spill og læring, ga den meg likevel et innblikk i noe av denne forskningen og et godt utgangspunkt for et masteroppgavedesign.

Etter at jeg hadde lest meg opp var utfordringen å velge hvilken type empiri jeg selv skulle samle inn og bruke. I utgangspunktet ønsket jeg kun å analysere policytekster<sup>26</sup> på et nasjonalt nivå, eller sagt med andre ord: tekster som kunne tenkes å være premissleverandører for mange andre aktører ”lavere” ned, som fylkeskommuner, kommuner og skoleledere. Valget falt derfor først på politiske dokumenter, siden slike nettopp ofte bærer visjoner, som igjen kan ha stor påvirkning på dem de berører. Etter hvert som jeg lette i stortingsmeldingene oppdaget jeg imidlertid at digitale spill i langt mindre grad enn jeg forventet var tema i slike. Jeg endte derfor opp med å næranalysere kun ett nasjonalt, politisk dokument: *St.meld.nr. 14 (2007-2008) Dataspill*. På mange måter overrasket også denne stortingsmeldingen meg, den var langt mindre ”rik” eller omfattende enn jeg trodde. Jeg bestemte meg derfor for å inkludere flere ”nivåer” i analysen, det vil si undersøke om de politiske visjonene jeg fant i meldingen samsvarte med andre forestillinger om hva digitale spill var og kunne være, samt ulike forsøk på å gjøre spillene til læringsverktøy. Valget falt da på en håndbok som Medietilsynet har utarbeidet, og som de har liggende på nettsiden *dataspilliskolen.no*, en nettside som er åpen for alle pedagoger, foreldre og andre som er interesserte i bruk av digitale spill som læringsverktøy. Det siste nivået jeg inkluderte var det ”operative” nivået, som innebar at jeg gjennomførte forskningsintervju med tre rektorer. En utfordring ved dette siste valget var å unngå for mye informasjon om de konkrete pedagogiske praksisene med henhold til digitale spill. Jeg ville jo først og fremst få tak i forståelser og visjoner, ikke hvordan spill faktisk ble brukt eller ikke brukt, noe det allerede er forsket en del på<sup>27</sup>. Samtidig kan en trygt si at rektorer også står for skolens

<sup>26</sup> Definisjon: ”planlagt holdning el. framgangsmåte, langsiktig (politisk) kurs”, <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=policy&begge=+&ordbok=begge>, sist aksessert 11.05.13

<sup>27</sup> Eksempelvis Kurt Squire: *Replaying History: Learning world history through Civilization III*, 2004



pedagogiske visjoner, og slik derfor også er den personen som bærer visjoner om bruk av digitale spill i den lokale, pedagogiske praksisen. Jeg vil derfor si at samlet sett gir min empiri meg et godt grunnlag for analyse av innrammingsprosesser på tre ulike nivå. Med dette som utgangspunkt ble det også interessant å undersøke på hvilken måte de ulike innrammingene kommuniserte med hverandre.

## **Min egen relasjon til empirien**

Før jeg valgte digitale spill og læring som emneområder for denne masteroppgaven var jeg i tvil: Ville jeg bli lei av spill ved å forskningsmessig arbeide med dem hver dag, istedenfor å fortsette å forholde meg til dem som underholdning? Ville jeg klare å ikke la mitt eget forhold til spillkultur og spilldiskurser farge oppgaven for mye? Når jeg etter mange års skolegang endelig kunne velge eget forskningsemne var likevel fristelsen for stor til at jeg klarte å la være å skrive om digitale spill, vanskelige spørsmål til tross. Jeg har imidlertid likevel forholdt meg så ”nøytral” som mulig til både empirien og informantene, selv om jeg i høyeste grad er klar over at våre forforståelser, fordommer, tidligere erfaringer, teoretiske perspektiv og et utall andre faktorer alltid vil være med på å påvirke både forskningsdesign og analyse. Det at jeg studerer hvordan ulike aktører rammer inn en teknologi, heller enn å vurdere om de gjør det ”rett” eller ”galt” har imidlertid hjulpet meg en god del i så henseende.

Nærheten til spillmediet har også gitt meg andre utfordringer i denne oppgaven. Først var problemet å snevre inn omfang og perspektiver på oppgaven. Hadde jeg skrevet om et felt jeg ikke kunne noe om på forhånd, ville jeg antakelig kun måtte forholde meg til det materialet jeg hadde foran meg. Siden dette ikke var tilfellet for meg, har jeg hele tiden ønsket å utforske mye mer enn et masteroppgaveformat tillater. På den andre siden har mitt forskningsarbeid fått mye mer av mitt engasjement, både i form av gleder, pågangsmot, men også frustrasjoner, enn det hadde gjort om jeg hadde valgt et tema jeg hadde mindre oversikt over og innsikt i.

## **Presentasjon av empirien**

Stortingsmeldingen som danner empirigrunnlaget for kapittel 4 er *St.meld.nr.14 (2007-2008)* med tittelen *Dataspill*. Den ble utgitt av Kultur- og kirke departementet 7. mars 2008. Det fantes flere stortingsmeldinger som hadde

nevnt digitale spill før denne, men dette var den første stortingsmeldingen hvis hovedtema var digitale spill.<sup>28</sup>

Håndboken *Dataspill i skolen* danner analysegrunnlaget for kapittel 5. Håndboken er tilgjengelig på nettsiden *dataspilliskolen.no*: et nettsted beregnet for lærere, foreldre og foresatte. Håndboken har en klar og tydelig ambisjon om å promotere dataspill som pedagogisk verktøy og gir mange anvisninger om hvordan disse konkret kan brukes i undervisningssammenheng. En behøver ikke betale lisens eller ha en brukerkonto for å få tilgang til informasjonen. Håndboken er dermed tilgjengelig for alle som vil vite mer om spill og læring.

Aktørene bak oversettingen og tilretteleggingen av nettstedet og brosjyren er Medietilsynet, Spillforeningen (NSM) og Interactive Software Federation of Europe (ISFE). Innholdet på siden er et resultat av et prosjekt gjennomført av European Schoolnet<sup>29</sup> i 2008 og 2009, i åtte europeiske land. Prosjektet bestod av spørreundersøkelser, kasusstudier og intervjuer av elever, lærere og beslutningstakere. Det fremgår ikke av håndboken hvem som utgjør gruppen beslutningstakere, men vi kan få inntrykk av at dette har vært et omfattende og grundig prosjekt, og slik anta at denne håndboken skulle være et godt verktøy for lærere som ønsker å bruke digitale spill i skolen.

Det siste empirikapitlet i denne oppgaven er kapittel 6. Der utgjør intervjudata fra forskningsintervju med tre rektorer grunnlaget for analysen. Disse er skoleledere på forskjellige klassetrinn, ved forskjellige skoler, fra forskjellige landsdeler og i forskjellig alder. De er av forskjellig kjønn og har ulike erfaringer med digitale spill.

## Valg av informanter til intervju

Beslutningen om å inkludere intervju som en del av masteroppgaven var noe jeg bestemte meg for først halvveis ut i masterforløpet, i samråd med veilederne mine. Det var fortsatt god tid igjen til ferdigstilling, og siden jeg på dette tidspunktet hadde oppdaget hvor få politiske kilder som faktisk fantes, var intervju med det ”utøvende” nivået noe jeg virkelig så frem til. Jeg var kanskje litt naiv da jeg i utgangspunktet trodde at rektorer gjerne ville stille til intervju når det gjaldt digitale spill og digital kompetanse. Det skulle vise seg at kun én rektor, av de ti til femten jeg kontaktet i Midt-Norge, ønsket å stille. Jeg må innrømme at jeg ble forbauset over at det ikke var et sterkere ønske om å bidra i et prosjekt med dette temaet, selv om jeg selvfølgelig var klar over at en

---

<sup>28</sup> Begrepet dataspill ble brukt i vid forstand, i likhet med begrepet digitale spill, til å omfatte både konsoll- og PC-spill.

<sup>29</sup> European Schoolnets nettside, <http://www.eun.org/>, sist aksessert 13.05.13

rektorhverdag kunne være hektisk. Ved å henvende meg til rektorer i andre landsdeler klarte jeg til slutt å få tak i én rektor fra hvert av de tre skoleslagene, som nevnt i innledningen. Prosessen med å finne informanter og gjennomføre intervju tok nesten én måned lengre tid enn jeg hadde forutsett, men siden det fortsatt var lenge igjen til innlevering påvirket ikke dette arbeidsprosessen min forøvrig. Jeg satt til sist med informanter fra forskjellige landsdeler, forskjellige skoletrinn/-slag, forskjellig kjønn og med forskjellige oppfatninger av, samt forhold til, digitale spill. De rektorene som lot seg intervjuer var heldigvis svært villige til å dele både synspunkt, visjoner og erfaringer med meg, og jeg betrakter derfor intervjumaterialet mitt som meget bra.

## Intervjuprosessen

*Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, særlig med hensyn til tolkning av meningen med fenomenene som blir beskrevet.<sup>30</sup>*

Mitt første intervju foregikk ansikt til ansikt ved informantens skole. Dette var en intervjusituasjon jeg var kjent med, siden jeg har gjennomført flere forskningsintervju som en del av studiearbeidet i to tidligere emner i masterstudiet. Det skulle vise seg at den første informanten hadde mye å si om digitale spill, digital kompetanse og skolen generelt. Det var en lettelse at det første intervjuet gikk godt, noe som medførte at jeg følte meg tryggere på både intervjuguiden jeg hadde utarbeidet samt min egen rolle som intervjuer. De to påfølgende intervjuene foregikk over telefon, noe som imidlertid var nytt for meg. Disse gikk heldigvis også bra, men det var uvant å ikke få en visuell tilbakemelding fra informantene da jeg stilte spørsmål. Jeg var nok derfor enda flinkere til å sjekke forståelsen i telefonintervjuene enn i det første intervjuet ansikt til ansikt, nettopp fordi jeg eksempelvis ikke kunne se om jeg fikk bekreftende nikk underveis. Dette gjorde jeg ved å bruke det Thagaard omtaler som prober, altså oppmuntrende tilbakemeldinger for å vise forståelse eller oppfordre til mer utdypende svar.<sup>31</sup> En ulempe med telefonintervjuene var imidlertid at jeg fikk litt dårlig tid mot slutten. Informantene var snakkesalige, så utfordringen var heller å sørge for at intervjuene holdt seg innenfor de tema jeg hadde bestemt, heller enn å få informantene til å snakke mer om enkelte tema. Siden to av informantene ønsket intervju over telefon var det tekniske utfordringer i å få tatt opp samtalene, men en mangeårig erfaring med Google ga

---

<sup>30</sup> Steinar Kvale: *Det kvalitative forskningsintervju*. 1997. Oslo Ad Notam Gyldendal: 39

<sup>31</sup> Tove Thagaard: *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*, 2009: 91

en løsning som fungerte, der jeg tok opp samtalen med telefonen på høyttaler, før jeg overførte lydfilen til PC via Dropbox for transkribering.<sup>32</sup>

Jeg transkriberte deretter alle intervjuene i sin helhet. Jeg var i utgangspunktet usikker på om dette var hensiktsmessig, siden transkribering kan være ganske tidkrevende. Etter at transkriberingen var gjennomført var jeg likevel glad jeg hadde alle intervjuene i tekstformat, siden jeg dermed var sikker på at jeg hadde en oversikt over alt som ble sagt. Selv om informantene snakket rundt en del spørsmål viste det seg at det var informasjon som også kom til nytte i etterarbeidet.

## Analysearbeidet - Grounded Theory

I analysene av både dokumentene og intervjumaterialet benyttet jeg meg av Grounded Theory, forkortet GT.<sup>33</sup> Dette er en metodikk eller strategi for å ordne og bearbeide et stort kvalitativt datamateriale. I motsetning til mange andre forskningsmetoder, der man starter med en hypotese og et teoretisk perspektiv, er poenget med GT å lage kategoriseringer og koder av empirien før man bestemmer seg for valg av teoretisk perspektiv. Hovedprinsippet med GT er altså at man går nedenfra og opp, fra empiri til teori, og ikke motsatt. Det er nemlig i empirien man skal finne ideer, fenomener og poeng som skal utforskes videre. GTs begrunnelse for å følge denne fremgangsmåten er å unngå at det teoretiske perspektivet i for stor grad skal styre/avgjøre hva en finner i analysearbeidet. Det er ikke slik at teori er uviktig i GT, snarere tvert imot: metodikken foreskriver etter hvert en kontinuerlig dialog mellom forskerens forståelser, teorier og empirien, men hovedpoenget er altså at empiriens ”stemme” skal bli hørt først.

Jeg har i denne oppgaven ikke fulgt noen av GTs kodingsprosedyrer slavisk, slik de eksempelvis ble fremstilt av grunnleggerne Glaser og Strauss i 1967, men fulgt en løsere fremgangsmåte, noe som i dag er vanlig blant kvalitativt orienterte forskere. Rent konkret innebar det at jeg først måtte klare å sortere og beskrive materialet som jeg skulle analysere. Det medførte at jeg måtte skrive mye såkalt ”flatempiri” av datamaterialet mitt. Dette er rent beskrivende tekster som vi får ved å stille spørsmål til materialet vårt av typen: ”Hva gjøres i teksten?”, ”Hvem gjør noe?”, ”Hva snakkes det om?”, ”Hvordan snakkes det om dette?” og så videre. Det å skrive flatempiri har vært en utfordring for meg, siden jeg raskt ville komme i gang med det jeg anså som analysearbeidet, selv om analysen allerede kan sies å starte idet man går i møte med empirien.

---

<sup>32</sup> Dette kan synes svært tungvint, men var nødvendig for å få et lydformat jeg enkelt kunne arbeide med under transkriberingen.

<sup>33</sup> Kathy Charmaz: *Constructing Grounded Theory. A practical guide through qualitative analysis*, 2006

## Kilde- og metodekritikk

Arbeidet med denne masteroppgaven tar utgangspunkt i et konstruktivistisk perspektiv. Det innebærer at jeg er på utkikk etter mønstre og sammenhenger i mitt datamateriale, heller enn kausale årsaksforklaringer. Det innebærer blant annet at jeg studerer hvordan aktører konstruerer mening i bestemte situasjoner, og at forskningsobjektene ikke er gitte størrelser, men dannes i relasjon til forskeren, empirien og informantene.<sup>34</sup> Digitale spill er dermed ikke noe fastlåst og bestemt, men blir konstruert i mitt møte med tekstene jeg har analysert og informantene jeg har intervjuet. Dette medfører at en forsker med samme datamateriale kunne fått et annet resultat av analysen enn meg selv, selv om det ville vært like ”gyldig”. Et forskningsarbeid i konstruktivistisk perspektiv er ikke ute etter å avdekke sannheter med stor ”S”, men er mer opptatt av å vise hvordan noe gjøres relevant og virksomt, og dermed ”sant”.

Videre vil ethvert metodevalg få konsekvenser for *hvor* man retter blikket, *hva* man ser og dermed for hvilken kunnskap som produseres. Følgelig vil alle metoder også ha sine styrker og svakheter. Et mulig problem ved å bruke intervju som forskningsmetode er at informantene kan fortelle det de tror forskeren ønsker å høre.<sup>35</sup> Dette var et problem jeg var bevisst på før intervjuene ble utført. I løpet av intervjuene var jeg hele tiden tydelig på at spørsmålene jeg stilte informantene skulle være knyttet til deres egne erfaringer og synspunkt. Jeg uttalte derfor i begynnelsen av alle intervjuene at jeg ikke var ute etter å sjekke om forståelsene til de ulike rektorene var ”korrekte”, men heller hvordan de ”satte sammen” sine forståelser av digitale spill. Dette gjorde jeg for å minimere sjansene for at de ville fremstille seg mer positive til digitale spill enn de kanskje var, ikke fordi jeg hadde en forestilling om at rektorer generelt er negative til digitale spill, men for å unngå at de ”pyntet på” svarene. Muligens tenkte de at en rektor som gjerne ser for seg digitale spill som læringsverktøy fremstår som mer positiv og fremtidsrettet enn en som bare mener at spillene skaper problemer for elevene? Utover dette kunne selvfølgelig også min rolle som spillinteressert student påvirke de svarene jeg fikk. Heldigvis fortalte alle rektorene åpent om både positive og negative sider ved digitale spill.

Siden jeg kun har gjennomført tre forskningsintervju kan mine analyser ikke sies å representere den norske rektorstandens innramminger av digitale spill som helhet. For å få et mer robust resultat kunne jeg intervjuet flere rektorer fra ulike landsdeler av forskjellige kjønn, i forskjellige aldre, med ulik kompetanse om digitale spill og læring, og så videre. På den andre siden var ikke poenget å lage *overblikk*, men snarere å gi et grundigere *innblikk* inn i noen forståelser. Til

---

<sup>34</sup> Ibid

<sup>35</sup> Tove Thagaard: *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*, 2009: 105-106

tross for at jeg kun har datamateriale fra tre intervju, varierer altså informantene hva angår alder, kjønn og fagbakgrunn/kompetanse, slik at materialet mitt slik sett er heterogent.

I tillegg til intervjudata og –metode kan også min tekstbaserte empiri sies å ha svakheter. Først kan vi se at stortingsmeldingen jeg analyserte ble utarbeidet av Kultur- og kirke departementet, ikke Kunnskapsdepartementet. Dette kan ha påvirkning på hvordan digitale spill rammes inn på ulikt vis, siden ulike departement vil ha ulikt fokus på og forståelse av ett og samme tema. Likevel kan vi se at meldingen, av legitimeringshensyn, ofte referer til andre meldinger, utarbeidet for ulike departement, eksempelvis for å begrunne hvorfor det er viktig å lage en stortingsmelding om digitale spill. Dette kan føre til at forståelser reproduseres og at departementenes dokumenter derfor knyttes tett til hverandre, slik at det ikke er helt avgjørende hvilket departement som står bak ulike meldinger.

Mitt valg av håndboken *Dataspill i skolen* kan også problematiseres. Det kan stilles spørsmål ved hvorvidt den er en relevant kilde for lærere som ønsker å lære mer om sammenhengen mellom digitale spill og læring. Hvem bruker den? Hvor ofte lastes den ned? På hvilke klassetrinn er den anvendt mest? En kartlegging av håndboken basert på disse spørsmålene kunne bidratt til et bedre vurderingsgrunnlag av denne kilden. Likevel er jeg primært ute etter hva håndboken ”gjør” med henhold til innrammingsarbeid, ikke hvorvidt denne brukes aktivt av mange lærere i deres undervisningspraksis. Slik gir den oss et innblikk i innrammingsprosesser på etatsnivå, jf. Medietilsynet.

Oppsummert er det altså både styrker og utfordringer knyttet til kildegrunnlaget for denne masteroppgaven. Likevel er jeg, på bakgrunn av de refleksjoner jeg har gjort over disse her, alt i alt meget fornøyd med både empiri og metode. I neste kapittel legger jeg frem min første analyse av dette materialet. Der er det stortingsmeldingen om digitale spill som er i fokus. Hva kan den fortelle oss om politiske innramminger og forståelser av digitale spill?

# 4

## Politiske innramminger av digitale spill

I innledningen til denne masteroppgaven kunne vi lese at nyere forskning på digitale spill viste at disse kunne fungere godt som læringsverktøy, enten ved at vi anvender læringsprinsipper i dem, eller ved at vi bruker spillene i en klasseromssituasjon. Det er viktig å presisere at jeg i denne masteroppgaven er interessert i å studere *forståelser* og *innramminger* av slike spill, spesielt som potensielt læringsverktøy i skolen, heller enn å studere hvordan digitale spill faktisk brukes. I dette kapitlet vil jeg først undersøke dette i de politiske kanalene. Det betyr at jeg er interessert i finne ut mer om hvordan slike spill ”snakkes frem” på ulike måter, blant annet som et mulig læringsverktøy i skolen. Jeg har derfor forsøkt å spore dette til ulike policydokumenter, som meldinger og proposisjoner til Stortinget. Overraskende nok har digitale spill som læringsverktøy så å si ikke vært omtalt før i *Stortingsmelding nr. 14 (2007-2008) Dataspill*. Hva kan så denne meldingen fortelle oss om den politiske forståelsen av hva digitale spill er og skal være i Norge, ved at vi analyserer hvordan digitale spill rammes inn på ulikt vis?

### **Digitale spill på norsk – St.meld.nr.14 (2007-2008)**

Den første meldingen til Stortinget med digitale spill som *hovedtema* kom fra Kultur- og kirkedepartementet (dagens Kulturdepartement) 7. mars 2008. I følge intensjonen skulle meldingen redegjøre for digitale spill som medium, vise struktur og økonomi i dataspillbransjen i Norge og internasjonalt, kartlegge bruk av digitale spill, redegjøre for forskning og utdanning, redegjøre for tilskuddsordningen til spillproduksjon og til sist: redegjøre for problemskapende bruk. Spill som læringsverktøy var altså i utgangspunktet ikke skilt ut som et eget punkt i meldingen. Slik sett ser det altså ut til at stortingsmeldingen ikke svarer på forventninger skapt i forskningslitteraturen der koblingen mellom digitale spill og læring både er velkjent og velbegrunnet.

Generelt sender Regjeringen slike meldinger/rapporter til Stortinget, ”når den vil presentere saker for Stortinget uten at de er knyttet til vedtak.”<sup>36</sup> Poenget med denne rapporten var altså slik sett tosidig: 1) generelt opplyse Stortinget/politikere om digitale spill og 2) gi en tilstandsrapport for digitale spill i Norge mot slutten av tusentallets første tiår. Det var altså ikke knyttet forventninger til umiddelbare lovendringer eller andre vedtak, snarere bare gi et generelt kunnskapsgrunnlag for Stortinget.

Hva handlet så denne meldingen om? Grunnlaget for meldingen ble lagt i en tidligere melding til Stortinget året før, i 2007, kalt *Veiviseren*. Her ble digitale spill omtalt slik:

*Dataspill er et medium som har gjennomgått en rivende teknologisk og kunstnerisk utvikling og har blitt et sentralt kulturuttrykk. Dataspill spilles i dag hovedsakelig av barn og unge, og er en viktig del av deres kultur- og mediehverdag, jf. kapittel 3. Men også flere voksne spiller, og det stilles stadig høyere krav til spillenes innhold og tekniske kvalitet. Spill er i dag en del av den moderne teknologi- og kunnskapsbaserte kulturindustrien, der det finnes et ledende norsk miljø innen online-spill.*

*Behovet for å sikre barn og unge tilgang til alternative produksjoner med norsk språk og innhold er sterkt. I 2007 vil man for alvor begynne å se resultatene av den statlige tilskuddsordningen til utvikling av interaktive produksjoner. (...) Spillbransjen er i kraftig vekst, og det er behov for en økt satsing på utvikling av norske dataspill. Departementet vil komme tilbake til Stortinget med en egen sak om dette.*<sup>37</sup>

I *Veiviseren* ble digitale spill altså beskrevet som et medium i rivende teknologisk og kunstnerisk utvikling, hovedsaklig brukt av barn og unge. Bransjen fremstilles som kraftig økende, og et ønske om økt norsk spillproduksjon fremsettes. Digitale spill ble presentert som en vare, men også noe mer: et produkt med innslag av kunst og med et stort potensial. Det stod ikke noe om bruk av digitale spill i skolen, eller i lærings- og undervisningssammenheng i *Veiviseren*, da denne meldingen primært omhandlet filmbransjen. Vi kan lese ut av denne at digitale spill (”interaktive produksjoner”) nevnes i kapittel 6, om statlige tilskuddsordninger. Her kan vi spore ønsket om å frembringe norske produksjoner, nemlig i *St. prp. Nr. 1 (2002-2003)*. For å sikre bedre tilgang til digitale spill og andre interaktive produksjoner med norsk språk og innhold ble det i denne stortingsproposisjonen foreslått å innføre en ordning med tilskudd til prosjektutvikling innen nye medier. Stortinget sluttet seg til begrunnelsen fra daværende regjering om at:

---

<sup>36</sup> *Proposisjoner og meldinger*, <http://www.regjeringen.no/nb/dep/fad/dok/regpubl.html?id=369>, sist aksessert 11.05.13

<sup>37</sup> Kultur- og kirke departementet: *St. meld. nr. 14 (2007-2008) Dataspill*, 2008: 5-6, hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kud/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-14-2007-2008-.html?id=502808>, sist aksessert 11.05.13



*Dataspill er et område i kraftig vekst, og utviklingen blir styrt av store, internasjonale selskap. Produktene er primært rettet mot barn og unge. Det er behov for alternativer til den ofte voldelige og actionpregede underholdningen som unge møter gjennom disse spillene.*<sup>38</sup>

Av dette ser vi altså at politiske dokumenter helt siden begynnelsen av 2000-tallet har kommunisert eksplisitt med den problemrammen vi definerte i innledningskapittelet. Digitale spill blir i de politiske dokumentene ansett for å være ”voldelige og actionpregede”, noe som utvilsomt defineres som et problem, og dermed relevant, i en innramming av spill som problem. Som vi senere skal lese i dette kapitlet skal norske produksjoner overraskende nok løse dette problemet ved å ramme inn digitale spill på en annen måte, nemlig som bevarer av norsk kultur.

I *St. meld. nr. 14 (2007-2008)* brukes begrepet dataspill om spill i forskjellige sjangre og på mange plattformer, inkludert arkademaskinene som var populære på 80-tallet. Begrepet brukes da synonymt med Aphra Kerrs beskrivelser av digitale spill i sin bok fra 2006:

*This book uses the term 'digital games' to refer to the entire field and to embrace arcade, computer, console and mobile games in all their diversity.*<sup>39</sup>

Begrepet favner da ganske vidt og inkluderer ulike plattformer (konsoll, mobil, pc, med flere) og sjangre. Det må likevel bemerkes at spillmarkedet på smarttelefoner har ekspandert kraftig i årene etter at denne meldingen kom ut. Denne meldingen tar uansett i hovedsak for seg tradisjonelle spilltitler, såkalte trippel-A-titler. Disse ligger i en prisklasse på 400-600 kroner i det norske markedet. Slike spill har ofte en lang utviklingstid og kan skilte med mye innhold. Mye har skjedd de siste årene med nye salgsmodeller som *free-to-play*<sup>40</sup>, *kickstarter*<sup>41</sup> og billige mobiltitler, som igjen kan ha medført endringer i hvordan det spilles og hvem som spiller, noe som enda ikke er omtalt eller drøftet i norske policydokumenter. Dette kan likevel ha stor betydning for hvordan samfunnet både forstår, verdsetter og aksepterer digitale spill, og dermed hvilken plass og betydning de kan tenkes å ha som læringsverktøy i skolen.

Stortingsmeldingen *Dataspill* er 64 sider lang og fordelt på ni kapitler. Første kapittel begynner med å redegjøre for bakgrunn, hovedmål og gir så en kort oversikt over de forskjellige kapitlene. Ingen av kapitlene handler eksplisitt om

---

<sup>38</sup> Kultur- og kirkedepartementet: *St. meld. nr. 22 (2006-2007) Veiviseren*, 2007, hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kud/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/Stmeld-nr-22-2006-2007-/6/9.html?id=460806>, sist aksessert 23.05.13

<sup>39</sup> Aphra Kerr: *The Business and Culture of Digital Games*, 2006: 3

<sup>40</sup> Definisjon av ”Free To Play (F2P)”, <http://www.techopedia.com/definition/27039/free-to-play-f2p>, sist aksessert 11.05.13

<sup>41</sup> ”What is Kickstarter?”, <http://www.kickstarter.com/hello?ref=nav>, sist aksessert 11.05.13

bruk av spill i skolen. Det mest interessante i innledningskapitlet er for øvrig de fire hovedmålene som nevnes:

- Gode norske dataspill i ulike sjangre basert på norsk språk og innhold.
- En livskraftig, norsk spillprodusentbransje.
- Kompetanse, innovasjon og teknologiutvikling.
- Trygg bruk av dataspill.<sup>42</sup>

Til tross for at barn og unge altså rammes inn som den gruppen som bruker digitale spill aller mest, glimrer likevel bruken av spill som læringsverktøy i skolen helt med sitt fravær i oppsummeringen innledningsvis. Hvert enkelt av det som imidlertid ble betraktet som hovedanliggende ble utbrodert med ett til to avsnitt hver, som dermed tydelig viser hvilke visjoner departementet hadde for hva digitale spill skulle være i en norsk kontekst. Og hvis bruk av slike spill i skolen, og som ledd i utvikling av digital kompetanse, *ikke* var en del av regjeringens politikk, hva ønsket de så å få ut av en melding om digitale spill? Eller sagt på en annen måte: hvilke kontekster rammes da digitale spill inn i? Hvilke aktører er involvert i de forskjellige innrammingene og hvordan skal spill bidra til å nå politikernes mål?

## **Innramming av digitale spill – hvilke og hvordan?**

Som vi har sett er altså digitale spill ikke bare digitale spill, på samme måte som bilen ikke kun er et fremkomstmiddel, men også et statussymbol, en forurensner og en mengde andre muligheter. I denne stortingsmeldingen ligger det flere visjoner om hva spill skal være, hvilke muligheter som knytter seg til dem og hvilke problemer de skal løse. Slik jeg leser meldingen er det mulig å se i hvert fall fire ulike innramminger av digitale spill: som kulturbevarer, næring, problem og læringsverktøy. Den første vi skal se nærmere på er innrammingen av digitale spill som kulturbevarer. Denne identifiserer, i likhet med de andre innrammingene, et sett av problemer samt gir forslag til hvordan digitale spill skal bidra til å løse disse problemene.

### **Digitale spill som kulturbevarer**

*Stortingsmelding nr. 14 (2007-2008) Dataspill* ble legitimert gjennom politikk. Som tidligere nevnt ble det vist til at *Stortingsmelding nr. 22 (2006-2007) Veiviseren* dannet grunnlaget for denne meldingen, eksemplifisert med et direkte

---

<sup>42</sup> St. meld. nr. 14 (2007-2008): 6

sitat fra denne: ”dataspill som medium har gjennomgått en rivende teknologisk og kunstnerisk utvikling og har blitt et sentralt kulturuttrykk”.<sup>43</sup> Vi kunne godt tenkt oss at begrunnelsen for en stortingsmelding om digitale spill ville vært begrunnet i andre forhold. Det har vært mange medieoppslag om digitale spill, positive som negative, nasjonalt som internasjonalt. I tillegg finnes det omfattende forskning som dreier seg om digitale spill spesielt. Likevel forankres altså denne meldingen eksplisitt i et tilsvarende politisk dokument gjennom et sitat som knytter spill til kultur.

Ved å bruke begreper som ”kunstnerisk utvikling” og ”sentralt kulturuttrykk” rammes altså digitale spill inn som en type kunst, et tema som har vært kilde til kontrovers i flere år, og som fortsatt ikke er ”lukket”.<sup>44</sup> En av de mest kjente motstanderne av *spill som kunst* er den amerikanske filmkritikeren Roger Ebert, som uten å spille selv hevdet at spill i prinsipp aldri kan bli kunst så lenge dagens spillere lever, og at spillene, ved å ha regler og mål, ikke kan sammenliknes med litteratur og malerier som er laget for det ene formål å oppleves.<sup>45</sup> Den engelske kunstkritikeren Jonathan Jones mener at det er interaktiviteten i spill som gjør at de aldri kan være kunst:

*The worlds created by electronic games are more like playgrounds where experience is created by the interaction between a player and a programme. The player cannot claim to impose a personal vision of life on the game, while the creator of the game has ceded that responsibility. No one "owns" the game, so there is no artist, and therefore no work of art.*<sup>46</sup>

På den andre siden finnes også de som mener at spill nettopp *er* kunst, og at spill i enkelte tilfeller overskrider rammene for hva kunst kan være. Spilljournalisten Keith Stuart sammenligner digitale spill som kunstform med blant annet Monet, Duchamps kjente ”Fontene” og Warhols arbeider i hvordan disse sprenge grensene for den etablerte kunsten. Han nevner likevel, i likhet med flere, at det ikke nødvendigvis er hensiktsmessig å forsøke å definere spill som kunst i det hele tatt:

*The next time someone tells you that something isn't art, that it can't possibly even qualify, know that what they're really telling you is that they are bewildered by change. That's okay, it's human, but it shouldn't be mistaken for*

---

<sup>43</sup> St. meld. nr. 22 (2006-2007): 78

<sup>44</sup> Matt Helgeson: *The Great Debate: Are Games Art?*, 2012, <http://www.gameinformer.com/b/features/archive/2012/05/01/the-great-debate-are-games-art.aspx>, sist aksessert 11.05.13

<sup>45</sup> Roger Ebert: *Video Games Can Never Be Art*, 2010, [http://blogs.suntimes.com/ebert/2010/04/video\\_games\\_can\\_never\\_be\\_art.html](http://blogs.suntimes.com/ebert/2010/04/video_games_can_never_be_art.html), sist aksessert 11.05.13

<sup>46</sup> Jonathan Jones: *Sorry MoMA, video games are not art*, 2012, <http://www.guardian.co.uk/artanddesign/jonathanjonesblog/2012/nov/30/moma-video-games-art>, sist aksessert 11.05.13

*criticism. Are games art or aren't they? Nobody need (sic) answer. Games are beautiful and important, we can leave it there and know that we are right.*<sup>47</sup>

Det er ikke overraskende at slike kontroverser om definisjonsspørsmål oppstår, da blant annet fordi mediets status i samfunnet (og ikke minst muligheter for tilskudd) kan avgjøres av hva spill blir definert, eventuelt rammet inn, som. Da meldingen til Stortinget kom i 2008, var økonomisk støtte til spillproduksjon underlagt Filmfondet og hjelp mot spilleavhengighet underlagt Lotteri- og stiftelsestilsynet. Siden det altså ikke var egne organ for digitale spill er det ikke urimelig å anta at en streben etter å få definert spill som kunst, og dermed i samme kategori som film, var en økonomisk nødvendighet.

Norske digitale spill, rammet inn av meldingen som kulturbevarer i en norsk spillindustri, skulle også skape flere arbeidsplasser for en rekke yrkesgrupper, ikke bare til programmerere: ”Dataspill gir arbeids- og utviklingsmuligheter til en rekke yrkesgrupper innen kunst og kultur.” Det er riktig at digitale spill inneholder langt mer enn kode. Blant annet er musikk og grafikk like viktige komponenter. Det som imidlertid ikke problematiseres i meldingen er at i små selskaper er det ofte de samme personene som både skriver kode og som står for de kunstneriske elementene. Når meldingen ønsker å vise at digitale spill (innrammet som kulturbevarer) også gir arbeid til personer med utdanning innen kreative fag, løses samtidig ”problemet” med sysselsetting av yrkesgrupper innen kunst og kultur.

Målet med å sikre en sterk, norsk spillindustri er videre også, i følge stortingsmeldingen, et ledd i en større kulturbyggingsprosess: ”Norge skal bli en ledende kulturnasjon.” Norge er altså ikke, men skal bli, en ledende kulturnasjon, og digitale spill inngår således i kulturbyggingsprosjektet. Som kultur blir digitale spill her en sømløs del av resten av det norske kulturlivet og kulturtilbudet. Debatten om hvorvidt digitale spill faktisk *er* kunst blir usynliggjort og havner dermed utenfor innrammingen. I NOU 2013: 4 *Kulturutredningen 2014* kan vi lese følgende om hvorvidt det har vært et løft, og hvordan man kan vurdere et så problematisk begrep som ”kulturløft”:

*Gitt de store økonomiske ressursene kulturlivet har blitt tilført i tiden etter 2005, er det naturlig at man også stiller spørsmål om denne innsatsen har betalt seg i form av mer og bedre kultur. I hvilken grad har den store «inputen» av penger i kulturlivet etter 2005 blitt konvertert til en «output» i form av kulturprodukter og publikumsopplevelser? Mange av de vedtatte målene innenfor de ulike kulturpolitiske delområdene (scenekunst, musikk, museer osv.) dreier seg nettopp slike ønskede virkninger i kulturlivet. Disse målene varierer fra delområde til delområde, men gjennomgående er at de vektlegger at*

---

<sup>47</sup> Keith Stuart: *Are video games art: the debate that shouldn't be*, 2012, <http://www.guardian.co.uk/technology/gamesblog/2012/dec/06/video-games-as-art>, sist aksessert 11.05.13

*kulturpolitikken skal bidra til at alle skal ha tilgang til kunst- og kultur, og at kulturpolitikken skal bidra til kunst og kulturtilbud av høy kvalitet.*<sup>48</sup>

Brukerne av digitale spill er i stortingsmeldingen presisert som ”særlig barn og unge”. Temaet eldre spillere nyanseres noe, men poenget er at barn og unge i hvert fall spiller mest, med andre ord er det barn som blir definert innenfor rammen ”digitale spill som kulturbevarer”, mens voksne spillere faller utenfor rammen. Siden barn og unge dermed bruker mye tid på spilling er det ifølge stortingsmeldingen viktig å gi dem alternativer til utenlandske kulturelle uttrykk. Hva som er ”typisk norsk (kultur)” blir ikke presisert, men bevaring av norsk språk og innhold defineres som sentrale elementer.

Av de foregående avsnittene ser vi altså at digitale spill blant annet har fått rollen som kulturbevarer i de politiske visjonene og blir rammet inn slik at dette er mulig: Spill kan være underholdning for barn, spill kan gi arbeid til yrkesgrupper innen kunst, spillproduksjon kan få statlig tilskudd som et kulturprodukt på linje med film og spill skal bidra til å bevare norsk kultur. Denne innrammingen blir ikke problematisert i stortingsmeldingen, med andre ord: Det knyttes få problemer, men mange muligheter til *spill som en kulturbevarer*. Hvordan ser så de andre fremtredende innrammingene av digitale spill ut?

## Digitale spill som næring

En annen fremtredende innramming av digitale spill i stortingsmeldingen er *spill som næring*. Dette er en logisk innramming, siden dataspillbransjen ofte omtales i salgshall, omstruktureringer, tekniske nyvinninger, og bransjen er i bunn og grunn er avhengig av profitt for å være vellykket. Skal man overleve som spillprodusent må noen kjøpe spillene. Det å forstå spill primært som et produkt på et økonomisk marked kan altså være intuitivt, men hvordan gjøres dette mer eksplisitt i meldingen?

Vi kan lese at et av statens hovedmål for satsing på digitale spill er å sørge for, eventuelt legge til rette for, en livskraftig norsk spillprodusentbransje:

*En stigende etterspørsel etter spill medfører at spillbransjen er en næring i vekst og skaper nye arbeidsplasser. Det norske markedet er begrenset, og selskapene trenger gode rammebetingelser for å oppnå kontinuitet og soliditet.*<sup>49</sup>

---

<sup>48</sup> Kulturdepartementet: *NOU 2013: 4 Kulturutredningen 2014*, 2013: 95-96, hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kud/dok/nouer/2013/nou-2013-4.html?id=715404>, sist aksessert 11.05.13

<sup>49</sup> St. meld. nr. 14 (2007-2008): 6

Meldingen fremsetter altså dette målet som en konsekvens av at den internasjonale bransjen har vokst kraftig. Vi får høre at omsetningen av spill er større enn kino nasjonalt, og nesten like stor som musikk internasjonalt.<sup>50</sup> Som omsettelige produkt blir spill altså likestilt med musikk og kinoopplevelser. Språket i det ovennevnte sitatet viser også at spill omtales med økonomiske termer som kontinuitet og soliditet, noe som forsterker bildet av spill som et produkt og en bransje som kan forstås i et økonomisk perspektiv.

Digitale spill som næring skal ifølge stortingsmeldingen utvikles og bli livskraftig gjennom gode rammebetingelser, blant annet med økonomiske tilskudd til produksjon og lansering. Slik blir spillnæringen rammet inn som en næring der statlig økonomisk støtte er ”naturlig”. Det legges også vekt på at forskning og utdanning er viktige rammebetingelser for en teknisk krevende bransje i vekst. På denne måten trekkes utdanningsinstitusjoner inn i et marked der disse ikke nødvendigvis hører hjemme. Det at utdanningsinstitusjoner er en forutsetning for spillproduksjon, stemmer nødvendigvis ikke, noe mange små og vellykkede spillutviklerselskap er eksempler på. Ferdigheter som kreves for spillproduksjon kan tilegnes også utenfor formelle utdanningsrammer.

*Fra ideen til et spill oppstår til spillet er på markedet har det vært involvert programmerere, grafikere, musikere, selgere, markedsførere og mange andre yrkesgrupper.<sup>51</sup>*

Av dette sitatet ser vi at altså selgere og markedsførere blir presentert som naturlige ledd i en kjede fra spillproduksjon til ferdig produkt. Det er nok tilfellet i større spillproduksjoner, men det finnes mange eksempler på vellykkede spilltitler som har funnet veien til suksess på helt andre måter. Utviklingen av et spill er slikt sett ikke nødvendigvis lineær, men heller syklisk.<sup>52</sup> Et godt eksempel på dette er spillet Minecraft som i utgangspunktet ble utviklet og lansert av én person, Markus ”Notch” Persson, som deretter opprettet et spillselskap basert på suksessen, for så å utvikle spillet videre. Slik stortingsmeldingen rammer inn *spill som næring* blir slike produksjonsmåter definert ut av rammen og påvirker slik forståelsen av hvordan spillproduksjon kan foregå.

Som vi har vært inne på blir brukerne i denne stortingsmeldingen forstått som primært barn og unge. Dette er særlig fremtredende i innrammingen av digitale *spill som kulturbevarer*. Et interessant poeng ved innrammingen av *spill som næring* er at når holdninger og kjennskap til norske spill skal kartlegges, er det foreldrene til de spillende barna som blir definert som brukerne. Det er altså de

---

<sup>50</sup> Ibid: 5

<sup>51</sup> Ibid: 10-11

<sup>52</sup> Det er vanlig å la brukere teste alfa- og betaversjoner av spill før det ferdige spillet slippes. Dette er versjoner som er nære ferdigstillelse. Utviklerne kan dermed endre spillet fortløpende basert på brukernes tilbakemeldinger.

kjøpekraftige foreldrene, ikke-spillerne, som blir relevante brukere i næringsrammen. Slik gjøres brukeren, i et økonomisk perspektiv, til den som betaler for produktet, ikke den som faktisk bruker det.

Vi har nå sett at digitale spill kan rammes inn som næring med et stort potensial, men som trenger økonomisk drahjelp fordi det er en ung bransje i vekst. Det knyttes utelukkende positive visjoner til spill som næring. De skal eksempelvis bidra til å skape økonomisk vekst og flere arbeidsplasser. Hvordan blir så problemer og løsninger knyttet til neste innramming i meldingen, der spill blir innrammet som problem?

## Digitale spill som problem

Samtidig som denne meldingen rammer inn digitale spill som kulturbevarer og som næring så å si ensidig positivt, er imidlertid også problemrammen fra den offentlige diskursen om digitale spill fremtredende i denne stortingsmeldingen. Som vi så i kapittel 1 forutsetter probleminnrammingen at digitale spill i seg selv er skadelige for barns fysiske og psykiske helse. De problemstillingene som stortingsmeldingen henter opp fra den offentlige diskursen knyttet til digitale spill er vold, avhengighet og piratkopiering.<sup>53</sup> Alle disse inngår i ett av de fire hovedmålene som fremsettes tidlig i meldingen: ”trygg bruk av dataspill”<sup>54</sup>. Problemet vedrørende voldelig innhold lenkes til debatten om medias påvirkning på barn og unge. Avhengighetsproblemet knyttes primært til onlinespilling, mens piratkopiering først og fremst er et problemområde for bransjen selv.

Når meldingen definerer vold i spill som et problem, er det eksplisitt i tilfeller med ekstrem vold. Problemet med voldelig innhold ønsker meldingen å løse med merkeordningen Pan European Game Information (PEGI), som gir brukerne en bedre oversikt over spillenes innhold og anbefalte aldersgrenser. Nasjonalt kan straffelovens § 382 brukes for å ramme spill med ”utilbørlig bruk av grove voldsskildringer i underholdningsøyemed”<sup>55</sup>, og Medietilsynet står sentralt med hensyn til opplysningsvirksomhet. Ved å fremsette disse ”løsningene” ser vi at meldingen ikke lukker kontroversene om hvorvidt voldelig innhold i spill fører til voldelig adferd, men heller beskriver tiltak som kan redusere risikoer knyttet til dette.

---

<sup>53</sup> Ibid: 55

<sup>54</sup> Ibid: 6

<sup>55</sup> Ibid: 55

På samme måte som med vold fremstiller meldingen videre dataspillavhengighet som en vesentlig del av probleminnrammingen av digitale spill, slik også de offentlige mediene gjør. Stortingsmeldingen ønsker imidlertid å avgrense dataspillavhengighet mot pengespillavhengighet på bakgrunn av den forskjellige stimulansen spilltypene gir. I førstnevnte satser man tid og sosial tilhørighet, mens det er pengegevinst som motiverer spillerne i sistnevnte. Siden avhengighet av digitale spill ikke er en klinisk betegnelse, brukes ”problemskapende bruk” fremfor ”avhengighet” i meldingen. Lotteri- og stiftelsestilsynets hjelpelinje for spilleavhengige, samt Trygg bruk-prosjektet skal i følge meldingen hjelpe avhengige samt forebygge avhengighet. Slik ser vi igjen hvordan et problem både blir ”konstruert” og ”løst” i denne rammen.

Det siste vesentlige problemet som kommer inn i stortingsmeldingens innramming av digitale spill som problem er piratkopiering:

*Ifølge NSM (Norsk Spill- og Multimedia Leverandørforening) er rundt 35 pst. av alle dataspill som brukes og omsettes i Norge piratkopier, noe som i følge foreningen medfører tap for norske spilldistributører på flere hundre millioner kroner årlig.<sup>56</sup>*

Slik begrunner meldingen behovet for bevisstgjøring rundt piratkopiering, selv om denne måten å beregne tap på kan anses for å være utdatert, spesielt om en regner hver nedlastning som tapte inntekter for et kjøp.<sup>57</sup> Problemet med piratkopiering skal i meldingen løses ved å skape en holdningsendring hos brukerne. Stortingsmeldingen viser videre til åndsverkloven som juridisk beskyttelse for spillskaperne. Meldingen bruker uttrykket ”demme opp”, som er noe utdatert. I dag er det flere løsninger fra spillutviklernes side som bidrar til å begrense piratkopiering: digital distribusjon, free-to-play og det å ha noe av spilllets innhold på servere, som i spillet *Diablo III*. Liknende løsninger for film og musikk har også vist seg å være svært populære, som eksempelvis *Netflix* og *Spotify*, men i meldingens problemramme defineres altså holdningsendringer, ikke tekniske løsninger, som løsningen på problemet med piratkopiering.

Når stortingsmeldingen rammer inn digitale spill som problem, er det altså voldelig innhold, avhengighet og piratkopiering som defineres som relevant. Dette kan virke som naturlige valg, siden mediene ofte bidrar til å skape kontrovers om nettopp vold og avhengighet, slik også meldingen skriver. Det betyr ikke at ikke andre problemer kunne vært ”konstruert” på lik linje med de ovennevnte. Hvem angår så disse problemene? Vold og avhengighet knyttes til den enkelte spilleren, mens ved å samtidig trekke inn piratkopiering, ser vi at stortingsmeldingen også henvender seg eksplisitt til bransjen selv. Gjennom de

---

<sup>56</sup> Ibid: 59

<sup>57</sup> Jacqui Cheng: *Judge: 17,000 illegal downloads don't equal 17,000 lost sales*, 2009, <http://arstechnica.com/tech-policy/2009/01/judge-17000-illegal-downloads-dont-equal-17000-lost-sales/>, sist aksessert 12.05.13



forrige innrammingene av spillene (som kulturbevarer og næring) så vi at meldingen forsøkte å konstruere positive bilder av digitale spill. Likevel kan det se ut som om stortingsmeldingen også ser seg nødt til å ”konversere” med problemrammen fra innledningskapitlet for å kunne realisere prosjektene i rammene *spill som kulturbevarer og spill som næring*.

## Digitale spill som læringsverktøy

Den siste innrammingen som gjøres i denne stortingsmeldingen er av digitale spill som læringsverktøy. Utgangspunktet for denne innrammingen kan vi lese av hovedmålet ”Kompetanse, innovasjon og teknologiutvikling”, der det nevnes at digitale spill *kan* i seg selv være en kilde til læring og kunnskap. Dette noe moderate målet blir utdypet, og kanskje ytterligere moderert, senere i meldingen med at ”forskning på dataspill i skolen peker i flere retninger i forhold til hvordan dataspill bør brukes i undervisningen, og hva nytten av å bruke dataspill faktisk er.”<sup>58</sup>

Stortingsmeldingen referer til *St.meld.nr.17 (2006-2007) Eit informasjonssamfunn for alle* og forteller:

*(...) at der pekes det videre på at forskning viser at når barn og unge spiller, innebærer det at de er involverte og engasjerte i komplekse lærings situasjoner. Spilling medfører at man må beherske ulike uttrykksformer, som for eksempel skriftlig og muntlig språk, bilder, symboler, redskaper osv. for å kommunisere.*<sup>59</sup>

Det spesifiseres ikke hvilken forskning dette er basert på, men det er klare trekk til eksempelvis tidligere nevnte bok av James Gee, der han tar for seg spill og læring fra et lingvistisk ståsted. Dette ser vi særlig i vektleggingen av å mestre språk og symboler innen et bestemt felt, som her er digitale spill, jf. digital literacy. Det er interessant å merke seg at i stortingsmeldingen blir koblingen mellom spill og læring presentert som entydig positiv, men den uttrykker likevel ikke med sikkerhet at denne læringen er overførbart til klasserommene i den norske skolen.

For å redegjøre for hvordan digitale spill kan brukes konkret i en undervisningssammenheng siterer stortingsmeldingen nok en gang *St.meld.nr.17 (2006-2007)*: ”[Spill] kan brukes som utgangspunkt for diskusjoner, basert på at læreren demonstrerer et spill etterfulgt av klasses diskusjoner eller oppgaver.”<sup>60</sup>

---

<sup>58</sup> St. meld. nr. 14 (2007-2008): 48

<sup>59</sup> Ibid: 48

<sup>60</sup> Ibid: 48

Slik sett blir det liten eller ingen forskjell på digitale spill og andre medier, siden en presentasjon blir tilnærmet lik en video eller en styrt simulasjon. Slik spill rammes inn som læringsverktøy her faller altså særegenhetene ved spillmediet utenfor, og vi står igjen med et verktøy som likner de vi har fra før. Videre knyttes bruk av digitale spill som læringsverktøy ikke kun opp til kjente pedagogiske verktøy, men også tett opp til eksisterende regelverk ved at spillene må også være i samsvar med uttalte læringsmål.

Innrammingen av digitale spill som læringsverktøy i stortingsmeldingen stiller videre store krav til lærerne, som dermed blir en viktig brukergruppe for å realisere en visjon om digitale spill som læringsverktøy: Det er nødvendig at lærerne setter seg godt inn i spillene som skal brukes, og at spillene blir tilpasset elevene. Disse kravene forutsetter lærere som har god kompetanse og kunnskap om spillmediet. Begge disse poengene skal vi komme tilbake til i kapittel 5, der en håndbok for bruk av digitale spill analyseres.

Men også aktive og læringsvillige elever blir definert som brukere i denne innrammingen. Det at enkelte elever ikke lar seg engasjere av digitale spill kunne vært definert som et problem, men dette problematiseres ikke. Det samme gjelder påstanden om at digitale spill kan virke motiverende på elever som ikke er skolesterke. Slik blir to potensielle problem ansett som irrelevante og havner dermed utenfor denne innrammingen.

Vi har altså sett at i Stortingsmelding nr. 14 (2007-2008) blir digitale spill også rammet inn som læringsverktøy, en innramming som legitimeres av forskning. Rammen knyttes tett opp til regelverk som lærere må forholde seg til, andre læringsverktøy samt lærerens egen kompetanse. Brukerne kan sies å være både lærerne, så vel som elevene. Hvordan henger så denne rammen sammen med de andre innrammingene i denne stortingsmeldingen?

## **Én melding - flere innramminger: et konfliktpotensial?**

I dette kapitlet har vi sett hvordan *St.meld.nr. 14 (2007-2008) Dataspill* kan sies å ramme inn digitale spill på fire forskjellige vis. Ett av disse innrammingsforsøkene var *digitale spill som læringsverktøy*. Det viste seg at denne rammen likevel ikke var den mest fremtredende, men heller kun en del av et parallelt innrammingsarbeid, der digitale spill først og fremst ble rammet inn som bevarer av norsk kultur, en potensielt viktig næring, og som potensielt problemskapende for barn og unge spillere. Selv om disse rammene fremstilles hver for seg i denne teksten, henger de naturligvis sammen, flyter over i hverandre og påvirker hverandre på ulikt vis i meldingen. Men på hvilke *måter* henger de forskjellige innrammingene sammen, eventuelt ikke sammen? Og

hvilke konsekvenser kan vi tenke oss at dette får for bruk av digitale spill som læringsverktøy?

## Flytende brukeridentitet

Én måte å sammenlikne de ulike innrammingene av digitale spill på er å studere hvordan de produserer brukeridentiteter. Det er ikke vanskelig å se at brukeridentiteten, altså hvem den tenkte brukeren eller brukergruppen er, konstrueres ulikt i de forskjellige innrammingene i meldingen. Det finnes dermed ikke noen ”egentlig” eller entydig bruker av digitale spill, noe som kommer tydelig frem når vi retter linsen mot akkurat dette.

I innrammingen av *digitale spill som kulturbevarer* er det en forutsetning at brukerne er barn og unge. De er nemlig ”(...) den fremste målgruppen for regjeringens politikk på dataspillområdet”<sup>61</sup>, og det er derfor viktig at norske spill skal danne en motvekt mot de ”voldelige og actionpregede” spillene fra utlandet. Meldingen forsøker å endre bildet av ”den typiske dataspiller” slik den amerikanske bransjeforeningen Entertainment Software Association (ESA) har framsatt ham eller henne. Der er gjennomsnittsalderen satt til 33 år, (basert på utsagn som ”jeg spiller dataspill” i større undersøkelser).<sup>62</sup> Dersom en heller fokuserer på hyppighet blir imidlertid identiteten en annen, og den gjennomsnittlige spilleren blir langt yngre, noe som altså gjøres i meldingen.

Når spill rammes inn som næring, ser vi derimot at det er de kjøpekraftige foreldrene som blir brukerne. Når kjennskap og holdninger til norske spill skal kartlegges tar meldingen utgangspunkt i foreldre med barn i aldersgruppen fem til tolv år. Basert på foreldrenes holdninger og kjennskap til norske spilltitler konkluderer meldingen så med at det er et potensielt marked for flere norske spill. Det interessante her er altså at foreldrene omtales som brukerne. Det er de som kjøper spillene og blir slik ansett som brukerne i næringsinnrammingen av spill. En annen side ved dette er at dersom en tok utgangspunkt i de unge, og eldre, spillernes kjennskap og holdninger til spill, heller enn å fokusere på de som kjøper produktene til sine barn, kunne det bidratt til en dypere forståelse av spillmediet i denne stortingsmeldingen.

I de to siste rammene er det også primært barn og unge som blir definert som brukere, men læringsverktøyrammen inkluderer også lærere som en viktig brukergruppe. De blir definert som viktige aktører dersom spill faktisk skal anvendes i klasserommet, siden deres kompetanse da blir avgjørende.

---

<sup>61</sup> Ibid: 34

<sup>62</sup> Ibid: 34

## Konflikt mellom spill som læringsverktøy og de andre rammene?

Som nevnt tidligere hadde jeg forventet å finne langt større ambisjoner med hensyn til sammenhengen mellom digitale spill og læring i denne stortingsmeldingen. Min analyse har imidlertid avdekket at innrammingen av digitale spill som læringsverktøy langt fra var den mest prominente av de fire rammene. Passer så denne rammen sammen med de andre? Lar ambisjonene om bruk av digitale spill i læringssammenhenger seg eksempelvis realisere gjennom noen av de andre innrammingene?

En kunne kanskje tenke seg at innramming av spill som kultur og læringsverktøy var kompatible? På mange måter er skolen kanskje den viktigste kulturbærende institusjonen i samfunnet. Kunne ikke dermed spill brukt i opplæringssammenheng samtidig være en del av et større kultur- eller dannelsesprosjekt? Dette var ikke tilfellet i denne meldingen. I denne meldingen blir spill som læringsverktøy rett og slett definert helt ut av kulturbevarerinnrammingen. Dette kan vi også tydelig se i kriteriene for å få støtte til spillproduksjon i Norge. Støtten er avgrenset *mot* digitale spill som: ”inngår i en opplæringssammenheng, reklamespill og versjonering av eksisterende spill fra eksempelvis engelsk til norsk”.<sup>63</sup> Slik ser vi altså at meldingen produserer en klar *konflikt* mellom spill rammet inn som læringsverktøy og spill rammet inn som kulturbevarere. En liknende grenseoppgang finner vi i innrammingen av spill som næring. Det differensieres eksplisitt mellom spill som lages for opplæringsformål og de som lages for å konkurrere med andre spill på markedet når det kommer til hvilke som kan få støtte fra Norsk Filmfond eller ikke. Samtidig differensieres det ikke den andre veien (fra næring til læringsverktøy): mellom hvilke type spill som kan passe i undervisningssammenheng. Spill som næring får altså plass i læringsverktøyrammen, men ikke motsatt. Dette viser at rammene har gjensidig, men ulik, påvirkningskraft på hverandre.

En annen sentral konflikt i meldingens innrammingsarbeid er mer indirekte, nemlig at digitale spill både kan være problemskapende *og* et læringsverktøy på samme tid. Hvordan kan noe voldsfylt og avhengighetsskapende samtidig være et godt, pedagogisk redskap? Meldingen løser dette ved å knytte voldelig innhold kun til spill der volden er ekstrem og ellers påby et klart og tydelig merkingssystem, slik at eksempelvis lærere kan finne ut hvilke spill som kan brukes i skolen. Avhengigheten skal motvirkes med holdningsarbeid samt et system for å hjelpe de som allerede er avhengige. Slik forsøker meldingen altså

---

<sup>63</sup> Ibid: 49

å løse noen problemer (først og fremst hentet fra den offentlige diskursen) og samtidig promotere digitale spill som kulturbevarere og en god næring.

## Digitale spill som læring: mellom to stoler?

Vi har i dette kapitlet sett hvilke politiske visjoner, ønsker og redsler det var knyttet til digitale spill i *St. meld. nr. 14 (2007-2008) Dataspill*, gjennom å studere hvordan den produserte fire ulike innramminger av digitale spill. Meldingen ønsket åpenbart å fremstille digitale spill som noe positivt, først og fremst som en ny og voksende bransje som skal skaffe arbeidsplasser ved å produsere kvalitetstitler med norsk språk, innhold og kultur. Dette klarte meldingen ikke uten *samtidig* å konversere eksplisitt med den problemrammen jeg skisserte i oppgavens første kapittel. Dette er imidlertid ikke unikt for denne stortingsmeldingen, men noe vi etter hvert skal se igjen i de andre analysekapitlene. For at digitale spill skal kunne konstrueres positivt må de tilsynelatende eksplisitt frigjøres fra en innramming av dem som problem. Det er med andre ord vanskelig å rettferdiggjøre en økonomisk, kulturell og pedagogisk satsning på slike spill, uten tydelig å vise at man vet at de under gitte omstendigheter *også* kan være et problem.

Videre er ikke de ulike innrammingene vi finner i meldingen nødvendigvis kompatible med innrammingen av digitale spill som læringsverktøy. Forskning som finner en sammenheng mellom spill og læring får åpenbart ikke nok tillit. Opplæringsspill får ikke økonomisk støtte av tilskuddsordningene som defineres i denne meldingen, og det stilles store krav til den enkelte lærer. Meldingen er altså ikke negativ til en innramming av digitale spill som læringsverktøy, men det kan synes som mindre viktig for den å forsøke å realisere denne innrammingen i lys av de andre rammene.

Vi kan derfor til slutt stille oss spørsmålet om en slik stortingsmelding i realiteten får noen påvirkning på læreres holdning til digitale spill, og dermed i hvilken grad lærerne anser digitale spill som et godt verktøy i undervisningen. I neste kapittel skal jeg derfor bevege meg nærmere skolen ved å redegjøre for og analysere en håndbok for blant annet lærere som er interesserte i å bruke spill i undervisningen.



## 5

# Hva med litt dataspill i skolen?

Veien fra politiske visjonsdokumenter til praksis kan være lang. Et forsøk på å gjøre en innramming av digitale spill mer konkret og praksisrettet finner vi i *Dataspill i skolen*. Det er et nettsted og en håndbok hvis ambisjon er å promotere digitale spill brukt i læringssammenheng. Helt konkret viser håndboken og nettstedet hvordan lærere kan gå frem hvis de ønsker å bruke digitale spill som læringsverktøy. I forrige kapittel så vi hvordan offentlige myndigheter rammet inn digitale spill på flere ulike måter: som kulturbevarer, næring, problem og læringsverktøy, samt hvordan disse innrammingene konverserte med de to rammene vi så i oppgavens første kapittel, nemlig digitale spill som nytte versus digitale spill som problem. Vi så også at de ulike rammene i stortingsmeldingen ikke nødvendigvis var stabile og at de heller ikke nødvendigvis gikk overens med hverandre. De var alle resultat av et innrammingsarbeid hvor ulike sett med problemer og løsninger ble definert. I dette kapitlet skal vi ”gå ett steg ned” i analysenivået, fra de politiske visjonene på departementsnivå til en mer konkretisert visjon fra den offentlige etaten Medietilsynet. Det betyr at vi nå skal rette blikket mot håndboken *Dataspill i skolen*.<sup>64</sup>

Håndboken *Dataspill i skolen* begynner med en redegjøring av sitt formål. Deretter følger en omfattende del om hvorfor digitale spill kan og bør brukes i undervisningen. Videre kan vi lese hvordan læreren skal gå frem for å velge riktige spill, etterfulgt av hvordan en spilleøkt i undervisningssammenheng kan gjennomføres. Til sist inneholder håndboken ressurser som nyttige nettlenger, referanseliste og en kort ordliste. Denne håndboken (og nettsiden [www.dataspilliskolen.no](http://www.dataspilliskolen.no)) forsøker altså eksplisitt å ramme digitale spill inn som læringsverktøy, men *hvordan* gjøres det? Gjøres det også her ulike innramminger, og hvordan konstrueres eventuelt sammenhengen mellom dataspill som læringsverktøy og andre innramminger i denne håndboken? Og til sist: Hvordan konverserer rammene i håndboken med de rammene vi identifiserer i de andre analysekapitlene?

---

<sup>64</sup> Da jeg analyserte denne håndboken (høsten 2012) var dens innhold identisk med innholdet jeg fant på nettsiden.

## Det gode læringsverktøyet?

Det er liten tvil om at digitale spill må fremstilles som en meget god teknologi dersom de skal kunne brukes som læringsverktøy for barn og unge. Som vi så i problemrammen fra kapittel 1 er det en vanlig forståelse av digitale spill at de på flere måter er problematiske. Hvordan håndteres spill som problem i denne håndboken, og hvordan skal problemene løses dersom spill skal fungere som et læringsverktøy?

Én måte håndboken forsøker å konstruere digitale spill som god teknologi på er gjennom å nyansere det den kaller ”*stereotypiske syn*” på dataspill. Dette gjøres ved å definere hva som inngår i ”*gode spillvaner*”, og på denne måten konverserer den dermed med problemrammen som ble definert i første kapittel. Håndboken anerkjenner og definerer altså problemer ved digitale spill samtidig som den foreslår hvordan disse kan løses. Et stereotypisk syn på digitale spill er ifølge håndboken at digitale spill i seg selv er skadelige for spesielt barn og unge, og at spilling går ut over deres fysiske så vel som psykiske helse. Eksempler på dette er det kan oppstå skade når barn møter voldelig innhold i spill og/eller at barn blir avhengige på grunn av spillenes struktur, som motiverer til videre spilling. Konklusjonen blir dermed stereotypien: Barn som spiller, havner raskt i ”spillenes vold”. Som vi husker fra kapittel 2, kan dette betegnes som et teknologideterministisk, herunder et teknologipessimistisk, syn på dataspill som teknologi og samsvarer slik godt med innrammingen av digitale spill som problem som vi kan se i den offentlige diskursen.

Neste grep håndboken tar for å vise at digitale spill ikke nødvendigvis er et onde er å trekke frem gode eksempler på spill med ”*positiv effekt på helse og velvære*”. Den bruker titlene Brain Training og Wii Fit som eksempler. Begge disse spillene er nisjetitler som ikke er representative for den klare majoriteten av de digitale spillene som finnes på markedet i dag, så på denne måten utdefineres dermed de spillene som spilles mest av spillere flest. Slik innebærer innrammingen av spill som et godt læringsverktøy at enkelte spill altså blir ekskludert, mens andre blir inkludert. Sunnhetsbegrepet i håndboken kobles videre til fysisk helse og fysisk aktivitet, noe som samsvarer med den tradisjonelle forståelsen av hva det vil si å være sunn. Det kan blant annet også innebære at en skal være innenfor normal BMI, et målingsinstrument som brukes i Wii Fit, og som spillet har blitt kritisert for.<sup>65</sup>

Videre velger håndboken å ikke problematisere tema som vold og avhengighet eksplisitt slik problemrammen fra kapittel 1 gjorde, men den svarer på samme

---

<sup>65</sup> Stevie Smith: *Wii Fit drawing criticism for sparking potential eating disorders*, 2008, <http://www.thetechherald.com/articles/Wii-Fit-drawing-criticism-for-sparking-potential-eating-disorders/148/>, sist aksessert 16.05.13



probleminnramming ved å henvise til PEGI (Pan European Game Information). Håndboken informerer derfor i grove trekk om hva PEGI er og hva de forskjellige merkingssymbolene deres betyr (det vil si om et spill inneholder blant annet vold, banning, skumle scener, gambling, samt hva som er anbefalt aldersgrense). Slik forstår vi altså at hvis lærerne bare følger disse merkingssymbolene, blir de fleste av problemrammens uheldige aspekt (først og fremst knyttet til vold) løst. *Samtidig* blir problemene løsrevet fra den læringsverktøyrammen som denne håndboken forsøker å konstruere. Vi kunne tenke oss at håndboken også fokuserte på andre problemer ved vold, som at mange barn faktisk har tilgang til digitale spill de ikke er gamle nok til å spille, men ved å utelate slike problemstillinger forsøker håndboken å holde problemrammen tydeligere adskilt fra læringsverktøyrammen. Slik blir det også enklere å ramme inn spill som et entydig positivt læringsverktøy for skolen.

## Gode spillvaner gjør spillene gode?

For å minimere eller løse innrammingen av spill som problem foreskriver håndboken videre at foreldre, lærere og elever må vite hva det vil si å ha gode spillvaner. Elementene som inkluderes i begrepet ”*gode spillvaner*” kan vi lese i følgende sitat fra håndboken: ”*Fornuftig og avtalt tidsbruk, et tilrettelagt læringsmiljø og forståelse av nettbaserte versus ikke-nettbaserte spill*”<sup>66</sup>. Det at håndboken rammer inn forståelse av nettbaserte versus ikke-nettbaserte spill som en del av gode spillvaner, er et interessant punkt, siden det ikke utdypes mer hvilken forståelse det er snakk om eller hvorfor dette er en del av ”*gode spillvaner*”. Det kan tenkes at håndboken her implisitt kommuniserer med en frykt eller bekymring over avhengighet, siden (nettbaserte) flerspillerspill er spill som knyttes til tilfeller der personer har spilt mye, ofte på bekostning av familie eller venner.<sup>67</sup> Det er også interessant at det er tidsbruk og inaktivitet som blir definert som hovedproblem her. I andre innramminger av spill som problem har vold hatt en minst like fremtredende rolle. Som vi skal se i neste kapittel, inkluderer rektorer voldelig innhold som et vesentlig problem med de digitale spillene.

Som presentert tidligere i dette kapitlet, med titlene Brain Training og Wii Fit som eksempler, knytter håndboken ikke digitale spill kun opp mot potensialet som læringsverktøy, men også til barn og unges fysiske og psykiske helse. Følgende sitat illustrerer dette:

*Som alle andre aktiviteter, bør dataspill brukes på en riktig og passende måte. Du som lærer, i tillegg til foreldre og elever, må derfor være klar over hva som*

---

<sup>66</sup> Medietilsynet: *Dataspill i skolen*, håndbok hentet fra <http://dataspilliskolen.no/last-ned-brosjyren>, 2009, sist aksessert 01.12.12: 4

<sup>67</sup> Per Magnus Riseng: *Setter fremtiden på spill*, i A-Magasinet nr. 45, 09.11.12: 10-18

*er gode spillvaner. Hvis du følger disse reglene, kan du sikre at dataspill ikke gir barna dårligere fysisk eller psykisk helse.*<sup>68</sup>

Ved å sammenlikne spilling med all annen aktivitet i dette sitatet, forsøker håndboken å bryte opp en deterministisk forståelse. På sett og vis havner likevel håndboken i en slags determinismefelle ved å hevde at gode spillvaner er et *bestemt* sett av regler som per definisjon motvirker dårlig helse. Sagt med andre ord krever digitale spill et eget sett med forholdsregler som må følges hvis en skal være sikker på at barn ikke tar skade av dem. Finnes det liknende forholdsregler når barn skal spille sjakk, trene fotball eller være med i et korps? Eller knyttes det en bestemt (determinerende) fare til de digitale spillene?

Gode spillvaner nevnes også senere i håndboken. Punktene som i denne delen av håndboken defineres som *”trygge, gode og sunne spillvaner”* er:

- *Lærere og foreldre må regulere hvor mye tid barna bruker på å spille.*
- *Barn bør oppmuntres til jevnlig fysisk aktivitet i tillegg til dataspillingen (...).*<sup>69</sup>

Det første punktet som her blir rammet inn som et problem, finner vi igjen i alle de andre problemrammene i denne oppgaven: nemlig tidsproblemet. Dette blir igjen ofte knyttet til avhengighet. Håndboken definerer imidlertid ikke *hva* som er riktig tidsbruk, kun at dette er noe som må reguleres av foreldre og lærere i samråd med barna. Det andre punktet skiller seg derimot fra de andre innrammingene av spill som læringsverktøy, nemlig ved at barns aktivitetsnivå inkluderes som vesentlig. Bekymringen for inaktivitet viser samtidig en klar kommunikasjon med problemrammen i den offentlige diskursen. Det ”gjøres” viktig å passe på at barna ikke blir for lite fysisk aktive, samtidig som de altså skal lære ved å bruke digitale spill. Dette er et svært interessant poeng nettopp fordi det så tydelig viser den store frykten som i seg selv (altså deterministisk) knyttes til digitale spill. Det er jo vanskelig å tenke seg at en håndbok for bruk av lærebøker ville rammet inn jevnlig fysisk aktivitet som viktig dersom en lærer skulle ta i bruk bøker i undervisningen.

Håndboken oppfordrer videre læreren til å informere *”skolen, foreldre og skolestyret om den pedagogiske prosessen, forberedelsen og læringsmålene til den spillbaserte læringen”*, dersom læreren velger å bruke spill i undervisningen. Det er altså tydelig at håndboken mener det er nødvendig å opplyse om dette, men den forteller ikke hvorfor. Kan det igjen være en konversering med innrammingen av spill som problem og skepsisen som ofte er en del av denne? Hva er det i så fall ved de digitale spillene som krever et slikt stort ekstraarbeid, som man overhodet ikke behøver å gjøre dersom man vil benytte seg av andre læremidler som bøker, filmer eller lydopptak?

---

<sup>68</sup> Medietilsynet 2009: 12

<sup>69</sup> Ibid: 23

Som vi nå har sett, er det åpenbart at håndbokens forfattere ikke tror det er mulig å ramme inn digitale spill som læringsverktøy uten å samtidig måtte kommunisere med innramminger av spill som problem. Håndboken er derfor i dialog med en rekke potensielle farer som voldelig innhold, passivitet, avhengighet og fare for fysisk og psykisk helse, men den presenterer samtidig konkrete og praktisk gjennomførbare løsninger på disse problemene. Resultatet av dette innrammingsarbeidet er altså på ingen måte ”naturlig”. Håndboken *kunne* handlet utelukkende om hvordan digitale spill skal brukes i undervisningen, men forfatterne har altså funnet det nødvendig å konversere tydelig og eksplisitt med de problemene som ofte tillegges digitale spill i den offentlige diskursen.

## Fra problematisk leketøy til læringsverktøy?

Ved å fokusere på de eksplisitte intensjonene med denne håndboken, kan vi imidlertid se hvilke visjoner forfatterne har hatt for bruk av digitale spill, hvorfor de er gode læringsverktøy og hvordan lærerne skal inngå i realiseringen av disse visjonene. Det handler om hva som skal defineres som viktig kunnskap. Hva skal læreren kunne og vite etter å ha lest håndboken og hvorfor? Slike spørsmål er viktige siden svarene viser oss en del av hvordan innrammingsarbeidet er gjort i denne håndboken. Håndbokens intensjoner er formulert som *læringsmål*, og teksten skriver seg slik inn i en pedagogisk diskurs. Dette er et språk som både er tilgjengelig og svært forståelig for lærere. Intensjonene er som følger:

- *forstå fordelene ved dataspillbasert læring*
- *være klar over at dataspill kan brukes som læringsressurs på en god måte*
- *kjenne til dataspill som kan brukes som læringsressurs i klasserommet og hvilke fordeler de kan forventes å ha i henhold til læring*
- *forstå forskjellene mellom dataspillsjangre og hvilke fordeler de har i henhold til læring*
- *forstå hva som kreves for bruke dataspill i undervisningen på en god måte*
- *kunne vurdere om et dataspill er egnet til bruk i undervisningen*
- *forstå aldersgrenser og standarder for dataspill*
- *vite hvordan klasserommet skal tilpasses en dataspilløkt*
- *vite hvordan man kan oppfordre til og opprettholde trygge og sikre spillvaner*
- *kunne gjennomføre en oppsummeringsøkt etter spillingen*
- *vite hvordan kunnskapsoverføringen kan optimaliseres slik at elevene kan bruke informasjonen som de lærer i løpet av spillingen senere*
- *forstå hvordan spill kan brukes som utgangspunkt for å diskutere vanskelige temaer*<sup>70</sup>

---

<sup>70</sup> Ibid: 2

Av disse intensjonene kan vi dermed lese hva håndboken definerer som relevant kunnskap i sin innramming av digitale spill som læringsverktøy. Vi kunne tenkt oss at kravene kunne vært annerledes enn slik de er fremstilt her. Listen kunne både vært kortere og lengre, eller hatt et helt annet innhold. Det å forstå hvordan digitale spill kan oppfordre til uformell læring i det James Gee kaller *affinity spaces*<sup>71</sup> kunne eksempelvis vært et av mange mulige kompetansemål, men faller altså utenfor i dette innrammingsarbeidet. Ved å studere det siste punktet på listen ser vi at det å kunne bruke digitale spill som utgangspunkt for å diskutere vanskelige tema blir inkludert som en viktig ferdighet. Denne ferdigheten blir slik gjort til en "naturlig" del av innrammingen *digitale spill som læringsverktøy* i håndboken. Dette kan virke fornuftig, men at nettopp dette er viktig er langt fra gitt av teknologien digitale spill.

Bruk av kompetansemål og kompetanseverb kan vi forstå som et forsøk på å føre et språk som lærere er kjente med og vant til. Slik gjøres det enklere for lærerne å vite hvor mye de skal vektlegge hvert enkelt mål, men det kan også være et forsøk på å få håndbokens fremstillingsform til å samsvare med fremstillingsformen i de læreplanene som lærerne ellers er vant med. Slik kan det kanskje skape et inntrykk av at håndboken og dens innhold er tettere knyttet til arbeidsdokumenter lærere ellers daglig forholder seg til enn det som er tilfellet? Det at håndboken bruker læringsmål, fører også til at teksten indikerer at det er *kompetansebasert* læring som må til og ikke *innholdsbasert* læring, noe som var en sentral endring i skolereformen fra 2006. Som vi så av utsnittet fra håndboken bruker den også kompetanseverb fra læreplaner: *vurdere, bruke, forstå* med flere.<sup>72</sup> Disse verbene er svært sentrale i vurderingsarbeidet som foregår i grunnskolen og videregående, og de sier noe om hva som kan forventes av den som blir vurdert med hensyn til det spesifikke kompetansemålet. Det er altså stor forskjell på å "vite om" et fenomen og det å "forstå" det, noe enhver lærer vil være kjent med.

Det finnes forskjellige oppfatninger av hvordan digitale spill skal anvendes som læringsverktøy. Et forsøk så vi i forrige kapittel og her gjøres et annet. Noen mener at digitale spill kan anvendes innenfor de rammene en skolehverdag består av, mens andre mener at bruk av digitale spill som læringsverktøy krever en gjennomgående omstrukturering av læringen i skolen. Når håndboken knytter digitale spill så tett opp mot en eksisterende dokumentsjanger for lærere, gjør den samtidig et forsøk på å ramme inn digitale spill på førstnevnte måte: som noe som lett kan inngå i skoleverket uten at vi behøver å endre strukturene i nevneverdig grad. Digitale spill gjøres dermed også til et læringsverktøy som

---

<sup>71</sup> James Paul Gee: *Semiotic Social Spaces and Affinity Spaces: From The Age of Mythology to Today's Schools, I Beyond Communities of Practice: Language Power and Social Context*, 2005: 214-232

<sup>72</sup> Utdanningsdirektoratet: *Kunnskapsløftet og tolking av læreplanen i naturfag*, <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Naturfag/Naturfag/Artikler-niva-1/Kunnskapsloftet-og-tolking-av-lareplanen-i-naturfag/>, sist aksessert 13.05.13

blir mer forståelig for de lærerne som ikke er kjente med spill fra før. Dette er ikke fordi lærerne nødvendigvis får en større innsikt i spillmediet, men fordi spillene rammes inn slik at de kan omtales som et hvert annet læringsverktøy en lærer kan benytte seg av, med et vokabular lærerne er kjente med.

Samlet sett, men også enkeltvis, stiller likevel disse læringsmålene krav til en innsikt det er vanskelig å tilegne seg over kort tid. Håndboken legger altså listen meget høyt for hva en lærer skal kunne om spill og læring etter kun å ha lest denne håndboken. Årsaken til dette er muligens at å ”lese”, i vid forstand, et digitalt spill krever en egen form for kompetanse som ikke er ulik kompetansene som kreves for å lese forskjellige bøker eller lese forskjellige filmer. Jeg bruker her begrepet lese i vid forstand for å knytte kompetansen opp mot det engelske begrepet *literacy*. *Digital literacy* blir dermed det å lese en teknologi på en slik måte at en er i stand til å kunne skape noe nytt innenfor dens domene. Da handler det ikke kun om å lese den teknologiske artefakten, men også de ulike nettverkene den inngår i. Dersom læreren mangler denne evnen i utgangspunktet, er det samtidig vanskelig å foreta en god vurdering av hvilke digitale spill man skal bruke i opplæring og ikke minst hvordan disse spillene kan brukes. Håndboken Dataspill i skolen grenser på denne måten inn *digital literacy* i rammen for spill som læringsverktøy som en *forutsetning* for i det hele tatt å kunne bruke digitale spill i undervisningen. En lærer uten denne kompetansen kan klare å velge ut gode spill, men går da antakelig glipp av store deler av potensialet som ellers ligger i å ha kjennskap til digitale spill og de sosiotekniske forbindelsene de inngår i. Eksempelvis er det å ”kunne vurdere om et dataspill er egnet til bruk i undervisningen” et mål som i høyeste grad krever forhåndskunnskaper i *digital literacy*. Forestillingen om at en lærer kan foreta slike vurderinger av digitale spill kun etter å ha lest en håndbok på rundt tretti sider, kan i beste fall betraktes som en overforenkling. Samtidig innebærer det også å redusere digitale spill til noen teknologiske artefakter som enkelt og raskt kan forstås og brukes på nye måter, noe som ikke uten videre er tilfellet.

Videre ser vi at håndboken ikke bare forsøker å legitimere digitale spill ved å bruke en pedagogisk dokumentsjanger og fremstillingsform. Den forsøker ytterligere å ”feste” eller lage en forbindelse mellom den og Kunnskapsløftet, som også nevner dataspill som en viktig ”læringsfaktor”<sup>73</sup> i en rekke fag. Selv om ”læringsfaktor” er et noe vagt begrep, brukes det likevel i håndboken for å gi ytterligere tyngde til håndboken og dens innhold.

For øvrig antyder også denne delen av håndboken at en rimelig stor del lærere og foreldre faktisk er i en målgruppe som i utgangspunktet vet lite eller ingenting om digitale spill. Det som da fort skjer, er at de lærere og foreldre som

---

<sup>73</sup> Medietilsynet 2009: 2

faktisk har stor kunnskap om dette, samtidig blir usynlige eller ikke-brukere.<sup>74</sup> Håndboken *henvender* seg altså til de med lite kunnskap om digitale spill, men setter samtidig svært *høye krav* til hva de skal kunne etter å ha lest håndboken. Slik konfigureres altså den forestilte, eller tenkte, brukeren. Kan det tenkes at denne idealtypiske brukeren blir vanskelig å gjenfinne blant de faktiske brukerne, nettopp fordi denne brukeren på én og samme tid skal være både nybegynner og ekspert?

Et annet aspekt vedrørende forestilte brukere finner vi mot slutten av håndboken. Der besvarer den en del pedagogiske og tekniske spørsmål den regner med at leserne sitter inne med etter å ha lest ferdig. Denne delen er presentert i et FAQ-format<sup>75</sup>. Eksempler på pedagogisk spørsmålstype er: ”Er dataspill farlig for elevene?”, ”Kan dataspill erstatte vanlige klasses timer?” og ”Hvordan kan jeg være sikker på at barna vil lære noe av spillet?”. Eksempel på tekniske spørsmål er ”Vi har et svært begrenset budsjett for dataspill. Hvordan kan vi få tak i pedagogiske spill av høy kvalitet?” Disse spørsmålene indikerer at håndboken henvender seg til en brukergruppe med skepsis og bekymring knyttet til bruk av digitale spill i skolen, og som også har en deterministisk forståelse av hva digitale spill er. En slik forståelse er problematisk siden vi ikke kan være sikre på at digitale spill vil lære barna noe, på samme måte som vi heller ikke kan vite eller garantere at andre læremidler gir et godt læringsutbytte i ulike sammenhenger.

Oppsummert har vi så langt sett at håndboken rammer inn sine intensjoner på en slik måte at digitale spill enkelt kan inngå i en pedagogisk diskurs ved hjelp av kjente størrelser som kompetansemål og -verb. Gjennom en markant reduksjonisme av spillmediet gjøres samtidig digitale spill til noe alle lærere kan bruke i undervisningen. Slik promoterer spill som gode læringsverktøy og det lages utvilsomt en klar forbindelse mellom denne innrammingen av digitale spill og nytteinrammingen vi identifiserte i første kapittel, der ideen var at spill har iboende egenskaper (uavhengig av kontekst), som vi kan utnytte for å løse ulike problemer. Håndbokens intensjon om å ramme inn digitale spill som relevante læringsverktøy gjennom å forsøke å løsrive dem fra problemrammen, kan altså sies å være vellykket. Men *hva slags* læringsverktøy er det så håndboken konstruerer?

---

<sup>74</sup> Madeleine Akrich: *User Representations: Practices, Methods and Sociology*, I *The Approach of Constructive Technology Assessment*, Ed. Arie Rip, TJ Misa, og J. Schot, 1995

<sup>75</sup> ”Frequently asked questions”. På norsk: ”Ofte stilte spørsmål”.

## Hva slags læringsverktøy konstrueres?

Håndboken beskriver fire fordeler med dataspill som læringsverktøy dersom en tenker å bruke spill i undervisningen:

1. De har flere klare pedagogiske fordeler: lære bort fakta, prinsipper og avansert problemløsning. De kan gi praktiske eksempler på konsepter det ville være vanskelig å utføre i virkeligheten.
2. De har iboende pedagogiske kvaliteter: spilleren må huske, samarbeide, lære gjennom lek og feiling.
3. De oppfordrer brukerne til å samarbeide: særlig MMO-spill<sup>76</sup> blir nevnt her, det vil si spill der man samarbeider, deler informasjon og lærer av hverandre.
4. De setter følelsene til spillerne i gang: øke selvtilliten, beroligende effekt, får frem følelser som hjelper den kognitive prosessen.<sup>77</sup>

På sett og vis kan vi altså si at digitale spill her rammes inn som *fremragende* læringsverktøy. De har i seg selv iboende kvaliteter som svarer til pedagogiske prinsipper, samsvarer med en populær samhandlingsform i skolen og vekker følelser som forbedrer læringsmulighetene. Likevel er også dette et deterministisk og reduksjonistisk syn, som ikke tar høyde for at disse positive effektene først kan konstrueres i samspill med aktørene som defineres i innrammingen.

Utover å altså definere digitale spill som *læringsmiljøer* forsøker håndboken også å knytte digitale spill til ulike pedagogiske perspektiv, som danner grunnlaget for hvordan forskere og lærere forstår læringsprosesser. Håndboken refererer (og dermed knytter seg til) tre pedagogiske hovedteorier: kognitivism, behaviorisme og konstruktivism. Disse blir fremstilt slik:

*I en behavioristisk tilnærming er ikke mottakeren direkte ansvarlig for læringsaktivitetene de deltar i, men er lært opp til å reagere på en stimulus. I kognitivistiske teorier har mottakerne et internt kart (kunnskap), som de må oppdatere når eksterne hendelser krever at de gjør det. I konstruktivistiske teorier lærer elever ved å samhandle med miljøet og andre elever.<sup>78</sup>*

Dataspill kan i følge håndboken brukes med utgangspunkt i alle disse perspektivene, selv om den påpeker at spillene ikke nødvendigvis i utgangspunktet er laget for opplæringsformål. Slik viser håndboken nok en gang til en deterministisk forståelse og innramming av digitale spill. Det handler kun

---

<sup>76</sup> Definisjon av MMO, <http://encyclopedia.thefreedictionary.com/Massively+Multiplayer+Online>, sist aksessert 13.05.13

<sup>77</sup> Medietilsynet 2009: 3

<sup>78</sup> Ibid: 8

om å nyttiggjøre seg disse. Håndboken nevner videre at velkjente pedagogiske modeller kan brukes til å analysere spill. Et eksempel den nevner er Vygotskys *proksimale utviklingssone*, som innebærer at elevene får mye hjelp i starten av en læringsprosess, for deretter å gradvis klare seg helt selv. Evnen til å engasjere elevene og motivere dem til å lykkes blir trukket frem som dataspillenes mest interessante funksjon. Engasjement og motivasjon blir dermed definert av håndboken som ”problemer” i skolen som digitale spill kan ”løse” dersom de blir rammet inn som læringsverktøy.

Håndboken knytter også digitale spill til annen teori enn pedagogikk for å legitimere spill som læringsverktøy. Csikszentmihályis teori om positiv psykologi, kreativitet og ”flyt-tilstand” brukes til å forklare tilstanden spillerne settes i når de spiller dataspill. Denne engasjerende tilstanden fører til at spillerne vil jobbe for å nå målene, såfremt de har evner til det. Det problematiseres ikke at noen elever ikke lar seg motivere av spill generelt, men det trekkes frem at elever blir motivert av forskjellige årsaker, og at dette må inn i enhver vurdering av spill som læringsverktøy.

Utover å definere digitale spill som gode læringsmiljøer og å bruke pedagogisk teori for å ramme dem inn som læringsverktøy, forsøker håndboken også å legitimere bruk av slike læringsverktøy i praksiser utenfor skolen. Håndboken lister opp vanlige bruksområder for spill med pedagogiske elementer: opplæring i det militære og brannvesenet, trening, mental og fysisk helse, læring via dataspillprogrammering, mobil utvikling og utvidet virkelighet, bevisstgjøring og historiekunnskap.

For at innrammingen av digitale spill som læringsverktøy skal føre til vellykkede praksiser i skolene, vil håndboken også gjøre lærerne oppmerksomme på at forskjellige spill stiller forskjellige krav til maskinvaren de spilles på. Dette er informasjon som alle lærere som har spilt selv selvfølgelig er klar over. Vi ser dermed at håndboken her på dette punktet eksplisitt henvender seg til de som *ikke* spiller selv, samtidig som den viser en streng teknologisk forståelse av spillene. Dette kommer også til syne ved at lærere oppfordres til å gjøre seg kjente med de tekniske kravene til spill både når det gjelder skolens og elevenes egne PC-er.

## **Hvordan skal læringsverktøyet brukes?**

Når læreren har funnet passende spill, basert på informasjon i håndboken, oppfordres han eller hun til å prøve selv, altså teste spillene før bruk i undervisningen. I tillegg til å ”gjennomgå all opplæring i bruk av spillet” skal



læreren også ”lese gjennom all dokumentasjonen på forhånd”.<sup>79</sup> Dette er nok velment, men er i strid med hvordan de fleste spill oppfordrer til læring, nemlig gjennom utforskning, prøving og feiling. Det kan tenkes at denne måten å forstå en ny teknologi på (altså ved å lese manualen først) resonnerer sterkere hos en voksen lærerstand, slik at håndboken dermed ”snakker deres språk” og gjør seg på lag med dem ved å inkludere dette kravet. Utover dette skal læreren vurdere tekniske krav: brukergrensesnitt, lagringsmuligheter, lydalternativer, tilpasningsmuligheter, hensyn til elever med spesielle behov og om spillet kan spilles i nettverk. Dette er ikke en enkel oppgave for en lærer uten erfaring med digitale spill fra før. Hva er eksempelvis et passende brukergrensesnitt for ulike elever på forskjellige klassetrinn? Hvilke tilpasningsmuligheter må være til stede for å fremme læring? Kanskje burde læreren, utover å fokusere på spillet i seg selv, også oppfordres til å finne ut hvilken *kontekst* spillet fra før inngår i for elevene, om noen? Selv om et spill har flerspillerfunksjon er det heller ikke gitt at det oppfordrer til at elevene skal samarbeide. Det kunne derfor vært nyttig å oppfordre læreren til å finne ut hvordan elevene samhandler i liknende spill, samt hva som motiverer dem til å spille akkurat de titlene de faktisk spiller.

I følge håndboken er det også flere pedagogiske hensyn som læreren også må ta: læringskurve, pedagogisk innhold, klare målsetninger, klar fremdrift, tilbakemeldinger, samarbeidsmuligheter, vurdering og oppfølging, kreative muligheter og hjelpeseksjon. Hvert punkt er utdypet med noen få setninger. Også her er det vanskelig å se for seg hvordan lærere uten mye spillerfaring skal klare å vurdere dette. For å kunne ta disse vurderingene er læreren avhengig av både høy pedagogisk kompetanse, samt høy kompetanse innen spillmediet, jamfør det tidligere nevnte literacybegrepet i kapittel 1, som innebar at en skal være i stand til å ”lese” et domene og produsere noe nytt innen det samme domenet.

Som en del av innrammingsarbeidet av spill som læringsverktøy i håndboken brukes også spillenes potensial for elever med problemer. I tillegg til å være et verktøy som generelt kan bidra til bedre undervisning, kan spillene også være et potensielt hjelpemiddel for elever med funksjonshemming og /eller spesielle behov. Håndboken gir eksempler på spill for elever med syns-, hørsel- og andre funksjonshemminger, samt elever med lærevansker. Dette er et veldig interessant poeng som *skiller* håndbokens innramming av spill som gode læringsverktøy fra andre læringsverktøyrammer vi har sett i forrige kapittel (og den/de vi finner i neste). I håndbokens innramming blir de digitale spillene tildelt flere arbeidsoppgaver siden denne innrammingen definerer et bredere sett med aktører som relevante. Som læringsverktøy skal digitale spill altså hjelpe *alle* elevene i skolen, uavhengig av funksjonsnivå.

---

<sup>79</sup> Ibid: 9

Vi har nå sett at håndbokens innramming av spill som læringsverktøy er langt mer konkret og stabil enn den vi så i stortingsmeldingen i forrige kapittel. Der var det mer ”flytende” om og hvordan digitale spill ville fungere som gode læringsverktøy i skolen, noe vi blant annet så ved at det eksplisitt ble uttrykt at det var vitenskapelig uenighet om hvordan spillene skulle brukes i opplæringsammenheng. Håndbokens innramming av digitale spill som læringsverktøy er også preget av en teknologisk reduksjonisme og en determinisme som tillegger spillene egenskaper og gitte effekter uten å se konteksten de inngår i, og den er særs ambivalent i sin brukerforståelse og henvender seg tidvis til en ekspertbruker og tidvis til en nybegynner.

## **Problem, nytte eller begge deler?**

Kildegrunnlaget for analysen i dette kapitlet har altså vært Medietilsynets håndbok *Dataspill i skolen*. Dens formål er å øke kunnskapsnivået om digitale spill blant lærere og foreldre samt gi lærere en konkret fremgangsmåte for hvordan digitale spill kunne brukes som læringsverktøy. I denne prosessen rammet samtidig håndboken inn digitale spill på ulike måter, men først og fremst som læringsverktøy. Dette innrammingsarbeidet besto blant annet av å knytte dataspill som læringsverktøy til etablerte pedagogiske teorier, til etablerte pedagogiske praksiser, til eksisterende læreplaner og deres sjanger og ved å legge vekt på trygghet og god helse gjennom gode spillvaner. Denne innrammingen av de digitale spillene gjorde at de som læringsverktøy kunne inngå i en lærers hverdag uten at det krevdes store omstruktureringer eller revolusjoner innen pedagogikk og didaktikk. Hvorfor denne innrammingen?

Vi kan tenke oss i hvert fall to gode grunner til å ramme inn digitale spill på akkurat denne måten. For det første kan det handle om *legitimering* av et nytt, og for mange ukjent, teknologisk verktøy. Fordi teknologien kan tilpasses de ovennevnte punktene i forrige avsnitt (teori, læreplaner, pedagogiske praksiser) i stor grad, kan det gi inntrykk av at det er ”naturlig” at digitale spill hører hjemme i skolen. Denne sammenvevingen av spillene og læreplaner, kompetanssmål og så videre, kan også fungere som legitimeringsgrunnlag for lærerne som faktisk velger å bruke spill, siden de da kan forsvare/begrunne sine pedagogiske og didaktiske valg i dokumenter (og på et språk) de er lovpålagt å følge. For det andre kan vi imidlertid også tenke oss at dette innrammingsarbeidet handler om å *megle inn* digitale spill til en aldrende og etablert lærerstand, som sannsynligvis ikke har god førstehåndserfaring med digitale spill. Dersom spillene sømløst kan implementeres i noe lærere er vant med fra før, hvorfor skal de da unnlate å prøve?

Disse to begrunnelsene er imidlertid også interessante fordi innrammingen av digitale spill som læringsverktøy i denne håndboken selvfølgelig bare er én av flere mulige innramminger av slike spill som læringsverktøy. Vi kan også tenke oss flere andre innramminger der arbeidet, aktørene, innholdet, avgrensingene, problemene med mer, hadde vært annerledes. Eksempelvis finnes det forkjempere for digitale spill som læringsverktøy som mener at spillene *ikke* kan utnyttes til sitt fulle potensial slik dagens norske skole er strukturert. Et slikt grunnsyn kunne også hørt hjemme i en innramming av digitale spill som læringsverktøy, men da ville altså resultatet bli en ganske annerledes ramme.

I dette kapitlet har jeg analysert Medietilsynets håndbok og hvordan denne rammer inn digitale spill, både som et godt læringsverktøy, men også som et potensielt problem. Hvordan konverserer så de to innrammingene med hverandre i denne håndboken? Og hvordan konverserer læringsverktøyrammen med de andre innrammingene vi har sett tidligere i oppgaven?

Et gjennomgående trekk ved håndbokens innramming av digitale spill som læringsverktøy var at den ”måtte” kommunisere med problemrammen, som for øvrig også var svært fremtredende både i kapittel 1 og i stortingsmeldingen i forrige kapittel. For de som forsøker å ramme inn digitale spill som noe positivt, er det tydeligvis et sterkt behov for å også konversere med den diametrale motsetningen. Dette kan komme av det store gjennomslaget problemrammen har i den offentlige diskursen, slik at dersom noen vil bruke disse spillene til noe positivt må de *overbevise* brukerne om at de problematiske sidene egentlig ikke er så problematiske, eventuelt at de kan overkommes. Håndboken knytter problemene ved digitale spill primært til tidsbruken og derfor til noe som kan kontrolleres og lett måles. Fra kapittel 1 husker vi at det også ble fremsatt flere andre problem ved digitale spill, for eksempel at de bidrar til voldelig adferd og skaper asosiale og spillavhengige barn og unge. I stortingsmeldingen var det primært spillavhengighet og voldelig innhold som ble definert som hovedproblemene ved digitale spill. Håndboken *Dataspill i skolen* forsøker imidlertid å dempe de problemene den definerer, da det kan være vanskelig å måtte forholde seg til digitale spill som både en god og en problematisk teknologi på én og samme tid. Vi vil jo ikke at barnas pedagogiske verktøy kan være skadelige for dem. Det vi derfor har sett i dette kapitlet er hvordan *spill som problem* har blitt definert på en slik måte at dette lett kan skyves ut av rammen ”spill som læringsverktøy”. Dette ble gjort ved å først definere problemene: Spill kan ta mye av barnas tid og noen spill har voldelig innhold, og deretter introdusere løsningene: Tidsbruken må reguleres av foreldre i samråd med barna, og så lenge foreldre/lærere kjenner til aldersmerkingssystemet til PEGI så unngår man at barn spiller spill de ikke er gamle nok til å spille. På denne måten har håndboken redusert og nesten eliminert spill som et problem, og står dermed igjen med spill som et godt, pedagogisk læreverktøy. Slik slipper

også læreren å forholde seg til at digitale spill kan være problem og læringsverktøy på *én og samme* tid.

I tillegg til å konversere med problemrammen kan vi også si at håndboken i høyeste grad er i dialog med en annen innramming vi har sett tidligere i oppgaven, nemlig *spill som nytte*. I denne rammen forstås altså spill som noe som gjennom lek kan fremme livskvalitet, kan øke sosial kompetanse, kan øke strategiske ferdigheter og mye mer, på bakgrunn av gitte effekter som ligger i teknologien. Nytterammen danner på mange måter forutsetninger for innrammingen av digitale spill som læringsverktøy, og håndboken kan dermed sies å implementere denne rammen i sitt eget innrammingsarbeid.

## **Et læringsverktøy som også er næring og kulturbevarer?**

I forrige kapittel, der stortingsmeldingen om dataspill fra 2008 var i fokus, så vi hvordan digitale spill også kunne forstås som kulturbevarer og næring, og dette var de to mest fremtredende innrammingene vi fant der. Disse innrammingene er *ikke* til stede i håndboken, men er det mulig å tenke seg at de også kunne hatt en plass her? Det kunne vært rimelig å anta at digitale spill også ble rammet inn som både næring og kultur i en håndbok for digitale spill i skolen. Man kunne eksempelvis argumentert for at spillene burde være *norske* spill og/eller ha norsk innhold, siden skolen faktisk kan forstås som en av de viktigste arenaene for kulturformidling for barn i vårt samfunn. Alle norske barn må gå på skole og her viderefremmes verdier, perspektiver og holdninger både eksplisitt og implisitt i undervisningen. Også den næringsmessige siden ved spill kunne med rimelighet blitt trukket inn i denne håndboken, enten ved at nye, norske produksjoner ble anbefalt, eller at man omtalte spill som økonomiske produkter. Det ligger utvilsomt et økonomisk aspekt ved utvikling av både lærebøker og læremidler, som kunne vært en naturlig del av innrammingen av norske dataspill som læringsverktøy. Det kan tyde på at denne håndboken er skrevet helt uavhengig av stortingsmeldingen. Med andre ord kommuniserer ikke de politiske visjonene for en fremtidig norsk spillindustri med visjonene en kan lese ut av Medietilsynets håndbok *Dataspill i skolen*.

I dette kapitlet og forrige har vi nå sett at digitale spill ikke er en teknologi som er god eller dårlig i seg selv, men de kan rammes inn som både gode og dårlige på forskjellige vis. I det siste analysekapitlet skal vi se nærmere på noen rektors visjoner for dataspill som læringsverktøy. Hvordan ser deres innramminger av digitale spill ut? Sammenfaller de med de innrammingene vi allerede har sett, eller er de noe helt annet?

## 6

# Ut av dokumentene – inn i skolen

Det er mange som i dag ikke er fornøyde med undervisningen i skolen, både nasjonalt så vel som internasjonalt. De er frustrerte over tradisjonelle læringsformer som ikke nødvendigvis samsvarer med hvordan en tilegner seg kunnskap ellers i samfunnet. Det er langt fra bare spillinteresserte elever og spillforskere som har påpekt dette, også en rekke norske lærere mener at digitale spill kan ha en viktig læringsfunksjon i den norske skolehverdagen.<sup>80</sup> At undervisningsformene i skolen ikke samsvarer med hvordan elever ellers lærer, gjelder digitale teknologier generelt, men spesielt med tanke på digitale spill. På den andre siden kan skolen sies å være i kontinuerlig utvikling, med for eksempel revideringer av læreplaner, omfattende skolereformer, skoleutvikling, endringer i lærerutdanninger, samt forsknings og utviklingsprosjekter. Likevel mener altså mange at dette ikke er nok og presenterer digitale spill som én av flere mulige løsninger på en rekke pedagogiske og didaktiske utfordringer i dagens skole.

I forrige kapittel så vi at håndboken *Dataspill i skolen* var et eksempel på at digitale spill kan promoteres som en løsning på slike utfordringer. De digitale spillene ble her rammet inn som et godt læringsverktøy *uten* at det overskred gjeldende læringsteorier og praksiser. I likhet med det første analysekapittelet (kapittel 4) var forrige kapittel en tekstanalyse. I dette kapitlet er imidlertid kildegrunnlaget kvalitative forskningsintervju av tre rektorer på henholdsvis barne-, ungdoms- og videregående skole. Vi skal altså nå bevege oss ”ned” fra stortingsmeldingene, forbi Medietilsynets håndbok for bruk av dataspill i skolen, til det ”utøvende nivået”. Dette analysenivået ligger altså nærmest de konkrete skolepraksisene, men vi skal fortsatt konsentrere oss om *visjoner og utfordringer* ved bruk av digitale spill i opplæring, heller enn om og/eller for hvordan de faktisk brukes. Igjen skal vi undersøke hvordan en ny aktør, nemlig rektorer, rammer inn spill. Deler rektorene noen av innrammingene vi har sett i de to forrige analysekapitlene, eller konstruerer de nye innramminger av digitale spill?

---

<sup>80</sup> Eksempelvis <http://dt.no/nyheter/dataspill-ma-tas-mer-pa-alvor-1.7807585>, <http://p3.no/filmpolitiet/2012/09/ein-burde-sja-pa-spel-pa-same-mate-som-ein-ser-pa-romanar/> og [http://www.framtida.no/articles/far-karakterar-i-civilization#.UZytCbVM\\_pU](http://www.framtida.no/articles/far-karakterar-i-civilization#.UZytCbVM_pU), sist aksessert 17.05.13

## Egne erfaringer med spill og forhandlinger med problemrammen

Den første rektoren jeg intervjuet var en mannlig rektor ved en ungdomsskole. Han var i midten av 30-årene og hadde under fem års erfaring som rektor. Den andre informanten var en kvinnelig rektor i 50-årene på videregående skolenivå. Hun hadde nesten 15 års erfaring som rektor. Tredje og siste informant var også en kvinnelig rektor i 50-årene. Hun var rektor ved en barneskole, der hun hadde arbeidet i cirka 25 år. Av anonymiseringshensyn får barneskoleinformanten videre i teksten navnet "Bente", ungdomsskoleinformanten "Ulf" og videregåendeinformanten "Vigdis". Som vi ser utgjør disse rektorene i utgangspunktet en heterogen gruppe hva angår skoletrinn, alder, kjønn og erfaring - både pedagogisk og med tanke på digitale spill. Siden jeg er opptatt av visjoner, valg og muligheter og ikke av en "gjennomsnittlig" forståelse, er slik variasjon i materialet bra. Hvilke inntrykk hadde disse skolelederne av digitale spill generelt?

Fordi framskrivinger av digitale spill i media ofte gjøres i form av overdrivelser (løsning på alt eller problematisk for alt), antar jeg at rektorenes *egne* erfaringer med spill blir vesentlige i deres "visjonsproduksjon". For å finne ut hvordan informantene generelt rammet inn digitale spill, spurte jeg dem først om de selv hadde spilt eller hadde familiemedlemmer som spilte slike spill. Ulf fortalte at han tidligere hadde spilt digitale spill, men at han ikke lenger hadde tid til spilling. Det var tydelig at han likte strategispill, og slike spill er også ofte ganske tidkrevende.<sup>81</sup> Vigdis hadde aldri spilt selv, men hadde barn som spilte konkurransespill over internett mot kamerater "fra USA til Bahrain og Singapore". Dette var faste spillpartnere som også hadde møttes ansikt til ansikt i Amsterdam. Heller ikke den tredje rektoren, Bente, hadde spilt digitale spill selv. Hun kunne imidlertid si følgende om eget forhold til spilling: "Jeg har aldri vært spillende, om det har vært dataspill eller andre typer spill, så er ikke det min greie." Hun hadde imidlertid også i likhet med Vigdis sønner som spilte konkurransespill over nett på PC-en, uten at hun "la seg så mye opp i det", selv om hun syntes det hadde vært mye spilling "årene opp igjennom".

Alle informantene hadde altså hatt nær kjennskap til spilling. Det er imidlertid interessant at nær kjennskap ikke trenger å være at en spiller selv. Bente og Vigdis hadde bare møtt spillmediet via sine barn, og det var kun Ulf som altså hadde spilt selv. Vigdis snakket om barnas spilling som en positiv aktivitet som krever gode ferdigheter, og hun la også vekt på at spillmediet er noe som kan bidra til å danne nye vennskap. Hun rammet altså inn *sosialisering og kunnskapstilegnelse* som positive sider ved dataspilling. Ulf hadde på sin side

---

<sup>81</sup> Hvert "spill" kan vanligvis ta alt fra et par timer til 20 timer å gjennomføre

selv hatt stor glede av spilling som hobby, mens kun Bente uttalte en forsiktig skepsis. Den var imidlertid ikke så stor at hun grep inn i eller involverte seg for mye i barnas spilling, men hun syntes det ble brukt *vel mye tid* på det, antakelig i forhold til andre aktiviteter. Felles for dem alle tre var imidlertid at de var skeptiske til hvordan digitale spill har blitt framstilt i media. Ulf formulerte det slik: *”Når det gjelder skolen og dataspill (i mediene) er det et veldig negativt fokus på dataspill.”*

Ulf mente altså at det var et for negativt bilde på digitale spill i media selv om han kunne kjenne seg igjen i noen av de negative sidene. Bente kunne på sett og vis forstå at hennes generasjon kunne være skeptiske til *”det å sitte foran en PC og rote seg inn i en eller annen slags merkelig, kunstig verden, (og at) det er farlig og skummelt.”* Hun fortalte likevel at hennes holdning hadde endret seg mye bare det siste året, først og fremst på grunn av informasjon hun hadde fått i faglige sammenhenger. Vi ser altså en tydelig dobbelthet her: På den ene siden mente alle mine informanter at mediene ikke fremstiller digitale spill på en ”riktig” måte, men likevel hadde denne, ofte negative, fremstillingen ”noe” ved seg.

Felles for alle var at deres syn på spill i dag var påvirket av flere faktorer enn kun medieomtalen. Ulf hadde erfaring selv som spiller, mens Vigdis og Bente hadde begge egne barn som spilte og forholdte seg mer positivt til dette enn mediene. De hadde dessuten begge faglige erfaringer med spill: Vigdis hadde erfaring med vellykkede spillprosjekt på egen skole, mens Bente hadde fått informasjon via kurs eller annen faglig opplæring. Vi kan dermed slå fast at alle mine informanter eksplisitt uttrykte at de ikke aksepterte den deterministiske problemrammen som blant annet mediene er med på å skape i den offentlige diskursen, altså at spill har forutbestemte effekter på oss, som at vi blir voldelige, late, dumme med mer.

## **En ikke-rasjonell holdning til digitale spill som problem?**

Selv om informantene altså forholdt seg skeptiske til innrammingen av spill som problem, var det likevel en ramme de hadde vanskelig for å komme utenom. Også fortellingene deres om spill fremsto som nesten uløselig knyttet til problemrammen i den offentlige diskursen enten for å gi seg til kjenne som enige eller for å kritisere den. Som vi så i forrige kapittel, ser det altså ut til å være vanskelig å *ikke* være i dialog med problemrammen uansett hva en selv måtte mene. Bente nevnte for eksempel at hun hadde vært bekymret for at det var mye vold i spill og at spillere ble utsatte for ”spekulative voldsbilder”:

*Jeg var redd for at bildene du ser på en skjerm, om det så er kunstig og at alle vet at dette er et spill, det er ikke på ordentlig... og all den systematiske drepingen, du kan jo få det ganske så livaktig. At det å sitte og se på det gjør noe med deg, er jeg generelt redd for. Bildemediet er så sterkt. Det er det jeg har vært bekymret for når jeg gjennom jobben hører om unger som spiller mye, for hva det gjør med dem. Det er ikke fordi jeg har kunnskap om at det nødvendigvis er veldig skadelig, men jeg er redd for at enkelte, kanskje sårbare unger, vil ha trøbbel med å skille mellom, eller bli veldig påvirket negativt av, den voldsutførelsen. Det er det jeg har vært bekymret for egentlig.*

Bente er altså bekymret for spillmediets potensial til å skape livaktige voldsbilder, i likhet med filmmediet. Hun tenker da spesielt på de sårbare barna som spiller mye og dermed kan være utsatt for dette over lang tid. Vi ser altså at hun definerer ”sårbare barn” som en egen gruppe som kan få problemer i en eventuell innramming av digitale spill som læringsverktøy. De sårbare barna bør ikke overses i et slikt innrammingsarbeid og ikke skyves ut av innrammingen av spill som gode læringsverktøy. Likevel innrømmer hun at hun egentlig ikke har så mye kunnskap om sammenhengen mellom vold i spill og voldelig adferd. Dette er dermed noe hun har plukket med seg fra den offentlige diskursen.

Hun forteller videre at hun opplever at det så å si er en kultur for enkle årsaksforklaringer når lærerne prøver å forstå aggressiv utagering hos elever:

*Hvis barnet har mye utøvende, aggressiv utagering, og hvis det samtidig sies at dette barnet sitter mye alene, ser på TV uten voksne til stede og spiller mye, da kobler man det fort mot hverandre: ”ja, her er det en sammenheng.” Så kan en jo ikke vite om sammenhengen har vitenskapelig belegg, men det er en antagelse som en har. Vi har nok lett for å anta at hvis dette barnet ikke hadde sittet så mye ved PC-en, og ikke hadde vært så mye på gutterommet alene, for det er som regel gutter, men heller hadde vært ute i fysisk aktivitet og gjort noe annet, så hadde dette barnet vært annerledes.*

Bente uttrykker en tydelig dobbelthet. Hun er gjennomgående opptatt av og bekymret for elevene sine, ikke kun med tanke på deres faglige utvikling, men også barnas utvikling som mennesker. Når pedagogene på hennes skole gjerne vil avdekke ”klare” årsaker til enkelte elevers problemer, ligger det kanskje en trygghet i å ty til enkle årsaksforklaringer av typen ”spill er skadelig”? Selv om Bente antyder at det ikke er belegg for å slå dette fast, kan altså slike spill fort bli fremstilt som årsaken til problematisk adferd eller dårlig psykisk helse hos barn. Selv om slike problemer oftest er langt mer sammensatte, kompliserer dette utvilsomt innrammingen av digitale spill som læringsverktøy.

Ulf var på sin side mest bekymret for konsekvenser av overdreven tidsbruk og rammet slik inn dette som et vesentlig problem. Det at enkelte elever hadde kommet på skolen veldig trøtte, eller ikke kommet i det hele tatt fordi de måtte ta igjen søvn, var noe han hadde tatt opp med foreldre flere ganger. Han hadde



et konkret eksempel på et tilfelle der en elev hadde skulket skolen for å spille en ny utvidelse av et populært nettbasert spill:

*Da jeg jobbet som lærer hadde jeg flere elever som var ganske avhengige av spill. Jeg husker det kom en utvidelsepakke til World of Warcraft som jeg hadde en gutt som spilte, og samme dag den kom var han borte! Da ringte jeg ham og sa: 'Ola, du kunne ikke vente én dag da?' 'Nei, klarte ikke. Shit!' Han skjønnte med én gang at jeg hadde avslørt ham. Så det er noen som får det der ganske heftig.*

Mens både Bente og Ulf i utgangspunktet var interesserte i og positive til digitale spill brukt i skolen, hadde de også klare reservasjoner. Vigdis avfeide imidlertid det hun kalte en ikke-rasjonell holdning til digitale spill som læringsverktøy. Hun syntes ikke det var "skummelt" at ungdom spilte og nevnte at det handlet om overdreven bruk mer enn noe annet: "Det går jo an å spille for mye fotball også. Det går an å overdrive alt." Vigdis kommuniserte altså her tydelig med problemrammen i den offentlige diskursen og viste at hun var bevisst den, men at hun ikke godtok den selv. Hun sammenlignet for øvrig det negative bildet på digitale spill i avisene i dag med kritikken mot voldfilmer for 20 år siden:

*Jeg husker jeg leste mange bøker om hvor grusomt det var og at de kom til å bli forferdelig skadet når de så voldfilmer på video. Da var vi veldig opptatte av det. Nå er vi litt opptatte av at de spiller for mye spill. Jeg tenker at det ikke handler om spillene. Det handler om å overdrive en aktivitet, til fordel for å gjøre forskjellige ting.*

Men også for Vigdis kunne digitale spill oppleves som et problem for de ungene som ikke har omgivelser rundt seg som modererer dem. På dette punktet var alle rektorene enige. De mente alle at spill kan ha potensielle negative effekter, men var skeptiske til en klar deterministisk forståelse som tilsier at disse effektene er gitte. Rektorene var imidlertid opptatte av at konteksten, barnas omgivelser, var med på å avgjøre om de skulle defineres som sårbare, og at digitale spill først kunne bli et problem dersom omgivelsene til en elev i utgangspunktet var problematiske.

Så langt i dette kapitlet har vi sett at rektorenes egne erfaringer med digitale spill var viktige for hvordan de rammet inn spill på ulike vis og ikke minst for hva de definerte som relevant i en innramming av digitale spill som læringsverktøy. Til tross for at mine informanter var posisjonert ulikt og hadde ulike erfaringer, så vi at det likevel var vanskelig for dem alle å komme utenom problemrammen, og det helt uavhengig om de anerkjente den eller ikke. Som vi så hadde de alle en kritisk forståelse av problemrammen, men forholdt seg alle til den, om enn på ulikt vis. Hvorvidt de anerkjente en innramming av spill som problem kan sannsynligvis påvirke hvordan de videre selv vil ramme inn digitale spill som læringsverktøy.

## Ikke bare, bare... Om innramming av digitale spill som læringsverktøy

Å ramme inn spill som læringsverktøy har så langt vist seg å kreve spesifikke forståelser av digitale spill, som at de har iboende læringspotensial og stor evne til å motivere. I møte med disse forståelsene, og innramminger basert på dem, hadde informantene mine også kritiske blikk. Det betydde som nevnt ikke at de var helt kritiske, for de så også udelte positive sider eller fordeler med å bruke digitale spill som læringsverktøy.

For alle informantene var det vesentlig at digitale spill måtte skape en merverdi hvis de skulle inn i skolen. De måtte altså fremme læring på en bedre måte enn andre læremidler og undervisningsmetoder allerede gjorde. Hva var det så de forskjellige informantene trodde digitale spill kunne bidra med og dermed definerte som fordeler i en innramming av dem som læringsverktøy?

Det alle var enige om, var at digitale spill kunne bidra med var å *øke motivasjonen* til elevene. Ulf mente at motivasjonen i stor grad lå i at spillene var digitale, heller enn at det nødvendigvis var noe spesielt med dem. Han fortalte også om elever som ble motiverte av å ha lærebøker på nettbrett og om tiendeklassinger som ble ekstra motiverte av digitale ”badges” (merker):

*I utgangspunktet tror jeg at de som presterer lavere vil være enklere å motivere med det digitale, kanskje spesielt spill. Men selvfølgelig, også flinke elever blir motivert av spill. Men det trenger ikke vi for å oppmuntre de, de er liksom litt motivert av seg selv. Sånn sett har ikke den norske skolen vært flink nok til å sørge for at de får videre utfordringer heller. Og jeg synes det er litt trist at vi tenker sånn at 'de trenger ikke ha det noe artig, for de har vi på plass allerede'”.*

Vigdis var imidlertid uenig i at de flinke elevene ikke var i målgruppen for motivasjonen og merverdien av å bruke digitale spill. Som læringsverktøy representerte dermed ikke digitale spill for henne noe som spesielt var egnet for elever som var skoleleie/-svake:

*Vi hadde ei jente på 16 år, typisk flink med høyt snitt fra ungdomsskolen, som ikke skulle kaste bort tiden på noe som helst. Hun tok vi med oss fordi hun var uhyre skeptisk da vi begynte. Hun hadde aldri spilt før og syntes i utgangspunktet at dette spillprosjektet var meningsløst å bruke tid på, og hun endret mening nesten umiddelbart. Det tok veldig, veldig kort tid før hun endret mening om at dette ga en enorm merverdi i læring.*

Det ser altså ut til at rektorenes egen erfaring med digitale spill som læringsverktøy var avgjørende for hvilken rolle de så for seg at spill kunne ha som motivator, og ikke minst for hvem.

Selv om alle var enige i at slike spill kunne motivere, var det kun Ulf som trakk paralleller mellom pedagogikk og spillmekanikk, jf. det tidligere nevnte begrepet *gameplay* i kapittel 1, altså handlingsrammene og reglene i et spill. Poenget her var at måten læring er strukturert i digitale spill også kunne utnyttes i skolehverdagen. Han trakk frem eksempler på likhetstrekk mellom pedagogikk og spillmekanikk:

*Mange måter å jobbe med oppgaver på finner man jo igjen i spill. For eksempel oppgaver der man skal sette sammen flere biter til en helhet, eller at man får forskjellige opplysninger og må trekke en konklusjon.*

For Vigdis var det derimot *visualiseringen* i de digitale spillene som skapte merverdi, siden hun mente det ga en dypere form for læring enn for eksempel tekst på papir. Her følger hun imidlertid en type determinisme, altså at et element (her visualisering) gir merverdi i seg selv. Dermed usynliggjøres kontekstens betydning eller ”hvordan” dette eventuelt foregår. Dette er imidlertid felles med flere av de andre innrammingene av digitale spill som læringsverktøy vi så i de andre kapitlene.

Alle informantene mente uansett at digitale spill kunne fungere godt som læringsverktøy i skolen, men det var bare Ulf som kunne si noe *konkret om hvordan*, det vil si sette det inn i en kontekst. De andre mente at spillene kunne fungere bra siden de (antakeligvis) var motiverende, og fordi visualiseringen i spillene ga en dypere læring enn ved at elevene leser tekst. At Ulf eksplisitt definerte spillmekanikk inn i rammen, handlet antakelig nettopp om at han selv hadde både konkret erfaring med og dermed et annet refleksjonsgrunnlag til spillingen. Bente og Vigdis var, som vi nettopp så, langt fra uvillige, men de inngrenset andre positive faktorer i sine innramminger av spill som læringsverktøy. De hadde ikke selv spilt og manglet dermed en meget viktig kompetanse for å forstå sammenhengen mellom spill og læring, som også kan sies å være viktig for å forstå selve spillmediet.

## **Utfordringer ved en innramming av digitale spill som læringsverktøy**

*”Hvis du hadde tatt en runde på skolen her og spurt om spill så er det nok sikkert mange som ville sagt at det er negativt, og at dataspill er noe som ødelegger for skolen.” – Ulf*

Det kom tydelig frem av intervjumaterialet mitt at alle informantene mente at lærernes holdninger og kompetanse var klare begrensninger for en eventuell

innramming av digitale spill som gode læringsverktøy. I motsetning til Ulf og Vigdis hadde imidlertid ikke Bente noen erfaring fra sin skole med digitale spill som læringsverktøy. Hun fortalte at det var mye skepsis blant pedagogene på hennes skole til det å bruke spill som læringsverktøy. Det manglet både erfaring, kompetanse og positivitet til det. Dette var noe hun hadde plukket opp i diskusjoner om digitale spill blant lærerne. Hun trodde for øvrig at én av grunnene til at mange lærere ikke turte å bruke spill, var at de gjerne ville kunne det selv først, og at lærerne måtte bruke mye tid på å bli overbevist om at digitale spill var et gode i skolen. Hun uttrykte eksplisitt at hun selv ikke var negativ til bruk av digitale spill som læringsverktøy, men at det måtte være opp til de yngre lærerne å bruke det, siden de lettere kunne gå inn i det. Hun var dessuten ikke utøvende pedagog lengre og måtte brukt mye energi på å sette seg inn i det. Slik ser vi at hun definerte seg selv (og antakelig flere pedagoger som henne) ut av læringsverktøyrammen som ble konstruert i håndboken i forrige kapittel. Hennes ”forestilte bruker” kan nok dermed sies å være yngre enn den vi så fremskrevet der.

Mine informanter hevdet også at dedikerte spilleres brukeridentitet i aller høyeste grad kunne være med på å påvirke læreres holdninger til spillmediet. Bente fortalte eksempelvis om inaktivitet og at ungdommene i Vikingskipet, der Norges største datatreff, *The Gathering*, arrangeres hver påske, ikke samsvarte med bildet av ”den sunne, norske ungdommen”:

*Det skapes et image av den litt overvektige, dvaske typen som sitter med colaflasken fremfor PC-en i timevis. Det er knyttet et negativt omdømme til det, og jeg føler nok at vi i skolen bruker dette... og tenker ikke da at ferdighetene disse ungdommene tilegner seg også kan være brukbart i opplæringsammenheng.*

Igjen kommuniserte Bente eksplisitt med læringsverktøyrammen fra forrige kapittel, der en trang og deterministisk forståelse av helse ble definert innenfor rammens grenser, og at nettopp denne helseforståelsen var et hinder for implementering av digitale spill i undervisningen. Slik fungerer de to stereotypiene ”den sunne norske ungdommen” og ”spilleren” som dikotome motpoler, til tross for at mange spillere er fysisk aktive. Samtidig er det heller ikke gitt hva en ”sunn ungdom” er eller skal være. Uansett svekker denne dikotomien innrammingen av digitale spill som læringsverktøy, dersom ”spilleren” ikke får lov til å passere som ”sunn nok”.

I følge mine informanter var det imidlertid ikke kun *holdninger og kompetanse* som kunne være begrensende. *Økonomi og infrastruktur* ble også definert som viktige, begrensende faktorer. Informantene Ulf og Bente sa begge de var avhengige av at et potensielt forsøk eller prosjekt med undervisningsopplegg med digitale spill var noe som måtte komme ”utenfra”, grunnet både dårlig

økonomi og manglende kompetanse. Interessant nok mente imidlertid Vigdis at det bare var ”tåpelig” å snakke om utstyr og penger som begrensende, siden kostnadene ved å implementere spill som læringsverktøy var svært små: ”*Det koster ikke noe. Det koster veldig, veldig lite å kjøpe spill eller kjøpe lisenser, eller kjøpe noen PC-er. Det går det ikke an å bry seg om.*” Hun antydte altså her at det å definere økonomi som en begrensende faktor for realiseringen av spill som læringsverktøy, egentlig var et resultat av nettopp feil holdninger til digitale spill.

Det ser altså likevel ut til at mangel på kompetanse og holdninger og dårlig økonomi var utfordringene for rektorer som ikke var negative til tanken om å bruke digitale spill i læringssammenheng. I et innrammingsperspektiv er det med andre ord dette som blir viktige problemer og som må løses dersom spill skal kunne fungere som gode læringsverktøy i skolen. For Vigdis var imidlertid økonomi et mindre relevant problem. Slik ser vi altså at læringsverktøyinnramminger kan konstrueres ulikt blant forskjellige rektorer, også om de alle i utgangspunktet er positive.

I forrige kapittel så vi at Medietilsynets spillhåndbok ikke kommuniserte med kulturinnrammingen og næringsinnrammingen fra stortingsmeldingen i kapittel 4. Kan vi se det samme her? Eller er det en dialog eller noen koblinger mellom rektorenes innramminger av digitale spill og stortingsmeldingens?

## **Har ikke råd, eller har ikke lyst? Digitale spill som økonomi**

Som vi har sett brukte alle informantene økonomi som en mulig begrensende faktor for bruk av digitale spill i skolen, selv om ikke alle anerkjente dette som et vesentlig problem. Utover dette hadde Vigdis i diskusjoner med sine lærere funnet ut at det var viktigere å fokusere på ordinære, kommersielle spill, heller enn spill laget for opplæringsformål:

*Vi velger jo bøker vi leser. De er ikke skrevet av skolen. De er jo ordinære romaner som alle leser. Så det er litt den samme tankegangen: Vi skal ta det som er tilgjengelig. Vi skal ta det som er på markedet.*

For henne var det altså kommersielle spill som inngikk i læringsverktøyrammen, mens spill laget spesifikt for opplæringsformål så å si havnet utenfor. Økonomi var altså en avgjørende faktor for to av informantene, mens det for den siste var med på å avgjøre hvilke spill som kunne i det hele tatt brukes.

## Bevare meg vel? Digitale spill som kultur

For informantene handlet ikke bruk av digitale spill som læringsverktøy kun om utdanning, men også dannelse. Rektorene var opptatte av å utvikle hele mennesket i møtet med elevene, ikke kun øke elevenes kunnskapsnivå. Dette kom tydelig frem i deres bekymring for de ”sårbare” elevene; at digitale spill er en viktig del av elevenes, så vel som de unge lærernes hverdag; at digitale spill ”rett og slett var deres arena” og at det å ta i bruk digitale spill i bunn og grunn handlet om å ta ”ungenes virkelighet på alvor”. Det er dermed interessant å se at et av de viktigste kulturuttrykkene for barn og unge i dag ikke regnes som en potensiell kulturbevarer. Mine informanter definerte simpelthen ikke kulturbevaring som en oppgave de digitale spillene skulle tillegges om de skulle fungere som læringsverktøy. Et eksempel på en tydelig konflikt mellom innrammingsforsøket av digitale spill som læringsverktøy i dette kapitlet og innrammingen av spill som kultur i stortingsmeldingen er Vigdis’ ”angrep” på at skolen skulle fungere som motkultur til det kommersielle og trender i samfunnet. Slik jeg leser det var det nemlig akkurat dette som var de digitale spillenes oppgave da de ble rammet inn som kulturbevarere i stortingsmeldingen fra kapittel 4.

## Et læringsverktøy med problemer på kjøpet

I dette kapitlet har vi sett hvordan de tre rektorene rammet inn digitale spill både som læringsverktøy og som problem. De uttrykte alle en positiv holdning til at spillmediet kunne brukes i opplæringsammenheng, samtidig som de helt klart kommuniserte med problemrammen vi definerte i denne oppgavens første kapittel. Både eksplisitt og implisitt omtalte de digitale spill som noe problematisk, samtidig som de viste, slik vi har sett, både et ”rasjonelt” og et ”ikke-rasjonelt” forhold til dette. Altså at de var bekymret for hvordan spillene kunne påvirke elevene, samtidig som de visste at det ikke fantes forskningsresultater som burde gi dem grunn til dette.

Problemrammen var for rektorene tett sammenvevd med læringsverktøyrammen. På dette analysenivået kom motsetningene mellom rammene også tydelig frem. Det kan tenkes at det er problematisk når en nærmer seg praksis at en teknologi kan gjøres så tydelig god og dårlig på én og samme tid. Ikke bare er det en genuin frykt for hva spillene kan gjøre med barna, men enkelte lærere brukte denne rammen aktivt for å slippe å ta stilling til digitale spill som læringsverktøy, slik Bente uttrykte at det kunne være en kultur for.

Alle rektorene forsøkte å ramme inn digitale spill som læringsverktøy i stor grad, til tross for at to av de tre rektorene egentlig ikke hadde noen særlig kunnskap om digitale spill. Eksempelvis innrømte Bente at dette var noe hun kunne lite om, men at det å bruke digitale spill som verktøy i skolen handlet om mer enn det rent pedagogiske og didaktiske, nemlig om å ta elevenes virkelighet på alvor. Skolens oppgave handlet derfor for henne om å anerkjenne elevenes interesser, som en del av den pedagogiske praksisen, og slik sørge for å gi dem et større utbytte av læringen. Vigdis rammet også inn digitale spill som læringsverktøy som noe mer enn et redskap for å gjøre fag mer interessante eller forståelige, nemlig som en del av både elevens, men også unges læreres, virkelighet. Jeg antar dermed at de begge anser spillene som en viktig og ”virkelig” del av både elevens og læreres liv, og at dette faktumet slik blir et argument for å ta i bruk digitale spill i den norske skolen.

Når rektorene rammet inn digitale spill som læringsverktøy, knyttet de også spillene til andre digitale verktøy, hjelpemidler og programvarer, som eksempelvis pekeskjermer for å registrere oppmøte og kontorpakken Google Docs. Ulf mente å se likheter mellom digitale spill og digitale løsninger som var laget for at hverdagen skulle bli enklere. For Vigdis var digitale spill et verktøy som stod i forbindelse både til det pedagogiske grunnsynet på skolen, men også til konkrete, digitale verktøy som ble flittig brukt. Hun mente at denne konteksten var avgjørende for om spill som læringsverktøy skulle bli en suksess på skolen. Ved å knytte digitale spill til andre digitale verktøy, blir spillene kanskje lettere forstått som tradisjonelle verktøy, enn hvis de hadde blitt sammenliknet med andre medier, som film og bøker. Dette kan igjen påvirke hvordan spillene faktisk blir forstått og eventuelt tatt i bruk.

Rektorene rammet videre inn både tekniske, økonomiske og sosiale faktorer som problemer ved digitale spill innrammet som læringsverktøy. Ulf og Bente definerte alle faktorene som vesentlige, mens Vigdis kun definerte den sistnevnte. For henne var det det at skolen skulle være en motkultur til trender i samfunnet, som var den mest begrensede faktoren, noe som dermed må løses for at læringsverktøyrammen skal realiseres.

## **På hvilke måter likner rammene i dette kapitlet med dem vi har sett tidligere i oppgaven?**

Hvordan kan så innrammingsarbeidet som har blitt gjort i dette kapitlet sies å produsere like eller ulike innramminger sammenlignet med de innrammingene vi har sett i de foregående kapitlene? Først kan vi se at læringsverktøyrammen her kanskje ikke er så streng som den vi finner i håndboken, med tanke på at

rektorene erkjenner at elevene lærer noe utenfor skolen, som språk og problemløsning. Digitale spill som læringsverktøy rammes inn som et verktøy som kan fungere i flere former og på ulike arenaer, men fremdeles fremme god læring. Rektorenes innramming konverserer med nytterammen fra første kapittel, nemlig ”fri lek”-aspektet, som altså mangler i håndboken, der spill som læringsverktøy er tiltenkt en ”strengere” bruk og der spilløkten blir regissert av læreren.

Problemrammen defineres av rektorene, men i motsetning til i håndboken og stortingsmeldingen så løses den ikke her. Dermed får den eksistere ”uløst” i overlapp med læringsverktøyrammen og blir ikke tydelig avgrenset fra eller definert ut av denne. Rektorene utgjorde i denne masteroppgaven det analysenivået som ligger nærmest praksis. Av intervjuene har det kommet tydelig frem at det var vanskeligere å skille læringsverktøyrammen og problemrammen tydelig fra hverandre på dette nivået enn i stortingsmeldingen og håndboken, kanskje av den grunn at problemene var en del av rektorenes hverdag. Mens vi har sett forslag til hvordan problemrammene kunne løses i de forrige empirikapitlene, der aldersmerking eksempelvis skulle løse problemet med voldelig innhold, hadde ikke rektorene tilsvarende muligheter. De måtte faktisk løse det de anså/definerte som problemer ved digitale spill, noe det kan tenkes at en aldersmerking nødvendigvis ikke gjør. Siden disse problemene ikke nødvendigvis kunne la seg løse, måtte rektorene leve med begge innrammingene. Hvis eksempelvis digitale spill blir definert som årsaken til at elever er trøtte på skolen, kan det samtidig være vanskelig å forholde seg til spillene som potensielle læringsverktøy.

Når de ulike aktørene snakker om digitale spill i denne oppgaven er det alltid lett påvirkelige eller sårbare, barn til stede. De defineres som viktige i alle analysenivåenes innramminger, men av ulike årsaker. I stortingsmeldingen og i håndboken var dette en gruppe som spesielt skulle hjelpes med de digitale spillenes potensial til å motivere. De blir ikke omtalt som sårbare barn der, men det er ikke urimelig å anta at det er overlapp mellom de som kategoriseres som skoleslitere og de som defineres som sårbare. For rektorene er ”de sårbare” en gruppe hvis bruk av digitale spill ofte er knyttet til problemer som lettpåvirkelighet av vold og overdrevent bruk. Dette er på grunn av mange ulike faktorer i deres omgivelser som bidrar til deres ”sårbarhet”. Samtidig er bildet mer nyansert, siden vi kan se at Ulf også nevner at spill kan virke motiverende for nettopp de som sliter med tradisjonelle undervisningsformer. Slik blir innrammingene av spill som problem og spill som læringsverktøy tett sammenknyttet dersom disse barna blir definert som en viktig gruppe innenfor rammene som trekkes opp.



Hva er det så til slutt vi har sett i denne oppgaven? I neste og siste kapittel oppsummerer jeg funnene fra analysekapitlene og redegjør for hvorfor distanse til digitale spill har vært en viktig og gjennomgående faktor i denne oppgaven.



## Spillkompetanse: på nært hold

I denne oppgaven har jeg analysert hvordan et sett aktører har konstruert ulike forståelser av digitale spill og samtidig knyttet håp, forventninger og frykt til hva denne teknologien er og kan være. Jeg har undersøkt hvordan disse forståelsene hang sammen med hverandre, eller eventuelt ikke gjorde det, samt hvordan dette kunne komplisere en forståelse av digitale spill som et godt læringsverktøy i den norske skolen. I utgangspunktet var jeg primært interessert i å fokusere på hvordan aktørene rammet inn digitale spill som læringsverktøy. Etter hvert så jeg imidlertid at det var flere forståelser eller visjoner om hva slike spill kunne være, enn kun et pedagogisk verktøy. Jeg fant visjoner om digitale spill brukt som ledd i kulturbevaring og som en potensielt lovende næring. Og ikke minst fant jeg forståelser av digitale spill som så å si en problemskapende teknologi i seg selv. Etter hvert som analysen skred fremover ble det derfor klarere og klarere at digitale spill er en teknologi som det ligger store potensial i, i mange sammenhenger, og på godt og vondt.

Kildegrunlaget for denne masteroppgaven er *Stortingsmelding nr. 14 (2007-2008) Dataspill*, Medietilsynets håndbok *Dataspill i skolen*, samt forskningsintervju med tre rektorer. Dette har medført at to av analysekapitlene er rene tekstanalyser, mens det siste kapitlet er basert på intervjumateriale fra kvalitative forskningsintervju. All empirien er imidlertid analysert med det samme utgangspunktet: jeg var interessert i aktørgruppers *ambisjoner og visjoner* for digitale spill. Alle aktørene jeg har sett på befant seg på ulike nivå mellom politiske beslutninger og praksiser i norske klasserom. Konkret betyr det at jeg har undersøkt nasjonale, politiske dokument (kapittel 4), en håndbok fra en etat (kapittel 5), og intervjuet rektorer (kapittel 6), på ulike nivå i norsk skole.

Som et hjelpsomt redskap i analysearbeidet har jeg først og fremst brukt Callons innrammingsperspektiv for å gripe disse forståelsene og visjonene. Slik har jeg altså avdekket hvordan de tre ulike aktørgruppene ”arbeidet” med å lage *forskjellige* innramminger av digitale spill, først og fremst ved å produsere ulik mening inn i denne teknologien. Når de tildelte digitale spill ulike roller og oppgaver, rammet de samtidig inn *noe* knyttet til digitale spill som relevant og *noe annet* ble grenset ut som irrelevant. Hvordan kunne slike spill dermed bli en ”god” eller ”dårlig” teknologi, eller kanskje begge deler på én og samme tid? Jeg har også vært opptatt av om, og eventuelt hvordan, disse ulike innrammingene av digitale spill konverserte med hverandre, påvirket hverandre og hverandres innhold, samt hvordan de konverserte med de to fremtredende og

særdeles motsetningsfylte rammene fra den offentlige diskursen om digitale spill: *spill som problem* versus *spill som nytte*.

I Kapittel 4 var fokuset derfor på hvordan digitale spill ble rammet inn på politisk toppnivå. Dette analyserte jeg ved å undersøke den første norske stortingsmeldingen med digitale spill som hovedtema: *St.meld.nr. 14 (2007-2008) Dataspill*. Her forventet jeg i utgangspunktet å finne en klar forståelse av at digitale spill kunne være et godt læringsverktøy. Jeg ble imidlertid overrasket over å finne at meldingen inneholdt hele fire fremtredende og ulike innramminger! Det viste seg også at de ulike innrammingene stod i konflikt med hverandre, noe som kompliserte rammen *digitale spill som læringsverktøy*. Stortingsmeldingen var gjennomgående positiv til digitale spill, men jeg fant at den likevel måtte konversere med problemrammen fra den offentlige diskursen. Dette gjorde den ved å konkret identifisere problemene vold, avhengighet og piratkopiering, for deretter like konkret vise hvordan disse problemene skulle løses.

I kapittel 5 var det Medietilsynets håndbok *Dataspill i skolen* som var utgangspunktet for analysearbeidet, altså et dokument på etatsnivå. Her så vi hvordan digitale spill eksplisitt ble forsøkt rammet inn som et utmerket læringsverktøy. For å styrke, eller innrullere, flere lærere og foreldre i en slik visjon, knyttet denne innrammingen seg tett opp til læreplaner samt pedagogisk teori og praksis. Dette var altså en innramming som forsøkte å kommunisere med vanlige læreres hverdag og praksis. Som læringsverktøy kunne spillene også brukes til å fremme læring hos elever med funksjonshemninger, noe som var unikt i forhold til de innrammingsambisjonene jeg fant i de andre kapitlene.

Det er interessant å merke avstanden mellom etatsnivåets konstruksjoner og det politiske nivåets. Håndboken kommuniserte overhodet ikke eksplisitt med to av stortingsmeldingens innramminger: nemlig av digitale spill som kulturbevarer og av spillene som næring og økonomi. Mens stortingsmeldingen tydelig var i tvil om hvorvidt digitale spill egnet seg som læringsverktøy, kan vi si at Medietilsynets innramming eksplisitt promoterte dem som potensielt gode læringsverktøy i skolen. Håndbokens innramming av digitale spill som potensielt problem var heller ikke like ”problematisk” som innrammingen vi så i stortingsmeldingen. Problemene var ikke like ”alvorlige” siden de lettere kunne løses. Videre definerte håndboken helseaspekter som et høyst relevant problem, men her knyttet tettere til inaktivitet enn avhengighet.

I kapittel 6 var temaet norske rektorers erfaringer med og innramming av digitale spill, og vi så der hvordan digitale spill ble rammet inn på forskjellig måte av tre rektorer. Her var det intervjumateriale fra tre forskningsintervju som lå til grunn for analysearbeidet. Jeg fant at alle informantene i utgangspunktet var positive til en innramming av digitale spill som læringsverktøy. Dette var imidlertid det nivået som lå nærmest praksis og det var meget tydelig at det også

var det nivået der det var vanskeligst å forholde seg til at spill kunne være både problem og nytte på én og samme tid. Antakelig handlet dette om at de løsningsforslagene rektorene måtte inkorporere i sine innramninger faktisk måtte være mer enn forslag eller *potensielle* løsninger. For rektorene var det viktig at de faktisk *kunne* løse eventuelle problemer i praksis. Slik fant jeg også at problematiske sider ved identiteten ”*dataspiller*” eller ”*gamer*” ble aktivt brukt for at enkelte lærere skulle kunne *slippe* å ta stilling til digitale spill som et mulig læringsverktøy.

## **Ikke bare én, men flere rammer av spill som læringsverktøy**

Hva kan så sies å være gjennomgående i de ulike innrammingene? Alle aktørgruppene jeg har undersøkt i denne oppgaven ønsket i utgangspunktet å flagge en positiv holdning til digitale spill, men ingen av dem kunne gjøre det uten å samtidig konversere med problemrammen fra den offentlige diskursen.

Alle var også positive til en innramming av digitale spill som læringsverktøy, men ikke alle var pådrivere for å realisere dette. Her skilte håndboken seg ut som den mest positive. Stortingsmeldingen var langt mer opptatt av å utvikle spill som kulturbevaringsverktøy og som suksessfull, fremtidig næringsvei eller bransje. Enkelte av rektorene var forsiktige og litt skeptiske til en innramming av digitale spill som et læringsverktøy i skolen. Dette er egentlig ikke så merkelig. Vi snakker om en relativt ny teknologi som først og fremst de yngre generasjonene er kjente med, mens både politikere og rektorer ofte er eldre. At ulike aktører også knytter ulike visjoner til hva slike spill er, skal være og gjøre, vanskeliggjør antakelig også saken når det gjelder å realisere visjoner.

Dette så vi ikke minst tydelig i læringsverktøyrammen. Det var ikke den *samme* læringsverktøyrammen som ble laget av de ulike aktørgruppene. De konstruerte snarere *ulike* innramninger av digitale spill som læringsverktøy. De digitale spillene var altså med i alle innrammingene, men *hvordan* de ble forstått som læringsverktøy varierte. Vi kan dermed si at de ulike aktørene rammet inn ulike læringsverktøy (men der digitale spill inngikk i alle). Aktørene kommuniserte heller ikke eksplisitt med hverandre, så ingen uttalte dette som et problem. Det kan derfor være høyst usikkert om stortingsmeldingen og/eller håndboken har (eller vil få) noen som helst påvirkning på den pedagogiske praksisen.

I kapittel 4 så vi at stortingsmeldingen konstruerte et læringsverktøy som lente seg på forskning som anerkjenner at spilling fordrer en bestemt kompetanse. Det ble derfor stilt store krav til lærere som ville bruke spill som læringsverktøy. I kapittel 5 så vi hvordan håndboken også stilte store krav til hva en lærer skulle

ha av kompetanse, men premisset var her at dette var noe læreren kunne oppnå etter å ha lest håndboken på rundt 30 sider. I kapittel 6 så vi at spill som læringsverktøy også ble sterkt forbundet med lærernes kompetanse, samt deres og elevenes ”virkelighet”. Altså kan vi trekke den konklusjon at alle læringsverktøyrammene *forutsatte* en bestemt form for kompetanse eller ekspertise som nødvendig hvis digitale spill skulle bli realisert som et utmerket læringsverktøy. Men hvilken kompetanse er det egentlig de ulike aktørene da *implisitt* og kanskje *ubevisst* etterlyser?

Denne kompetansen kan sies å være *gaming literacy*, eller *spillkompetanse*, som blant annet James Gee hevdet er en egen form for kompetanse en kan opparbeide seg ved å spille digitale spill og være en del av en spillkultur, jamfør literacy-begrepet fra kapittel 1. Spillkompetanse er mer spesifikk enn digitale kompetanse, som når det kommer til stykket også er en svært heterogen kompetanse. I følge spillforskeren Squire må en spillforsker (og en lærer) altså ha spilt selv for å inneha spillkompetanse:

*Fundamental to any notion of a game-based literacy is that the player is actively engaged in producing not just meanings, but tangible actions on screen and in real spaces. To be literate in the gaming medium means to be able to do things with games; one cannot imagine claiming to be “literate” with games, yet never have finished a game (or substantial portion thereof).<sup>82</sup>* (min utheving)

Det handler altså om mer enn kunne spille et spill. Det handler også om å vurdere hvilke handlinger som er ”tillatt” og hvilke meninger som tillegges disse, både innenfor og utenfor en spillverden. I dette perspektivet er bruken av spill som læringsverktøy noe som ikke kan ”læres” enkelt og greit, slik håndboken forutsetter. Antakelig er det også noe av dette rektor Vigdis var inne på i sin innramming av digitale spill som læringsverktøy. For henne var, som vi husker, eksempelvis ikke økonomi et problem. Kanskje ikke nødvendigvis fordi hun hadde mer å rutte med, men heller fordi hun hadde pedagoger i sin stab som hadde høy spillkompetanse. Dette medførte at de ikke bare visste hvordan de kunne bruke digitale spill effektivt i undervisningen, men også hvilke spill som egnet seg og hvordan de skulle få tak i dem billig.

---

<sup>82</sup> Kurt Squire: *Video Games Literacy: A literacy of expertise*, I *Handbook of Research on New Literacies*, Julie Coiro et al, 2008: 651

# Den avgjørende distansen

## På avstand...

På mange måter kan denne oppgaven sies å ha handlet om grader av avstand. Avstand til de digitale spillene, til de ulike brukerne av dem, til institusjonene de knyttes til og til de mange ulike praksisene rundt denne teknologien, som på så mange måter er svært heterogene praksiser.

På avstand er det langt lettere å oppfatte en teknologi mer deterministisk enn hvis vi studerer den på nært hold. Dersom vi kun skimter dens konturer, kan den fort fremstå som enten ytterst fascinerende eller svært skremmende. På avstand, uten egen kompetanse, er det ikke lett å helt forstå en teknologi, men det er desto lettere å la seg fange av nettopp teknologiens (her de digitale spillenes) utstråling.

Diskurser om digitale spill er ofte sterkt preget av denne avstanden: av at aktører innehar dette *distanserte blikket*. Dermed kan det være vanskelig å se helt tydelig hva spill kan være og hva spilling innebærer. Konsekvensen kan da fort bli at vi putter alle våre håp, drømmer, men også redsler, inn i denne teknologien. Dermed kan spillene også ta ulike former (næring, bevarer, problem, læringsverktøy) i ulike innramminger, som alle kan være svært virkningsfulle. En slik avstand kan imidlertid også være *villet* og hensiktsmessig. Dersom en holder seg på god avstand har en også større frihet til å tillegge teknologien oppgaver og problemer. En faktisk avstand, eksempelvis fra et politisk visjonsnivå til et praksisnivå, kan også være befriende fordi en ikke konkret må bære ansvaret for å løse eventuelle, konkrete problemer knyttet til bruken av teknologien.

Alle som selv spiller digitale spill vet for øvrig at dette er en aktivitet som er spesielt utsatt for "blikket på avstand". Nærhet og visuell observasjon er imidlertid viktig for å forstå en teknologi eller et fenomen. Som vi husker fra kapittel 5, kan aktiviteter vi ikke forstår fortsatt oppfattes som "gode", dersom de *ser* aktive ut. Når noen spiller digitale spill foregår derimot "aktiviteten" på skjermen og i hodet på spilleren samtidig. Det er altså mye aktivitet, men vi kan ikke observere dette enkelt på avstand. På nært hold er dette altså et svært kompetanseintensivt og "aktivt" gjøremål, men på avstand kan det se ut som om det "passiviserer ungdommen". Slik er det med andre ord grenser for hva vi kan observere eller forstå på avstand. Er det også derfor en del forskning på digitale spill knytter seg til målbare og kvantifiserbare data (reaksjonsevne og finmotorikk)? Det som da skjer er imidlertid at vi egentlig *ikke* ser hva spill og spilling er for de som spiller. Vi får dermed ikke et innblikk i den

*spillkompetansen* som spillere kan opparbeide seg ved å spille og være en del av en større spillkultur.

Noe annet er som allerede nevnt at vi får langt større frihet til å tillegge spill roller og funksjoner på avstand: Dermed kan de digitale spillene både fungere som frelser ved at de skal redde et ”utdatert skolesystem”, eller være sydebukk ved at vi kan gi dem skylden for at barn blir late eller voldelige. Som vi har sett i denne oppgaven konverserer alle aktørene med spill rammet inn som problem. Det er med andre ord en stor frykt for at frelseren etter hvert kan bli en sviker.

### **... og på nært hold**

Om vi derimot velger å driste oss nærmere spillene, spillkulturene og spillkompetansen kan vi se at spillene stråler like sterkt, men istedenfor forutbestemte problem vil vi heller se et stjernehav av forbindelser. Det handler altså om mer enn egenskaper ved *spillene i seg selv* når vi nærmer oss den rotete, kaotiske og kompliserte realiteten. Da oppgaver vi at spillene blir maktesløse uten forbindelsene de inngår i *i likhet med all annen teknologi*. Frykten for at Jesus også kan være Judas fordufter.

Jeg vil påstå at vi må nærmere spillene, spillerne og spillkulturene for å forstå digitale spill, og nettverkene de inngår i, skikkelig. Vi må slutte å tro at spill er farlige i seg selv. Vi kan ikke behandle symptomene ved å skylde på spillene. Vi må heller ta tak i faktiske problem, som eksempelvis omgivelsene til ”sårbare barn”, og dermed erkjenne at spill først kan bli problematiske i en gitt kontekst. Dette betyr ikke at spillene ikke har en *virkning* og at denne ikke kan være problematisk. Som all annen teknologi kan denne få problematiske effekter, bare ikke *i seg selv*.

Jeg tror imidlertid at med økt *spillkompetanse* kan disse effektene lettere unngås. Da kan vi dra nytte av fordelene med spill og samtidig få en dypere forståelse av hvorfor spill også kan rammes inn som problem. Dette innebærer imidlertid at vi må ta *gaming literacy*, altså *spillkompetanse*, på alvor, både når vi skal utarbeide visjoner for spill og når vi faktisk skal bruke dem i klasserommet.

Når svært mange av mine aktører viste at de ikke innehadde denne spillkompetansen ble konsekvensen at de betraktet teknologien på avstand. Dermed ble også frykt for teknologien en konsekvens av et distansert blikk, fremfor en ”nær” forståelse hva de digitale spillene kan sies å være. Det er imidlertid ikke gitt at digitale spill skal inn i skolen, selv om det er mange potensielle fordeler ved dem, men en dypere kritikk av de digitale spillene vil kunne gi et bedre grunnlag for å vurdere dette.



Jeg håper denne masteroppgaven kan bidra til å motvirke de deterministiske forestillingene om digitale spill. Ved å studere innrammingsprosesser på nært hold, har vi sett at digitale spill ikke var homogene og løsrevne enheter, men at de inngikk i en rekke heterogene forbindelser. Å gå ”nær” denne teknologien gjør den dermed ”uryddig”, men samtidig også mindre skremmende. Digitale spill har altså et stort potensial og det er vår kompetanse som vil påvirke på *hvilke måter* vi klarer å utnytte dette potensialet. Nå er det ikke slik at de aktørene jeg her har studert var kunnskapsløse eller manglet kompetanse, snarere tvert imot. Alle hadde mye kunnskap om mange fenomen, også digitale spill. Men dersom vi virkelig vil forstå disse spillene ”helt ut” må vi også ta *gaming literacy* eller spillkompetansen på alvor.



# Litteratur

Akrich, Madeleine: *User Representations: Practices, Methods and Sociology*, I *The Approach of Constructive Technology Assessment*, Ed. Arie Rip, TJ Misa, og J. Schot, 1995

Ask, Kristine: *Spiller du riktig? Tid, moral og materialitet i domestiseringen av et online dataspill*, i Norsk Medietidsskrift, nr. 2, 2011

Bennett, Sue, et al: *The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence*, i British Journal of Educational Technology, Vol. 39, Iss. 5, 2008, <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x/full>, sist aksessert 23.05.13

Berg, Anne-Jorunn: *Fra automatiseringsspøkelse til kyborgvirkelighet? Om teknologisk determinisme og hverdagslig teknologibruk*, i Tore Nilssen: *Mot et bedre arbeidsliv*, 1998

Bijker, Wiebe, et al: *The Social Construction of Technological Systems: New Directions in the Sociology and History of Technology*, 1987

Callon, Michel: *An essay on framing and overflowing: economic externalities revisited by sociology*, i *The Laws of the Markets*, 1998

Charmaz, Kathy: *Constructing Grounded Theory. A practical guide through qualitative analysis*, 2006

Gee, James Paul: *Semiotic Social Spaces and Affinity Spaces: From The Age of Mythology to Today's Schools*, I *Beyond Communities of Practice: Language Power and Social Context*, 2005

Gee, James Paul: *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*, 2007

Egenfeldt-Nielsen, Simon: *Understanding Video Games: The Essential Introduction*, 2008

Helsper, Ellen Johanna, et al: *Digital natives: where is the evidence?*, i British Educational Research Journal, Vol. 36 Iss. 3, 2010, <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01411920902989227>, sist aksessert 23.05.13

Jones, Chris, et al: *Net generation or Digital Natives: Is there a distinct new generation entering university?*, i *Computers and Education* vol. 54 Iss. 3, 2010, <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131509002620>, sist aksesser 23.05.13

Kerr, Aphra: *The Business and Culture of Digital Games*, 2006

Kvale, Steinar: *Det kvalitative forskningsintervju*. 1997. Oslo Ad Notam Gyldendal

Latour, Bruno: *Science in Action: How to Follow Scientists and Engineers Through Society*, 1988

McGonigal, Jane: *Reality Is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World*, 2011

Riseng, Per Magnus: *Setter fremtiden på spill*, i *A-Magasinet* nr. 45, 09.11.12

Rouse, Richard: *Game Design: Theory and Practice (2nd Edition)*, 2001

Selwyn, Neil: *The digital native – myth and reality*, *Aslib Proceedings*, Vol. 61 Iss: 4, 2009, <http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=1800799&show=abstract>

Squire, Kurt: *Replaying History: Learning world history through Civilization III*, 2004

Squire, Kurt: *Video Games Literacy: A literacy of expertise*, I *Handbook of Research on New Literacies*, Julie Coiro et al, 2008: 651

Thagaard, Tove: *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*, 2009

## Offentlige dokumenter

Kultur- og kirke departementet: *St. meld. nr. 22 (2006-2007) Veiviseren*, 2007, hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kud/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/Stmeld-nr-22-2006-2007-/6/9.html?id=460806>, sist aksessert 11.05.13

Kultur- og kirke departementet: *St. meld. nr. 14 (2007-2008) Dataspill*, 2008: 5-6, hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kud/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-14-2007-2008-.html?id=502808>, sist aksessert 11.05.13

Kulturdepartementet: *NOU 2013: 4 Kulturutredningen*, 2013: 95-96, hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kud/dok/nouer/2013/nou-2013-4.html?id=715404>, sist aksessert 11.05.13

Medietilsynet: *Dataspill i skolen*, håndbok hentet fra <http://dataspilliskolen.no/last-ned-brosjyren>, 2009, sist aksessert 01.12.12

Medietilsynet: *Barn og medier 2012 – Fakta om barn og unges (9-16 år) bruks og opplevelser av medier*, [http://www.medietilsynet.no/PageFiles/11282/120917\\_Rapport\\_barn\\_web.pdf](http://www.medietilsynet.no/PageFiles/11282/120917_Rapport_barn_web.pdf), 2012, sist aksessert 07.05.13

Utdanningsdirektoratet: *Kunnskapsløftet og tolking av læreplanen i naturfag*, <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Naturfag/Naturfag/Artikler-niva-1/Kunnskapsloftet-og-tolking-av-lareplanen-i-naturfag/>, sist aksessert 13.05.13

## Nettkilder

Boas, Anders: *Dataspill kan gi bedre undervisning*, <http://www.forskning.no/artikler/2013/februar/348850>, 2013, sist aksessert 08.05.13

Cheng, Jacqui: *Judge: 17,000 illegal downloads don't equal 17,000 lost sales*, 2009, <http://arstechnica.com/tech-policy/2009/01/judge-17000-illegal-downloads-dont-equal-17000-lost-sales/>, sist aksessert 12.05.13

Ebert, Roger: *Video Games Can Never Be Art*, 2010, [http://blogs.suntimes.com/ebert/2010/04/video\\_games\\_can\\_never\\_be\\_art.html](http://blogs.suntimes.com/ebert/2010/04/video_games_can_never_be_art.html), sist aksessert 11.05.13

Egenfeldt-Nielsen, Simon: *Review of James Paul Gee's What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*, 2006, <http://game-research.com/index.php/book-reviews/james-paul-gees-what-video-games-have-to-teach-us-about-learning-and-literacy/>, sist aksessert 23.05.13

Helgeson, Matt: *The Great Debate: Are Games Art?*, 2012,  
<http://www.gameinformer.com/b/features/archive/2012/05/01/the-great-debate-are-games-art.aspx>, sist aksessert 11.05.13

Jones, Jonathan: *Sorry MoMA, video games are not art*, 2012,  
<http://www.guardian.co.uk/artanddesign/jonathanjonesblog/2012/nov/30/moma-video-games-art>, sist aksessert 11.05.13

McElroy, Griffin: *FarmVille surpasses 80 million players*,  
<http://www.joystiq.com/2010/02/20/farmville-community-surpasses-80-million-players/>, 2010, sist aksessert 07.05.13

Rovio: *Angry Birds smashes half a billion downloads*,  
<http://www.rovio.com/en/news/blog/95/angry-birds-smashes-half-a-billion-downloads/>, 2011, sist aksessert 07.05.13

Smith, Stevie: *Wii Fit drawing criticism for sparking potential eating disorders*, 2008,  
<http://www.thetechherald.com/articles/Wii-Fit-drawing-criticism-for-sparking-potential-eating-disorders/148/>, sist aksessert 16.05.13

Splide, Ingrid: *Blir vi voldelige av dataspill?*,  
<http://www.forskning.no/artikler/2010/juni/254191>, 2010, sist aksessert 08.05.13

Stuart, Keith: *Are video games art: the debate that shouldn't be*, 2012,  
<http://www.guardian.co.uk/technology/gamesblog/2012/dec/06/video-games-as-art>, sist aksessert 11.05.13