

Sara Helene Hagfoss

Spillifisering i skolen

En kvalitativ om en lærers erfaring med
Classcraft i undervisning.

Masteroppgave i Master i spesialpedagogikk

Veileder: Vegard Frantzen

Juni 2022

Sara Helene Hagfoss

Spillifisering i skolen

En kvalitativ om en lærers erfaring med Classcraft i undervisning.

Masteroppgave i Master i spesialpedagogikk
Veileder: Vegard Frantzen
Juni 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne studien fokuserer på å få en dypere forståelse og innsikt i en lærers erfaringer med spillifiseringsverktøyet Classcraft i undervisning, som en ressurs for tilpasset opplæring og inkludering. Studien tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

«Hvilke erfaringer har en lærer med bruk av Classcraft som verktøy for tilpasset opplæring og inkludering i undervisningen sin?».

Studiens primære mål har vært å få innsikt i en lærers erfaringer, tanker og synspunkter, med en fenomenologisk og hermeneutisk forankret kvalitativ tilnærming. Jeg har benyttet meg av ulike teoretiske tilnærminger for å belyse og analysere problemstillingen. Jeg har her hatt hovedvekt på prinsippet om tilpasset opplæring og inkludering, men har også tatt utgangspunkt i teori knyttet til den digitale skolen. For å få innsikt i bruken av og erfaringer knyttet til Classcraft har jeg samlet inn datamaterialet gjennom å observere en skoledag i tillegg til å intervjuer en lærer som jobber på en skole i Trøndelag.

Et av studiens hovedfunn viser at lærere med bruk av Classcraft kan planlegge og gjennomføre undervisningsøkter basert på elevenes læringsvindu, og på den måten øke deres mestringsforventninger og motivasjon. Videre kan dette bidra til å redusere behovet for spesialundervisning, ettersom elevene opplever mestring og læring i den ordinære undervisningen.

En av oppgavens konklusjoner er at læreren har blandede erfaringer med Classcraft, men læreren har i hovedsak gode erfaringer knyttet til Classcraft, særlig når det kommer til inkludering og elevengasjement. Likevel blir tilpasset opplæring trukket frem som noe dårlig implementert i Classcraft.

Abstract

This study focuses on gaining a deeper understanding and insight of a teacher's experiences with the gamification tool Classcraft in teaching as a resource for adapted training and inclusion. The study is based on the following research question:

"What experiences does a teacher have with Classcraft as a tool for adapted training and inclusion in their teaching?"

The study's primary objective has been to gain insight into a teacher's experiences, thoughts, and views with a phenomenological and hermeneutically rooted qualitative approach. I have used different theoretical approaches to shed light on and analyze the problem. My main focus here has been on the principle of adapted training and inclusion, but I have also based my theory on the digital school. In order to gain insight into the use and experiences related to Classcraft, I have collected the data by observing a school day and interviewing a teacher who works at a school in Trøndelag.

One of the study's key findings shows that teachers with the use of Classcraft can plan and conduct teaching sessions based on the pupils' learning window, thereby increasing their self-efficacy and motivation. Furthermore, this can contribute to reducing the need for special education, as the pupils experience mastery and learning in ordinary teaching.

One of the conclusions of the thesis is that the teacher have mixed experiences with Classcraft, but the teacher has primarily good experiences with Classcraft, especially when it comes to inclusion and student engagement. Nevertheless, adapted training is highlighted as something poorly implemented in Classcraft.

Forord

Det er en glede å kunne skrive forordet til denne masteroppgaven i spesialpedagogikk. Det har vært en slitsom men lærerik prosess som har krevd noen lange dager og kvelder både hjemme og på lesesalen. Jeg vil derfor rette en stor takk til kollokviegruppen min Maiken, Richard, Viktoria, Linn og Anniken for den støtten, motivasjonen og medlidenheten de har vist og gitt. Disse fantastiske menneskene har bidratt til å gjøre selve opplevelsen til noe positivt, med sjonglering på lesesalen og koselige ettermiddager generelt. Jeg ønsker også å takke tidligere medstudenter, som har bidratt til å gjøre studietiden her i Trondheim til en magisk tid som sent vil glemmes.

Jeg vil også rekke en takk til min intervjuperson som har bidratt til at dette forskningsprosjektet kunne gjennomføres. Jeg ønsker også å takke min veileder Vegard Frantzen som har vært tilgjengelig gjennom hele arbeidet, og gitt meg god veiledning og nyttige innspill.

En spesielt stor takk må rettes til min samboer og kjæreste, Kristoffer, som har støttet meg i alle valg jeg har tatt i løpet av utdanningen, og lest korrektur på utallige oppgaver, og bidratt med idemyldring når jeg har stått fast. Han må også takkes for å alltid ha stilt opp med gode og oppmuntrende ord.

Sara Helene Hagfoss

Trondheim, juni 2022

Innholdsfortegnelse

Figurer	xi
Tabeller	xi
1 INNLEDNING	12
1.1 Bakgrunn for valg av forskningstema	12
1.2 Problemstilling	12
1.2.1 Viktige begreper	13
1.3 Mitt utgangspunkt for studien	13
1.4 Oppgavens oppbygging	14
2 TEORETISK RAMMEVERK	15
2.1 Tilpasset opplæring og spesialundervisning.....	15
2.1.1 Differensiering	16
2.2 Inkludering.....	17
2.3 Læring	17
2.3.1 Motivasjon og mestringsforventning	18
2.3.2 Toleransevidu	19
2.4 Den digitale skolen	20
2.4.1 Spillifisering/gamification	20
2.4.2 Classcraft	21
2.4.3 Digitale læringsmiljøer	23
2.4.4 Klasseledelse	24
2.4.5 Hva kjennetegner gode læringsspill og spillifiseringsverktøy?.....	25
3 METODE	27
3.1 Kvalitativ forskningsmetode.....	27
3.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming	27
3.2.1 Fenomenologisk tilnærming.....	28
3.2.2 Hermeneutisk tilnærming	28
3.3 Observasjon og intervju	28
3.3.1 Utvalg og rekruttering	29
3.3.2 Informanten	29
3.3.3 Observasjonsguide	29
3.3.4 Gjennomføring av observasjon.....	30
3.3.5 Intervjuguide.....	31
3.3.6 Gjennomføring av intervju.....	31
3.4 Bearbeiding av datamaterialet	32

3.4.1	Transkribering av observasjon	32
3.4.2	Transkripsjon av intervju	32
3.4.3	Analyse av datamateriale	33
3.5	Forskerrollen	35
3.5.1	Etiske overveielser	36
3.6	Kvalitet	36
3.6.1	Pålitelighet (reliabilitet).....	37
3.6.2	Gyldighet (validitet).....	37
3.6.3	Generalisering (overførbarhet).....	38
4	PRESENTASJON OG ANALYSE	39
4.1	Classcraft som ressurs for tilpasset opplæring.....	39
4.1.1	Variasjon i undervisningen	39
4.1.2	Muligheter og begrensninger for differensiering.....	40
4.2	Classcraft som inkluderende ressurs	41
4.2.1	Classcrafts betydning for læringsmiljøet	42
4.2.2	Classcraft i bruk i spesialundervisning.....	43
4.3	Classcraft som motiverende læringsressurs	43
4.4	Classcraft i henhold til kvalitet.....	44
4.5	Forbedringspotensial for Classcraft	45
4.5.1	Tilrettelegge for tilpasset opplæring.....	45
4.5.2	Mulighet til å fjerne tools.....	46
4.5.3	Endre måten lærer gir damage.	46
5	SAMMENFATTENDE DRØFTING	47
5.1	Sentrale funn.....	47
5.2	Konkluderende kommentarer	49
5.3	Begrensninger og implikasjoner	49
5.4	Videre forskning.....	50
6	REFERANSER.....	51
	Vedlegg 1	54
	Vedlegg 2	55
	Vedlegg 3	57
	Vedlegg 4	59

Figurer

Figur 1: Toleransevinduet for optimal aktivering (Hjernelæring, 2021)	20
Figur 2: Eksempel på historie i en quest (Common Sense Media, 2021).	22
Figur 3: Illustrasjon av Mage sine powers (Classcraft, 2022).....	23
Figur 4: Illustrasjon av klasserommet, laget i IKEAs romplanlegger.	30
Figur 5: Koder illustrert i ordsky, viser hyppigheten av kodene.....	35

Tabeller

Tabell 1: Illustrasjon av hvordan tolkningsarbeidet ble gjennomført, med koding, fortetning og fortolkning.....	34
---	----

1 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for valg av forskningstema

Verden er i stadig endring og utvikling, både når det kommer til teknologi og medialisering, og skolen må utvikle seg i takt med dette, vi kan ikke forvente å forberede elevene på morgendagens samfunn og fremtidens utfordringer ved å holde fast i de tradisjonelle undervisningsmetodene (Fortier, 2019), når det kommer til både innhold, form og formidling, vi må tenke nytt. Etter at Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) ble innført, fikk også digitale verktøy og senere digitale ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2012) større plass i skolen, og ble en del av de grunnleggende ferdighetene sammen med lesing, skriving, regning og muntlige ferdigheter. (Utdanningsdirektoratet, 2017). Ettersom elevene nå skulle lære seg å finne og behandle informasjon med digitale ressurser, har også disse digitale ressursene i større grad blitt tatt i bruk i skolen i dag.

Dataspill er og blir en stadig større del av barn og unges hverdag (Johansen, 2019), mange elever har spill som interesse, og dataspill er i større grad også på veg inn i norske klasserom, i form av både underholdningsspill, kodingsverktøy, læringsspill og spillifiseringsverktøy (Sigurðardóttir, 2019). Ifølge Medietilsynet (2018, sitert i Sigurðardóttir, 2019, s. 136) spiller hele 96% av gutter og 63% av jenter mellom 9 og 18 år dataspill. Ved å velge undervisningsaktiviteter som spiller på elevenes interesser, og ved å bruke flere innfallsvinkler, kan en større andel elever være motivert og få mulighet til å vise hva de kan (Statped, 2020). Ved å spillifisere klasserommet eller legge til rette for spillbasert læring, kan man dermed legge til rette for å motivere og engasjere elevene på nye måter. Et vellykket spillbasert læringsmiljø kan gi elevene et godt grunnlag for den tekniske og vitenskapelige uklare fremtiden de vil bli en del av (Sigurðardóttir, 2019). Med dette som bakgrunn vil denne studien ta for seg spillbasert undervisning, mer spesifikt rettet mot spillifisering og Classcraft. Classcraft er en moderne tilnærming til den behavioristiske læringsteorien, ettersom det legger vekt på elevens atferd, selvbestemmelse og engasjement (Classcraft, 2022a).

1.2 Problemstilling

Med denne studien ønsker jeg å undersøke hvordan Classcraft brukes i undervisning i dag, samt hvordan ressursen kan brukes i arbeidet med inkludering og tilpasset opplæring. Hensikten med min forskning er å rette lys mot hvordan Classcraft kan være et nyttig verktøy for å tilpasse undervisningen for elever samt bidra til økt inkludering i klasserommet, med et ønske om å forstå dette ut fra en lærers erfaringer. Med utgangspunkt i temaet og formålet med oppgaven har jeg formulert følgende problemstilling:

«Hvilke erfaringer har en lærer med bruk av Classcraft som verktøy for tilpasset opplæring og inkludering i undervisningen sin?»

For å etablere en forståelse rundt lærerens erfaringer har jeg valgt en kvalitativt forskningsdesign, med observasjon og intervju som innsamlingsmetode. Jeg ønsker å besvare problemstillingen ved å observere og intervjuer en lærer som bruker Classcraft aktivt i sin undervisning.

Formålet med oppgaven er også å utvikle min egen kompetanse, slik at jeg har bedre kjennskap både til tilpasset opplæring og inkludering, men også hvordan Classcraft kan skape muligheter eller begrensninger i dette arbeidet.

1.2.1 Viktige begreper

I problemstillingen min, introduseres tre betydningsfulle begreper som nå skal presenteres kort. En mer detaljert beskrivelse blir presentert i kapittel 2.

Classcraft er et spillifiseringsverktøy hvor elevene får belønning for det arbeid som gjøres gjennom det innebygde belønningssystemet i programmet.

Tilpasset opplæring vil si at opplæringen skal tilpasses hver enkelt elevs evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998). Dette gjøres ved å tilpasse undervisningen slik at den gjør det mulig for flest mulig elever å få utbytte av undervisningen (Krumsvik, 2018).

Inkludering handler om at alle barn har rett til å ta del i et fellesskap på en likeverdig måte. Skolen skal derfor ta vare på elevmangfoldet og gi hver elev like muligheter for læring og utvikling i det samme læringsmiljøet (Skrtic 1991, sitert i Uthus, 2017, s. 132).

1.3 Mitt utgangspunkt for studien

Mitt utgangspunkt for denne studien var interessen og nysgjerrigheten jeg hadde for å lære mer om de læringsressursene som har blitt utviklet som følge av den digitale utviklingen i samfunnet. Til tross for å være ferdig utdannet grunnskolelærer og snart ferdig utdannet spesialpedagog, har jeg lite kunnskap og erfaring knyttet til hvordan jeg kan ta i bruk disse nye digitale ressursene, og ikke minst om hva jeg bør legge vekt på når jeg skal velge hva jeg vil bruke. Det lille jeg har av kunnskap omkring emnet har jeg tilegnet meg gjennom praksisperioder og arbeid som lærervikar.

Gjennom både grunnskolelærer- og spesialpedagogikk utdanningen har inkludering og tilpasset opplæring vært gjennomsyrende, og jeg har lært mye om viktigheten av dette i arbeid med elever. Det jeg vet mindre om er de digitale læringsressursene, og hvordan disse kan brukes i arbeidet for nettopp inkludering og tilpasset opplæring. For å få et innblikk i dette, har jeg opparbeidet meg kunnskap på nye felter, som bruk av spill i skolen, samt kvalitetskriterier som ligger til grunn for digitale læremidler i dag. Den nye kunnskapen har jeg opparbeidet meg ved å gjennomføre et litteratursøk etter relevant litteratur. Jeg fikk da treff på en del bøker og artikler som jeg videre skaffet meg tilgang til og deretter leste.

Jeg hørte første gang om Classcraft gjennom informanten i studien, som snakket om denne nye ressursen i et friminutt mens jeg var i praksis. Classcraft var ellers et ukjent fenomen for meg da arbeidet med denne oppgaven begynte. Derfor valgte jeg å gjøre et forsøk på å bli bedre kjent med dette før jeg gikk til verks med datainnsamlingen. Dette gjorde jeg ved å først gjøre meg kjent med Classcraft sin nettside før jeg innså at jeg hadde behov for mer førstehånds erfaring og valgte å selv installere og lage meg en

bruker i Classcraft, slik at jeg fikk testet litt selv. Deretter gjennomførte jeg et litteratursøk både i Oria, SCOPUS og Google Scholar etter relevant litteratur og forskning. Jeg brukte her søkeord som 'gamification' og 'Classcraft'. Videre anskaffet jeg meg tilgang og leste de artiklene som virket relevant ut fra deres overskrift og abstract.

1.4 Oppgavens oppbygging

Oppgaven består av fem kapitler. I oppgavens første kapittel har jeg gjort rede for bakgrunnen for forskningstema og presentert studiens problemstilling og formål samt mitt utgangspunkt for studien. I kapittel 2 vil jeg presentere oppgavens teoretiske rammeverk og gjøre rede for relevante begreper, som vil bidra til å besvare min problemstilling. I dette kapitlet presenteres blant annet begreper som *tilpasset opplæring* og spesialundervisning, *inkludering* og *læring*. Videre tar dette kapitlet for seg motivasjon og den digitale skolen med blant annet spillifisering og teknologirike læringsmiljø. Teorien som blir presentert i dette kapitlet vil videre være grunnlaget for presentasjon og analyse av funn i kapittel 4. Det tredje kapitlet er en gjennomgang av de metodiske valg jeg har gjort i forskningsprosessen, og samt begrunnelse for hvilken metode som har vært mest hensiktsmessig å bruke i dette prosjektet. Videre blir intervjupersonen presentert kort før jeg beskriver hvordan observasjonen foregikk, hvordan intervjuguiden ble bygd opp og gjennomføringen av intervjuet. Jeg gjør også rede for bearbeidingen av datamaterialet før jeg sier noe om etiske vurderinger jeg har gjort underveis i prosessen. Kapittel 3 avsluttes med en redegjørelse for kvaliteten i studien gjennom dens pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet. I kapittel 4 blir funnene fra studien presentert og analysert, og jeg diskuterer disse opp mot teori og tidligere forskning presentert i kapittel 2. Oppgavens 5. kapittel er en sammenfattende drøfting, hvor studiens hovedfunn oppsummeres og konkluderes. I dette kapitlet gjør jeg også rede for studiens begrensninger og forslag til videre forskning.

2 TEORETISK RAMMEVERK

2.1 Tilpasset opplæring og spesialundervisning

Hva er egentlig tilpasset opplæring? *Tilpasset opplæring* er en av skolens plikter og viktigste oppgave og er nedfelt i Opplæringslova §1-3. Plikten omfatter hele skoletilbudet, både den ordinære undervisningen og spesialundervisningen. Det heter seg at opplæringen skal tilpasses hver enkelt elevs evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998). Det vil si at opplæringen skal stille krav til eleven som tar utgangspunkt i elevens funksjonsnivå, faglige ståsted og nivå, i tillegg til kapasitet for læring, det vil si både omfang og tempo (Skogen, 2015, sitert i Lekang & Olsen, 2019, s. 54), så langt det lar seg gjøre innenfor ordinær opplæring. Man kan derfor tenke seg at arbeid med kontinuerlig forbedring er en del av den tilpassede opplæringen (Skogen, 2015, sitert i Lekang & Olsen, 2019, s. 54). Selv om skolen har som plikt å tilby tilpasset opplæring, er ikke det det samme som at hver enkelt elev har en individuell rettighet til tilpasset opplæring. Opplæringen skal rett og slett tilpasses slik at den gjør det mulig for flest mulig elever å få mest mulig utbytte av den (Krumsvik, 2018), ved å «tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering. Lærere må bruke et godt faglig skjønn i arbeidet med å tilpasse opplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 16, sitert i Nilsen, 2019). Som en forlengelse av §1-3, kan også §9 A-2 trekkes inn, da denne sier at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø, som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998).

Dersom en elev har behov for tilrettelegging og oppfølging utover det tilbudet som blir gitt gjennom tilpasset, ordinær opplæring, kan eleven ha rett til *spesialundervisning*. Denne spesialundervisningen kan i stor grad variere, og er avhengig av elevens behov for ytterligere tilrettelegging. Spesialundervisningen kan dermed handle om alt fra at eleven får tilpasset utstyr, at lærer følger opp eleven eller at eleven jobber ut fra andre læringsmål enn andre (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det er her viktig å huske at en eventuell diagnose ikke automatisk gir rett til spesialundervisning, da dette ikke er det vesentlige i en vurdering om eleven har behov for spesialundervisning eller ikke (Utdanningsdirektoratet, 2018). Før det kan fattes vedtak om spesialundervisning, er det nødvendig med en utredning fra pedagogisk-psykologisk Tjeneste (PPT). Denne utredningen skal blant annet gjøre rede for elevens utbytte av undervisningen, eventuelle lærevesker, hva som kan være realistiske opplæringsmål for eleven og hvilket opplæringstilbud som kan gi eleven et forsvarlig tilbud (Nordrum, 2019).

Vi kan med dette se at det er en vesentlig forskjell på tilpasset opplæring og spesialundervisning. Mens tilpasset opplæring er noe som skal gjøres for å gi flest mulig elever nytte av undervisningen, er spesialundervisning forbeholdt de elevene som ikke har hatt eller ikke kan få utbytte av det ordinære opplæringstilbudet (Opplæringslova, 1998), etter en sakkyndig vurdering fra PPT. Sakt på en annen måte: Spesialundervisning er ekstra tilpasset, tilpasset opplæring.

2.1.1 Differensiering

En måte å arbeide med tilpasset opplæring er gjennom *differensiering*. Dette er tiltak som legges opp slik at ulike elevgrupper får litt ulike oppgaver, slik at undervisningen organiseres på en måte som passer for elevgrupper som kan arbeide med like faglige utfordringer (Imsen, 2017). Det skilles ofte mellom organisatorisk differensiering og pedagogisk differensiering (Telhaug, 1975, sitert i Imsen, 2017, s. 403).

Organisatorisk differensiering handler blant annet om hvordan elevene er gruppert (Utdanningsdirektoratet, 2019). Organisatoriske differensieringsformer er derfor tiltak som deler elevene i atskilte klasser eller grupper etter deres nivå, interesser eller evner. Eksempler på dette er valgfag og studieretning, men også mer usynlig eller skjult nivådeling i grupper eller klasser, slik at man har 'streke' og 'svake' grupper eller klasser (Imsen, 2017). Det er et allment prinsipp i Norge at klasser skal settes sammen slik at de utgjør et gjennomsnitt av elevmangfoldet (Imsen, 2017). Ifølge Opplæringslovas §8-2 skal undervisningen til vanlig ikke skje etter «fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør» (Opplæringslova, 1998), men elevene kan deles opp i andre grupper etter behov. Det vil si at elevene kan deles inn i mindre grupper etter deres nivå, men disse gruppene skal ikke være permanente, og kun i enkelte fag, slik at opplæringen ivaretar elevenes behov for sosial tilhørighet (Opplæringslova, 1998).

Pedagogisk differensiering handler om den måten «læreren tilpasser innholdet, arbeidsprosessen eller produktet til elevenes potensial, motivasjon og kunnskapsnivå og til elevenes ulike måter å lære på» (Utdanningsdirektoratet, 2019), og bidra til å støtte elevenes motivasjon og faglige utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2019). Denne tilpasningen skal skje innenfor klassens rammer, uten å foreta gruppeinndeling, slik at elevene holdes i en samlet klasse så lenge som mulig (Imsen, 2017). Pedagogisk differensiering er derfor en mer 'usynlig' form for differensiering enn den organisatoriske, ettersom det ikke synes godt for utenforstående observatører, men det krever mer av læreren når det kommer til planlegging og organisering av undervisningen (Imsen, 2017). Den pedagogiske differensieringen kan gjøres på mange ulike måter, en av de vanligste er at læreren lager flere sett med oppgaver, slik at ulike grupper i klassen får et eget oppgavesett. En slik fremgangsmåte gjør at læreren er i stand til å stille ulike krav til arbeidsmengde og vanskelighetsgrad etter de ulike behovene i elevgruppen (Imsen, 2017). En annen form for pedagogisk differensiering er *tempodifferensiering*. Med denne formen for differensiering arbeider alle elevene mot det samme målet, men i ulikt tempo, det vil si at noen når målet raskt, mens andre bruker med tid (Imsen, 2017). Dette var svært populært på 1970-tallet, men blir også mer og mer brukt i dag, i form av IKT-basert undervisning (Imsen, 2017). Variasjon i *det faglige innholdet* er også av stor betydning i differensiering, og er den mest ekstreme formen for differensiering. Her har elever med ulike forutsetninger ulike fag, på den måten har elevene ulikt lærestoff. Dette krever nøye planlegging og oversikt over hva hver enkelt elev arbeider med (Imsen, 2017). En annen løsning, som ofte blir brukt i dag, særlig i matematikk, er å la de raskeste eller faglig sterke elevene arbeide med flere liknende oppgaver mens de 'venter' på resten av elevgruppen. Dette kalles ofte *breddedifferensiering*, og gir læreren mulighet til å samle elevene igjen før man går gjennom et nytt emne (Imsen, 2017). Denne differensieringsformen bidrar imidlertid mer til sysselsetting enn videre læring, og er derfor ikke å anbefale. Ettersom tilpasset opplæring handler om at opplæringen skal tilpasses slik at flest mulig får utbytte av den, betyr det at også de raske eller faglig sterke elevene skal få utfordringer som samsvarer med deres evner og forutsetninger. Slike ekstraoppgaver bør derfor også gi elevene noen utfordringer (Imsen, 2017).

2.2 Inkludering

Inkludering er et av de overordnede prinsippene i norsk skole. Dette gir et overordnet mål om at alle elever skal få utnyttet sitt potensial for læring og utvikling innenfor et inkluderende læringsfellesskap (Uthus, 2017). Men hva betyr egentlig inkludering?

Inkluderingsbegrepet oppstod etter et ønske om å bringe mennesker inn i fellesskapene, samt å verdsette det naturlige mangfoldet i mennesket (Uthus, 2017). I pedagogisk og spesialpedagogisk sammenheng ble begrepet inkludering introdusert med *Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* (heretter kalt Salamanca-erklæringen) (UNESCO, 1994, sitert i Moen, 2018, s. 124), i erklæringen ble det påpekt at alle barn har rett til å delta i et inkluderende faglig og sosialt miljø, også de med spesielle behov. Det ble vektlagt at inkludering skulle forstås som en evig pågående prosess, hvor alle som befinner seg i skolen skal arbeide mot å romme alle ulikhetene blant elevene (Uthus, 2017). Inkludering handler dermed om at alle barn skal «ta del i fellesskapet på en likeverdig måte – faglig, sosialt og kulturelt» (NOU 2009:18, 2009, s. 15). Skolen skal derfor romme alle barn og unge uavhengig av deres kulturelle og etniske opprinnelse, sosiale bakgrunn og faglig og sosialt funksjonsnivå (Moen, 2018, s. 124). Likevel arbeides det fremdeles med å fremme inkludering som et overordnet ideal gjeldene for alle elever, uavhengig av deres begrensninger og muligheter.

Inkludering kan videre deles inn i ulike former for inkludering; *fysisk, sosial, pedagogisk* og *psykisk inkludering*. Det vil si at det er flere faktorer som skal være på plass før man kan si at en elev er fullstendig inkludert i et fellesskap. Dette handler om at eleven ikke bare skal være en del av det fysiske fellesskapet i skolen, eleven skal også være en aktiv deltaker og ha mulighet til medvirkning. I tillegg handler dette om elevens egne opplevelse av å være en likeverdig deltaker i fellesskapet (Qvortrup, 2012; Moen, 2018). En slik oppdeling av inkluderingsbegrepet argumenteres med at det handler om mer enn bare aktiv eller passiv deltakelse, man må også forholde seg til elevens subjektive opplevelse av å være en del av fellesskapet (Qvortrup, 2012; Moen, 2018).

Sentralt for inkluderingsideologien er med andre ord at skolen skal innlemme alle innenfor skolens ordinære opplegg. Dermed blir skolens utfordring å tilpasse seg elevmangfoldet for å kunne gi hver enkelt elev like muligheter for læring og utvikling innenfor det samme læringsfellesskapet (Skrtic, 1991, sitert i Uthus, 2017, s. 132). Man kan derfor si at inkluderingen er en viktig del av tilpasset opplæring, ved å ta i bruk inkluderende læringsaktiviteter. Dette er aktiviteter hvor ulike elever kan bidra og delta aktivt med sine styrker i et felles arbeid med medelever. Disse aktivitetene har ikke kun faglige mål, men også sosiale mål, som gjør at eleven kan teste og øve på nye sosiale ferdigheter og strategier (Statped, 2020).

2.3 Læring

Bruken av teknologi i skolen, og særlig spill tilknyttet læringsaktiviteter knyttes ofte til konstruktivismen og behaviorismen, to læringsteorier som ofte assosieres med hverandre, men som ikke er gjensidig utelukkende. Når det kommer til spillforskning er det oftest konstruktivismen som bli benyttet. Fordelen med konstruktivistiske læremåter er at de vektlegger individets opparbeidelse av kunnskap ved at elevens målsetning er å skape sin egen kunnskap gjennom egen innsats og aktiv læring, det er med andre ord eleven som er i fokus (Sigurðardóttir, 2019). Den behavioristiske læringsteorien

fokuserer på sin side om å forsterke ønsket atferd gjennom repetert korrigerende belønning og straff for å skape læring (Sigurðardóttir, 2019).

Mange spill med læring som formål bærer preg av det behavioristiske læringssynet og prinsippet, dette er applikasjoner hvor elevene får umiddelbar respons på om svaret er rett eller galt (Kristiansen & Waale, 2019). I denne typen spill kan vi særlig finne at elevene får en slags belønning for å fullføre en oppgave, det være seg poenger, nivåer eller andre emblemer (Sigurðardóttir, 2019). I slike landskaper eller situasjoner preget av det behavioristiske læringssynet er det viktig å også legge til rette for en sosiokulturell forståelse av læring, selv om dette kan være utfordrende (Kristiansen & Waale, 2019).

En tredje læringsteori som er relevant når det er snakk om spill i skolen, er den sosiokulturelle læringsteori hvor man ser på læring som en sosial og kulturell prosess som skjer i sosiale sammenhenger, og kunnskapen konstrueres individuelt avhengig av den sosiale og kulturelle konteksten man befinner seg i (Moen, 2022; Engh, 2014). Undervisning handler i stor grad om å legge til rette for sosiale prosesser som kan bidra til at elevene skaper mening, får kunnskap om ulike handle- og tankemåter og begreper, slik at de sitter igjen med kunnskap som lar dem tenke på nye måter (Skaug, Husøy, Staaby, & Nøsen, 2020, s. 52). I forbindelse med den sosiokulturelle læringsteorien, er det relevant å trekke inn Vygotskys *aktuelle utviklingszone* og *nærmeste utviklingszone*. Den aktuelle utviklingssonen refererer til det barnet eller eleven klarer på egenhånd som et resultat av kognitive prosesser som allerede har funnet sted. På den annen side er den nærmeste utviklingssonen et bilde av hva eleven har mulighet til å lære ved hjelp av en voksen eller en annen med mer kompetanse enn seg selv (Vygotsky, 1978, s. 86, sitert i Moen, 2022, s. 273). Det er i denne sonen læring skjer. Kunnskap kan sees på som nøkkelen til verden, det gir oss tilgangskompetanse i tillegg til at det viser vei for hvordan man skal handle, snakke og delta i et samfunn (Skaug et al., 2020, s. 52). Kunnskap gir oss mulighet til å være en deltaker i de ulike områdene i samfunnet (Skaug et al., 2020, s. 52). I lys av denne læringsteorien kan man derfor tenke seg at også konkurranse og samarbeid kan bidra til læring, og ha positiv effekt på læringsmiljøet (Sigurðardóttir, 2019).

2.3.1 Motivasjon og mestringsforventning

Innen de fleste læringsteorier er *motivasjon* et viktig nøkkelbegrep. Dette er faktorer som også er sentrale når det kommer til pedagogiske spill. Motivasjon kan tenkes på som drivkraften som får oss til å engasjere oss og handle i ulike aktiviteter (Morin, 2022). Dette er avgjørende i situasjoner der læring skjer, da motivasjon påvirker hva vi lærer, hvordan vi lærer og hvor godt vi lærer (Schunk, Meece & Pintrich, 2014, sitert i Morin, 2022, s. 307). Ulike teoretiske tilnærminger definerer motivasjon på ulike måter, Schunk, Pintrich & Meece (2010, sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 14) definerer motivasjon som «[...] the process whereby goal-directed activity is instigated and sustained». Denne definisjonen tydeliggjør at motivasjon er en prosess heller enn et produkt (Morin, 2022).

Et klassisk skille i litteratur om motivasjon er mellom ytre og indre motivasjon. *Ytre motivasjon* fungerer som en forsterkning av ønsket atferd, ofte i form av eksterne belønninger som poeng eller andre premier (Skaalvik & Skaalvik, 2015). *Indre motivasjon* bygger på den annen side på ens nysgjerrighet, interesse, glede av opplevelsen eller spenning (Skaalvik & Skaalvik, 2015; Sigurðardóttir, 2019), det trengs ingen ytre belønning eller tvang, fordi det er en belønning i seg selv å gjøre aktiviteten (Deci, 1971, sitert i Morin, 2022, s. 309). Forskjellen mellom ytre og indre motivasjon

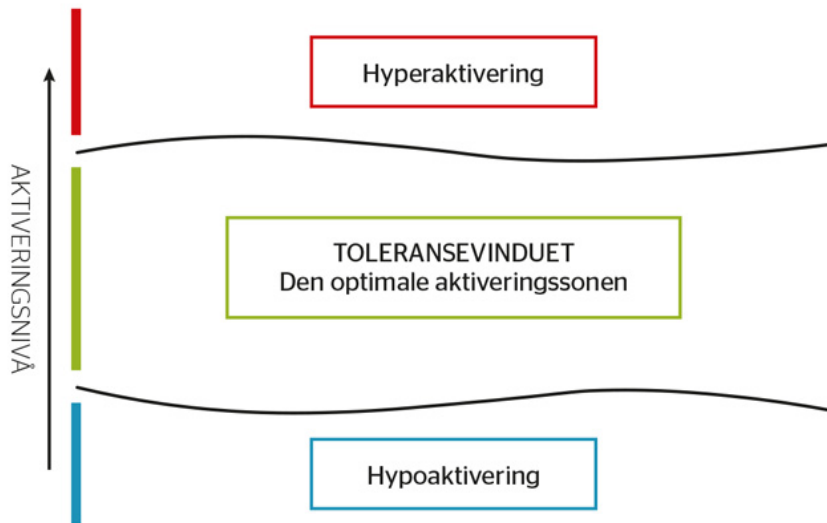
ligger dermed i årsaken til handlingen, ytre motivasjon oppstår utenfor individet, mens indre motivasjon kommer innenfra (Morin, 2022).

Det er et paradoks når det kommer til betydningen av å ha det moro og motivasjon. På den ene siden finner vi meninger om at dataspill gjør læring motiverende og at barn som har det gøy ofte er både engasjerte og motiverte, som er viktige faktorer når det kommer til læring (Sigurðardóttir, 2019). Problemet med denne holdningen er at man står i fare for å forveksle motivasjon med moro. Det er ikke det samme å være underholdt som å være motivert (Skaug et al., 2020). Både pedagoger og spillutviklere er enige om at det er nettopp moro som gjør den spillbaserte læringen attraktiv, og den faktor at elevene holdes motiverte ved å ha det gøy, med utfordringer, valg og prestasjoner (Sigurðardóttir, 2019). Opplevelsen av å ha det moro kan likevel være en del av læringsprosessen, men opplevelsen fører ikke til læring av seg selv (Skaug et al., 2020). Uavhengig av hvilke hjelpemidler man bruker i undervisningen, vil elevenes læring alltid være en primærfaktor. Regjeringen har i Stortingsmelding 30 (2003-04) påpekt at det finnes sterke sammenhenger mellom faglige prestasjoner, læringsmiljø og ulike typer motivasjon har betydning for videre utvikling av motivasjon (Meld. St. 30 (2003-2004), sitert i Lekang & Olsen, 2019, s. 52). Det vil si at man er avhengig av motivasjon for å kunne utvikle ytterligere motivasjon.

Dette poenget tar oss videre til et annet viktig begrep, nemlig *mestringsforventning*. Mestringsforventning er en sentral del av Albert Banduras sosial-kognitive læringsteori (Morin, 2022). Mestringsforventning refererer til elevenes egne forutsetning og forventning om å utføre den bestemte oppgaven, og handler på den måten om elevens egen tro på å lykkes. Av den grunn varierer mestringsforventningene med de ulike oppgavene som skal utføres, hvilke hjelpemidler de har tilgang på og hvor lang tid de har å fullføre oppgaven (Bandura, 1977; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Mestringsforventning er også avhengig av oppgavens vanskelighetsgrad, ved å overvinne hindringer eller utfordringer opplever man den autentiske mestringen, og for enkle oppgaver kan føre til følelse av motløshet (Morin, 2022). Det er tidligere vist at elever med høyere mestringsforventninger ser større verdi av å arbeide med skolefagene, i tillegg til at de viser større engasjement og gjør en bedre innsats i skolearbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Man kan derfor trekke slutninger om at mestringsforventninger har stor betydning for elevers motivasjon for å gjøre skolearbeid. Samtidig har ikke mestringsforventninger kun betydning for motivasjon, men også for evnen til å ta styring over eget liv. Dette bør i bunn og grunn være det endelige målet med all opplæring som gis, uavhengig av hvordan den gis.

2.3.2 Toleransevindu

Begrepet *toleransevinduet for optimal aktivering* (Nordanger & Braarud, 2014) brukes ofte i forbindelse med barn eller andre med tidligere traumer og beskriver når en person blir overaktivert eller underaktivert (Hjernelæring, 2021). Dette kan overføres til undervisningssammenhenger, hvor man snakker om et barns *læringsvindu* (Hjernelæring, 2021). Et barns læringsvindu er individuelt, og påvirkes av barnets forutsetninger, noen elever har et smalt vindu, mens andre har et bredere vindu (Hjernelæring, 2021).



Figur 1: Toleransevinduet for optimal aktivering (Hjernelæring, 2021)

Det midterste feltet i toleransevinduet illustrerer det en person mestrer eller håndterer av utfordringer (Kvello, 2022). Dette er det mest optimale spennet for aktivering, og det er her man har lettest for å lære og er mer oppmerksomt til stede i både relasjoner og situasjoner (Siegel, 2012, sitert i Nordanger & Braarud, 2014).

Dersom en situasjon blir for krevende, går man over til å bli hyperaktivert, dette kjennetegnes ofte av hurtigere puls og pust, økende svette eller at man føler seg stresset. Man blir derfor mindre oppmerksom på andre forhold, og man lærer mindre fordi man ikke har nok restenergi, det krever mye å fokusere på de fysiologiske reaksjonene og å roe seg ned igjen (Kvello, 2022).

Motsatt kan man bli hypoaktivert av å være sliten, umotivert eller kjeder seg. Hypoaktivitet kjennetegnes ofte med at både pust og puls er roligere enn normalt og at man mentalt kobler seg av eller drømmer seg bort, man blir passive. På grunn av sløvheten og uoppmerksomheten som kommer av hypoaktivering lærer man heller ikke mye, fordi man ikke er mentalt til stede i situasjonen (LeDoux, 2015; Siegel, 2012, sitert i Kvello, 2022, s. 463).

2.4 Den digitale skolen

2.4.1 Spillifisering/gamification

For å forberede elevene på den teknologiske og vitenskapelige uklare verden, ser mange lærere etter nye måter å engasjere og motivere elevene. Spillifisering og spillbasert læring er to forsøk på dette. Disse to begrepene blir ofte forvekslet med hverandre. Detering, Dixon, Khaled og Nacke (2011, sitert i Fortier, 2019) har definert spillifisering, eller gamification, som "the use of game design elements in non-game contexts». Spillbasert læring derimot skjer når man bruker spill med definert læringsutbytte (Plass, Homer, & Kinzer, 2015 sitert i Fortier, 2019). Spillifisering skjer med andre ord når spillelementer brukes utenfor spill sammenheng, altså i situasjoner og aktiviteter som ikke ellers defineres som spill. Det vil si at spillifisering av undervisning skjer når spillet kommer inn i undervisningen, enten i form av dataspill eller i form av andre

spillelementer, som konkurranse eller poengsystem (Godejord, Godejord & Sigurðardóttir, 2016; Huotari & Hamari, 2017, sitert i Sigurðardóttir, 2019, s. 131). I tillegg er det vist at spillifisering øker elevenes samarbeid, engasjement og fleksibilitet ved å gjøre klasseromsopplevelsen mer moro (Pho & Dinscore, 2015, sitert i Fortier, 2019). Spillifisering kan på den måten brukes for å bryte opp den tradisjonelle undervisningen, og slik bidra med å lette stemningen, som videre kan ha positiv effekt på læringsmiljøet (Sigurðardóttir, 2019).

Det er dermed en grunnleggende forskjell på spillbasert læring og spillifisering. Mens spillbasert læring omhandler det faktum at elevene spiller spill i undervisningen med mål om å nå læringsmålene, omhandler spillifisering det å flytte noe til en annen kontekst, som et pedagogisk verktøy (Nøsen, 2020).

2.4.2 Classcraft

Ettersom Classcraft kan være ukjent og nytt for mange, vil jeg nå beskrive dette verktøyet, og hvilken kontekst det skaper i undervisningen.

Classcraft er et gratis pedagogisk rollespill som spilles sammen i klasserommet av lærer og elever. Classcraft skaper dermed et spill-liknende læringsmiljø, og gjør spillet til en naturlig del av undervisningen. Classcraft er online, og krever ikke installasjon, og fungerer derfor på tvers av enheter, noe som gjør dette til en brukervennlig ressurs i skolen. Selv om Classcraft er en gratis ressurs, kan man også velge å betale for en premium versjon. Med gratisversjonen får man tilgang til de fleste funksjonaliteter, som mulighet til å velge en tilfeldig elev, gi et tilfeldig minioppdrag til en tilfeldig elev og visualisering av støynivå. Med Premium-versjonen får man i tillegg tilgang til blant annet stoppeklokke og ferdig lagde quests.

Classcraft er ikke spesielt designet for et spesifikt skolefag, men kan brukes innen samtlige fag i løpet av skoleåret, kun avhengig av lærers ønske og endrer dermed klasserommet til et rollespill som varer hele skoleåret. Hvordan Classcraft brukes, avhenger om du er lærer eller elev. Til å begynne med lager elevene sin egen karakter, og blir deretter delt inn i grupper, slik at hver gruppe har minimum en av hver karaktertype. Læreren bruker Classcraft ved å enten skrive eller hente ut en ferdig quest, avhengig om man har gratis- eller premium-versjonen. Hver quest består av mindre kapitler for hvert fag, hvert kapittel har en tilhørende historie. Deretter legger man inn oppgavene for timen. Et viktig poeng her, er at questen har historieform, men trenger ikke å ha sammenheng med den oppgaven som gis etterpå.

Depths Unknown

OVERVIEW | **STORY** | TASK | SETTINGS

You run after the girl, determined to help – or maybe just eager for answers. You cross a bridge over slowly moving purple water, which steams as it pools around magma stalagmites jutting from the earth. What is this place?

The bridge leads into another very different chamber, this time a beautiful garden with clear waters cascading down an elaborate system of waterfalls and around shrubs. How does all this exist here, in a simple cave hiding under all the Healers' noses?

"Wait!" you say again, before you can help yourself. "Just tell me where you're going!"

She hesitates at the far doorway, chewing her lip, as if debating what to do. "If I tell you, will you stop following me?" You nod, and she says, "To see the Master Healer, if you must know. There's no time. He needs these ingredients now!"

The Master Healer?! "But why come through here? What is this place?"









"Secret," she says, giving you a stern look. "You shouldn't be here." At that, she swings open the door, flooding the cavern with sunlight, and slips outside. The door bangs shut behind her, the sound reverberating throughout the mountain.

Figur 2: Eksempel på historie i en quest (Common Sense Media, 2021).

Elevene leser questen og trykker seg videre slik at de får opp oppgaven, denne løses ikke inne i Classcraft, men heller i skrivebøker eller Google Classroom. Videre kan lærer ta i bruk ulike tools eller deale damage til elever som ikke gjør som de skal eller forstyrrer andre, denne damagen kan elevene redusere ved å bruke sine powers. Både tools og powers blir presentert ytterligere senere.

Lærere som tar i bruk Classcraft har ofte som mål å fremme ønsket atferd. Dette gjøres ved bruk av det innebygde belønningssystemet, behaviors, hvor man kan gi belønning til elevene for å blant annet hjelpe hverandre, delta i undervisningen eller gjøre oppgavene de skal gjøre. Det er også i dette belønningssystemet at lærer kan deale damage til elever som for eksempel slenger med leppa eller ikke gjør det de skal. På den måten tydeliggjøres det for elevene hvilken atferd som er ønsket og ikke. Resultatene kan da være at den ønskede atferden gjør det mulig for elevene å ha progresjon i karakterutviklingen (Classcraft, 2022). Ved riktig bruk kan Classcraft være en effektiv ressurs for å øke elevenes engasjement, motivasjon og samarbeid (Fortier, 2019). Med gratisversjonen får man i tillegg til behaviors også tilgang til ulike tools: 'random picker', 'random events', 'volume meter', 'formative review' og 'kudos'. Med premium-versjonen får man også 'timer' og 'stopwatch', i tillegg til at man kan bruke ferdiglagde quests.

Elevene skal lage sine egne karakterer som de bruker videre i Classcraft. Målet for elevene er å øke karakterens nivå og på den måten få tak i spesielle krefter, i tillegg til å ha mulighet til å utvikle sin karakter. Det er tre ulike karakterer elevene kan velge mellom, 'Healer', 'Guardian' og 'Mage'. Disse har ulik mengde liv, og ulike evner eller powers, Guardian er for eksempel den med flest liv, og har mulighet til å absorbere damage som blir gitt til andre på gruppen. Guardian er også den med færrest 'action points', det betyr at denne karakterklassen ikke kan bruke sine powers veldig ofte. På grunn av mengden liv, passer denne karakterklassen for elever som ofte kommer for sent eller ikke stiller forberedt til timen (Classcraft, 2022). Mage sine powers består i å gjenopprette andre gruppemedlemmers action points. Denne karakteren er den med færrest liv, men flest action points og kan dermed bruke sine powers oftere, og passer derfor for elever som sjeldent havner i trøbbel. Healer er en mer balansert karaktertype, den har relativt mye av både liv og action points, og kan bruke sine powers for å gjenopprette andre gruppemedlemmers liv for å unngå at hele laget tar skade, denne karakterklassen er derfor perfekt for elever som liker å hjelpe andre (Classcraft, 2022).

	Psionic Aura All team members, except Mages, recharge 1 Crystal.	4	✓	
	Psionic Shield The student prevents themselves from losing 1 Health.	1		
	Altered Destiny A fallen teammate (other than the student) can reroll the cursed die but must accept the new outcome.	2	✓	
	Psionic Flare A teammate, who isn't a Mage, replenishes all of their Crystals.	4	✓	

Figur 3: Illustrasjon av Mage sine powers (Classcraft, 2022).

Vi kan dermed fastslå at Classcraft er et spillifiseringsverktøy som kan brukes i enhver undervisningssituasjon, og fungerer derfor ikke som et spill brukt for å spille i undervisningen slik som Minecraft eller andre spill.

Når det kommer til spørsmålet om personvern, er Classcraft kun knyttet til lærers navn og e-postadresse, verktøyet er derfor meget beskyttende ovenfor elevenes personvern, ettersom de lager egne brukernavn og passord, men kobler ikke dette opp mot e-post eller skolebrukere. Programmet samler med andre ord ikke inn deres navn, alder eller andre sensitive data, i tillegg inneholder ikke programmet mulighet for å filme eller ta lydopptak (Classcraft, 2021b).

2.4.3 Digitale læringsmiljøer

Med læringsmiljø menes de samlede relasjonelle, kulturelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevens helse trivsel og læring (Utdanningsdirektoratet, 2016), det være seg organisering av undervisningen, arbeidsformer, læremidler eller lærestoffet (Frantzen & Schofield, 2022). Et godt læringsmiljø legger også grunnlaget for at elevene vokser opp til å bli kreative, trygge og selvstendige medborgere som takler fremtidens utfordringer (Sigurðardóttir, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2016). Samkjøringen mellom nye digitale verktøy og tradisjonelle undervisningsformer kan gi både muligheter og utfordringer i skolehverdagen (Kristiansen & Waale, 2019). Det kan blant annet være vanskelig å vite når ulike verktøy eller programvarer skal brukes i undervisningen. Den nye teknologien forbedrer ikke nødvendigvis den eksisterende undervisningspraksisen, og kan i enkelte tilfeller gi dårligere resultater (jf. Christiansen mfl., 2008; Krokan, 2012, s. 152, sitert i Kristiansen & Waale, 2019, s. 100). Det kan derfor være nyttig å se på hvilke faktorer ved den enkelte teknologien som stimulerer til et godt læringsmiljø, og hvordan man kan lære utfordringer (Kristiansen & Waale, 2019).

Når spillbasert læring blir en del av skolen, kalles det ofte et spillbasert læringsmiljø. Slike læringsmiljøer oppnår sitt potensiale ved å vektlegge de følelsesmessige, motiverende, sosiokulturelle og kognitive perspektivene. Spillbasert læring kan derfor «gå utover som vanlige læringsmetoder har å tilby med tanke på elevens utbytte og forberedelser til kontinuerlig læring i fremtiden (Plass mfl., 2015, sitert i Sigurðardóttir,

2019, s. 129). Det er også vist at spillbaserte læringsmiljøer kan føre til økt engasjement i undervisningen (Ya-Hui, Yi-Chun & Hri-Tse, 2015, sitert i Sigurðardóttir, 2019, s. 129), dette gjelder både atferdsmessig, følelsesmessig og kognitivt engasjement. Hvilken og hvor mange typer engasjement som er til stede er blant annet avhengig av det spillet som blir valgt. Dersom spillet er et godt tilpasset spill, kan engasjementet reflektere den spesifikke situasjonen, uavhengig av om det har med elevens kognitive ferdigheter, følelser eller kunnskaper å gjøre (Plass mfl., 2015, sitert i Sigurðardóttir, 2019, s. 130).

Til tross for at det er godt dokumentert at man kan ha pedagogisk utbytte av spillbasert læring (Maguth, List & Wunderle, 2015; Nguyen, 2016, sitert i Munkvold, 2019, s. 140), er det lite forskning knyttet til lærerens rolle i spillbasert læring. Et viktig tema som likevel kommer frem i den forskningen som foreligger på dette emnet, er hindringer man møter når man implementerer spill i undervisning eller læringsaktiviteter. Fordommer er en av de vanligste hindringene man møter, både blant andre lærere, foreldre og ledelsen på skolen (Becker, 2007; Sigurdardottir & Sørensen, 2017; Sigurdardottir, 2016, sitert i Munkvold, 2019, s. 140), i tillegg til tekniske utfordringer knyttet til internett, utstyr eller rettigheter ved installering (Sigurdardottir & Sørensen, 2017, sitert i Munkvold, 2019, s. 140). Det er forståelig at det trengs tid for å integrere ny teknologi på en måte som fremmer læring. Det er derfor særs viktig at skolene unngår at skolens ildsjeler og pionerer føler på teknologitretthet (Kristiansen & Waale, 2019). Annen forskning tydeliggjør også viktigheten av koblingen som finnes mellom de sosiale, teknologiske og pedagogiske komponentene i spillbasert læring (Kirschner, Strijbos, Kreijns og Beers, 2004, sitert i Munkvold, 2019, s. 141). Den pedagogiske komponenten refererer her til hvordan læreren på mest mulig effektivt vis kan bruke de teknologiske ressursene for å hjelpe elevene med å oppnå læring. For at dette skal være mulig, er det også viktig å jobbe mot og skape trygge læringsmiljøer hvor det er lett for elevene å kommunisere og dele informasjon med hverandre (Munkvold, 2019).

Andre utfordringer som blir trukket frem i tilknytning til spillbasert læring er at det kan være tidkrevende å forberede. Likevel blir spillbasert læring beskrevet på en positiv måte, som motiverende, gøy og som en avkobling i en travel skolehverdag (Sigurðardóttir, 2019).

Det er også viktig å huske at teknologien i seg selv ikke skaper nye læringsformer eller bedre læringsmiljø, men heller at det kan legge til rette for kreativitet, samarbeid og multimodalitet (Kristiansen & Waale, 2019).

2.4.4 Klasseledelse

Klasseledelse er en viktig del av arbeidshverdagen til enhver som arbeider med undervisning og blir ofte omtalt som en viktig indikator for en lærers kompetanse. Det finnes flere definisjoner på hva klasseledelse er, blant annet definerer Ogden (2015, s. 129) klasseledelse som: «retningslinjer for å skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter». Målet med god klasseledelse blir dermed å sikre gode læringsbetingelser slik at elevene får mulighet til å nå læringsmålene, samtidig som man ivaretar relasjonene man har etablert (Bergkastet, Dahl, & Hansen, 2012). Klasseledelse handler derfor ikke om tradisjonell disiplinering (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 4, sitert i Krumsvik, 2018, s. 17-18), men heller om etablering av regler og rutiner, samt riktig bruk av oppmerksomhet (Bergkastet et al., 2012). Enkelte hevder at klasseledelse i teknologirike klasserom handler om lærerens IKT-kompetanse, samt å lage regler sammen med elevene og sette klare og tydelige mål for bruken av IKT i klasserommet (Ogden, 2015). Blant de vanligste tiltakene er å lage

regler og avtaler for bruk av IKT sammen med elevene i starten av skoleåret. En annen mulighet kan være å omorganisere klasserommet slik at lærer har bedre oversikt over elevenes skjermer (Ogden, 2015). Det vanligste tiltaket er likevel at elevene er organisert på tradisjonelt vis, på rad og rekke, og at læreren beveger seg i klasserommet for å kunne se PC-skjermene til elevene (Ogden, 2015).

2.4.5 Hva kjennetegner gode læringsspill og spillifiseringsverktøy?

Jeg har tidligere presisert at læringsspill ikke er det samme som spillifiseringsverktøy. Jeg har likevel valgt å se på kjennetegn for gode læringsspill som en indikasjon på et spillifiseringsverktøys kvalitet.

Tidligere Senter for IKT, som nå er lagt inn under Utdanningsdirektoratet har utviklet en oversikt over *kvalitetskriterier for digitale læringsressurser* (Utdanningsdirektoratet, 2012). Dette er kriterier som kan sees på som hjelp for lærere og andre som ønsker å vurdere hvor egnet en digital læringsressurs er i pedagogisk sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2012). Dette er dermed kriterier som kan sees som nødvendige for at læringsressursen er en god pedagogisk ressurs (Frantzen & Schofield, 2022). Kvalitetskriteriene er delt inn i tre kategorier: *brukerorientering, den digitale ressursens egenart og faglig og pedagogisk orientering*, og er videre bygget opp av spørsmål som skal stimulere til refleksjon, som videre bygger opp til kvalitetskriteriene (Utdanningsdirektoratet, 2012). Den digitale læringsressursen bør blant annet bidra til at elevene motiveres, aktiviseres og engasjeres. Den bør legge til rette for læringsprosesser hos elevene, være enkel og bruke samt selvinstruerende og den bør legge til rette for variert undervisning og læring (Frantzen & Schofield, 2022). Den digitale læringsressursen bør også gi muligheter for individuell differensiering og være inkluderende og universelt utformet (Frantzen & Schofield, 2022).

Et annet begrep som kan knyttes nært til et spillis kvalitet er GameFlow. Dette begrepet tar utgangspunkt i begrepet Flow, som handler om at en opplevelse er «so gratifying that people are willing to do it for its own sake, with little concern for what they will get out of it, even when it is difficult or dangerous» (Csikszentmihalyi, 1990, sitert i Sweetser & Wyeth, 2005). GameFlow består av 8 hovedelementer:

- (1) *Konsentrasjon* (Concentration): For at et spill skal være fornøylig, krever det at spilleren er i stand til å konsentrere seg om spillet, og jo mer konsentrasjon en oppgave krever, jo mer altoppslukende blir det (Csikszentmihalyi, 1990, sitert i Sweetser & Wyeth, 2005, s. 5). Spillet bør derfor fange oppmerksomheten raskt og holde på den gjennom hele spillet (Pagulayan et al., 2003; Lazzaro, 2004, sitert i Sweetser & Wyeth, 2005, s. 5).
- (2) *Utfordring* (Challenge) blir konsekvent trukket frem som det viktigste aspektet ved god spilldesign. Spillet bør variere i vanskelighetsgrad, men også matche med spillerens ferdighetsnivå, slik at det blir tilstrekkelig utfordrende (Sweetser & Wyeth, 2005). Dersom ferdighetene og utfordringene ikke matcher hverandre, kan det i verste tilfelle føre til apati eller angst (Johnson & Wiles, 2003, sitert i Sweetser & Wyeth, 2005, s. 5), noe som forklarer hvorfor spill bør utformes med utfordringer som er passende og ikke nedslående vanskelig eller kjedelig enkelt (Sweetser & Wyeth, 2005).
- (3) *Spillerferdigheter* (Player skills) er også en viktig del av følelsen av Flow. Spilleren må ha ferdigheter som matcher med spillets utfordringer. Samtidig må både ferdigheter og utfordringer overstige en terskel, derfor må spilleren kunne utvikle sine ferdigheter slik at spillet kan nyttes ordentlig (Sweetser & Wyeth, 2005).

- (4) *Kontroll* (Control) for å oppnå Flow handler om at spilleren skal ha mulighet til å utøve en følelse av å kontrollere sine handlinger, og være i stand til å gjøre om sine handlinger og intensjoner til tilstrekkelig oppførsel i spillet (Papulayan et al., 2003, sitert i Sweetser & Wyeth, 2005, s. 8), slik at de har kontroll over karakterenes bevegelser (Federoff, 2002, sitert i Sweetser & Wyeth, 2005, s. 8). det vil si at spilleren skal kunne bevege karakteren gjennom verden og bruke objekter for å fullføre spillets mål (Gee, 2004, sitert i Sweetser & Wyeth, 2005, s. 8).
- (5) *Klare mål* (Clear goals) er et annet hovedelement i GameFlow, spillet bør tilby et klart og tydelig mål (Csikszentmihalyi, 1990; Johnson & Wiles, 2003, sitert i Sweetser & Wyeth, 2005, s. 9). Et overordnet mål bør gis så tidlig som mulig i spillet (Federoff, 2002, sitert i Sweetser & Wyeth, 2005, s. 9) på en klar og oversiktlig måte (Pagulayan et al., 2003, sitert i Sweetser & Wyeth, 2005, s. 9).
- (6) *Tilbakemelding* (Feedback) må gis hyppig, men til passende tider, for at spilleren skal få mulighet til å avgjøre avstanden og fremgangen mot spillets mål (Papulayan et al., 2003, sitert i Sweetser & Wyeth, 2005, s. 9). Man bør få tilbakemelding på fremgangen i spillet, for eksempel ved å bruke poengsummer som også gir positive tilbakemeldinger som oppmuntrer til mestring av spillet (Federoff, 2002, sitert i Sweetser & Wyeth, 2005, s. 9). Denne poengsummen bør det alltid være mulig for spilleren å identifisere.
- (7) *Innlevelse* (Immersion), engasjement og fordypning er svært viktige konsepter når det kommer til spilldesign og forskning (Sweetser & Wyeth, 2005). Dette hovedelementet beskrives ofte som uanstrengt engasjement som kan føre til at man mister følelsen av tid og bekymring for seg selv, slik at man ikke legger merke til omgivelsene sine (Csikszentmihalyi, 1990; Brown & Cairns, 2004, sitert i Sweetser & Wyeth, 2005, s. 10)
- (8) *Sosial interaksjon* (Social): Selv om sosial interaksjon ikke er et element i Flow, da det ofte kan forstyrre for innlevelsen i et spill, er den sosiale interaksjonen en viktig del av gleden i spill. Den sosiale interaksjonen er derfor ikke en karakteristikk i oppgaven eller spillet på lik linje med de andre elementene i Flow, men oppgaven eller spillet er en måte å muliggjøre for sosial interaksjon (Sweetser & Wyeth, 2005).

3 METODE

I dette kapittelet vil jeg gå gjennom studiens metode. Jeg vil her forklare og begrunne de metodiske valg jeg har tatt, samt gå gjennom forberedelser og beskrive gjennomføring og analyse av observasjon og intervju for å finne svar på problemstillingen: «*Hvilke erfaringer har en lærer med bruk av Classcraft som verktøy for tilpasset opplæring og inkludering i undervisningen sin?*» Avslutningsvis vil jeg gjøre rede for etiske og kvalitetsmessige hensyn til studie og hvordan jeg har forholdt meg til dette i arbeidet med denne oppgaven.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Forskningsspørsmålet er utslagsgivende for hvilken metodisk tilnærming som egner seg best i forskningsprosjektet (Thagaard, 2013). Med bakgrunn i mitt forskningsspørsmål, er jeg ute etter en lærers tanker, erfaringer og bruk av Classcraft i sin undervisning. Av den grunn anser jeg det relevant i å ta i bruk det kvalitative forskningsintervjuet forankret i observasjon.

Et viktig kjennetegn og formål med kvalitative forskningsmetoder er at man går i dybden på et relativt lite, ensartet og geografisk begrenset fagfelt, med et ønske om å utvikle forståelse for sosiale fenomener (Thagaard, 2013). Jeg har derfor gått i dybden på dette feltet for å få en bedre forståelse av det jeg ønsket å undersøke. I denne studien har jeg ønsket å få frem en enkelt lærers erfaringer ved bruk av spillifiseringsverktøyet Classcraft i arbeid med inkludering og tilpasset opplæring.

Jeg har valgt å benytte kvalitative forskningsmetoder for å oppnå innsikt i lærers opplevelse og meninger når det kommer til bruk av Classcraft i arbeid med elever med særskilte behov. På den måten kan jeg fordype meg i dette sosiale fenomenet og få et fylldig datamateriale.

3.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Vitenskap blir av Ringdal (2013) definert som systematiske studier av fysiske eller sosiale fenomener. Virkeligheten er subjektiv, og kan belyses og forstås på ulike måter, avhengig av hvilket vitenskapsteoretisk syn man har i bunn. Den vitenskapsteori jeg forankrer forskningen i, vil derfor påvirke den forståelsen eller kunnskapen som utvikles. Jeg ønsket at informanten skulle ha mulighet til å beskrive sine egne erfaringer, oppfatninger og kunnskaper på emnet, og ønsket derfor å komme tett på intervjupersonen. Denne forskningen faller derfor under det sosialkonstruerte vitenskapsteoretiske synet. Kjernen i dette er at den sosiale virkeligheten er konstruert og gjenskapes gjennom sosial interaksjon mellom mennesker (Berger og Luckmann, 2006/1996, sitert i Ringdal, 2013, s. 43). Det viktigste innen sosial konstruktivisme er hvordan man opplever virkeligheten, virkeligheten blir dermed noe eget for hver person, alle har sin egen opplevelse av hva som er virkelig (Ringdal, 2013). Det vil si at det gjennom et antirealistisk syn finnes uendelig mange virkeligheter som er sosialt

konstruerte og likeverdige (Ringdal, 2013). Konsekvensen med dette er at det ikke eksisterer noen empirisk sannhet, ettersom sannheten er kulturavhengig og relativ.

I forskningsarbeidet ønsker jeg å tolke informantens beskrivelser og oppfatninger så objektivt som mulig, selv om den tolkningen og de fenomener som studeres vil bære preg av forskerens subjektive forståelse og tolkning. Fortolkning av data er en prosess som foregår og utvikler seg gjennom hele forskningsprosjektet, og blir særlig fremtredende i den senere delen av forskningsprosessen. Min fortolkning vil derfor gi grunnlag for den forståelsen jeg utvikler underveis i prosessen. Den kvalitative metoden kan dermed knyttes til fortolkende teorier som fenomenologi og hermeneutikk.

3.2.1 Fenomenologisk tilnærming

Fenomenologien tar utgangspunkt i menneskers subjektive opplevelser (Thagaard, 2013) og utforsker hvordan mennesker oppfatter og forstår sin virkelighet, samtidig som man søker etter en dypere mening i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2013). Kvale og Brinkmann (2012) forklarer fenomenologien som en måte å forstå sosiale fenomener, med utgangspunkt i aktørenes egne perspektiver, slik at man kan beskrive verden ut fra deres opplevelse av den. I min studie har jeg forsøkt å få tak i en lærers tanker, meninger, holdninger og erfaringer knyttet til Classcraft ved å gjennomføre observasjon og dybdeintervju. Ved bruk av dybdeintervju kan man ifølge Tjora (2013) få innsikt i og forståelse rundt personers erfaringer omkring et fenomen.

3.2.2 Hermeneutisk tilnærming

Den hermeneutiske tilnærmingen legger fokus på å fortolke folks handlinger ved å se etter dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende (Thagaard, 2013). Ifølge hermeneutikken finnes det ikke en egentlig sannhet, og et fenomen kan derfor tolkes på ulike måter, dermed kan det frembringes flere sannheter (Thagaard, 2013; Nilssen, 2012). Mine bakgrunnskunnskaper som utdannet lærer og snart ferdigutdannet spesialpedagog, samt mine fortolkninger av beskrivelsene vil både påvirke og styre hvilke sannheter som bringes frem i studien. Samtidig har min forståelse av det fenomenet som forskes på endret seg, da jeg har lest meg opp på teori og forskning som kan knyttes til dette emnet. Under hele prosessen har jeg opparbeidet meg mer kunnskap om temaet, slik at mine tolkninger og synspunkter har endret seg underveis. Etter mye arbeid og justeringer i transkripsjonen, mente jeg til slutt at jeg hadde kommet frem til meningene bak utsagnene i intervjuet. Det å fortolke på denne måten, å sette sammen enkelte deler til en helhet, kalles den hermeneutiske spiral (Repstad, 2014).

3.3 Observasjon og intervju

Gjennom observasjon kan man få gode beskrivelser av det som foregår i skolen, men man får ingen informasjon om lærerens eller informantens intensjoner eller refleksjoner. Derfor har jeg valgt å gjennomføre intervju i tillegg som var delvis basert på det som ble observert, slik at jeg fikk mulighet til å spørre om handlinger, tanker, følelser og meninger omkring temaet. Denne kombinasjonen gjør at man får tilgang til utfyllende beskrivelser (Dalland, Bjørnstad, & Andersson-Bakken, 2021).

Ettersom prosjektet er av kvalitativ karakter, vil fokuset ligge på det semistrukturerte, kvalitative intervjuet (Thagaard, 2013). Med denne intervjuformen følger man en

intervjuguide med forhåndsbestemte spørsmål, men har frihet til å bestemme spørsmålenes rekkefølge (Thagaard, 2013), og har i tillegg mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål der det er aktuelt (Larsen, 2017). På den måten kan jeg som forsker sørge for at de viktige temaene blir diskutert, samtidig som jeg kan følge intervjupersonens fortellinger (Thagaard, 2013).

3.3.1 Utvalg og rekruttering

I kvalitative studier velger man ofte informanter på bakgrunn av deres evne til å reflektere over eller uttale seg om det aktuelle temaet (Tjora, 2013). Kvale og Brinkmann (2012) understreker at man bør intervju så mange som trengs for å finne ut det man ønsker å vite. Antall informanter er derfor avhengig av den kunnskapen man ønsker å få tak i. I denne studien har det vært essensielt at eventuelle intervjupersoner har erfaring knyttet til bruk av Classcraft i undervisning.

Ettersom intervjuet bygger på observasjonene, ble ikke intervjupersonen trukket ut av et større utvalg, men ble strategisk valgt på bakgrunn av sine erfaringer, og det faktum at jeg på forhånd visste at denne læreren kunne være aktuell å intervju. Dette har også bakgrunn i at det ikke finnes noen nasjonal oversikt over hvem som bruker ulike verktøy i undervisningen, noe som gjør det problematisk å finne eventuelle lærere som kunne deltatt i studien. Dersom jeg ikke på forhånd visste om denne læreren, ville jeg skrevet et innlegg på diverse facebook-sider hvor jeg hadde etterspurt lærere som har erfaring med Classcraft, for å lette arbeidet med å finne aktuelle intervjupersoner. Eksempler på slike facebook-grupper kan være gruppen «Digitale lærere (tidl. Korona-dugnad)», «Spillpedagogene» og «[1-7 trinn] Digitale lærere (tidl. Korona-dugnad)» eller andre undervisningsgrupper.

Intervjupersonen vil etter endt intervju få mulighet til å motta resultatet av studien i ettertid, som en slags takk for hjelpen, på den måten får intervjupersonen et innblikk i de resultatene intervjuet og undersøkelsen har gitt.

3.3.2 Informanten

For anonymitetens skyld har informanten blitt tildelt det nye navnet Harry. Harry er i begynnelsen av 40-årene, og jobber som kontaktlærer på 7. trinn på en barneskole i Trøndelag. Dette er en bynær, fulldelt skole med delvis åpen løsning. Det vil si at skolen har en del åpne undervisningsarealer, ofte skjermet med skillevegger, i tillegg til noen klasserom. Skolen har omkring 500 elever. Harry er utdannet lærer fra Høgskolen i Sør-Trøndelag, og har tittelen adjunkt med opprykk. Han har jobbet i skolen i snart 12 år, og er på sitt andre år som kontaktlærer for denne klassen med ca. 20 elever. Han interesserer seg for rollespill, og spiller Dungeons and Dragons på fritiden. Denne interessen er noe av bakgrunnen for at han valgte å ta i bruk Classcraft, ettersom han ønsket å ta med noen elementer fra dette inn i undervisningen. Han er foreløpig den eneste læreren på trinnet, og skolen som bruker Classcraft i undervisning, og skulle ønske han hadde mulighet til å introdusere resten av kollegiet til dette.

3.3.3 Observasjonsguide

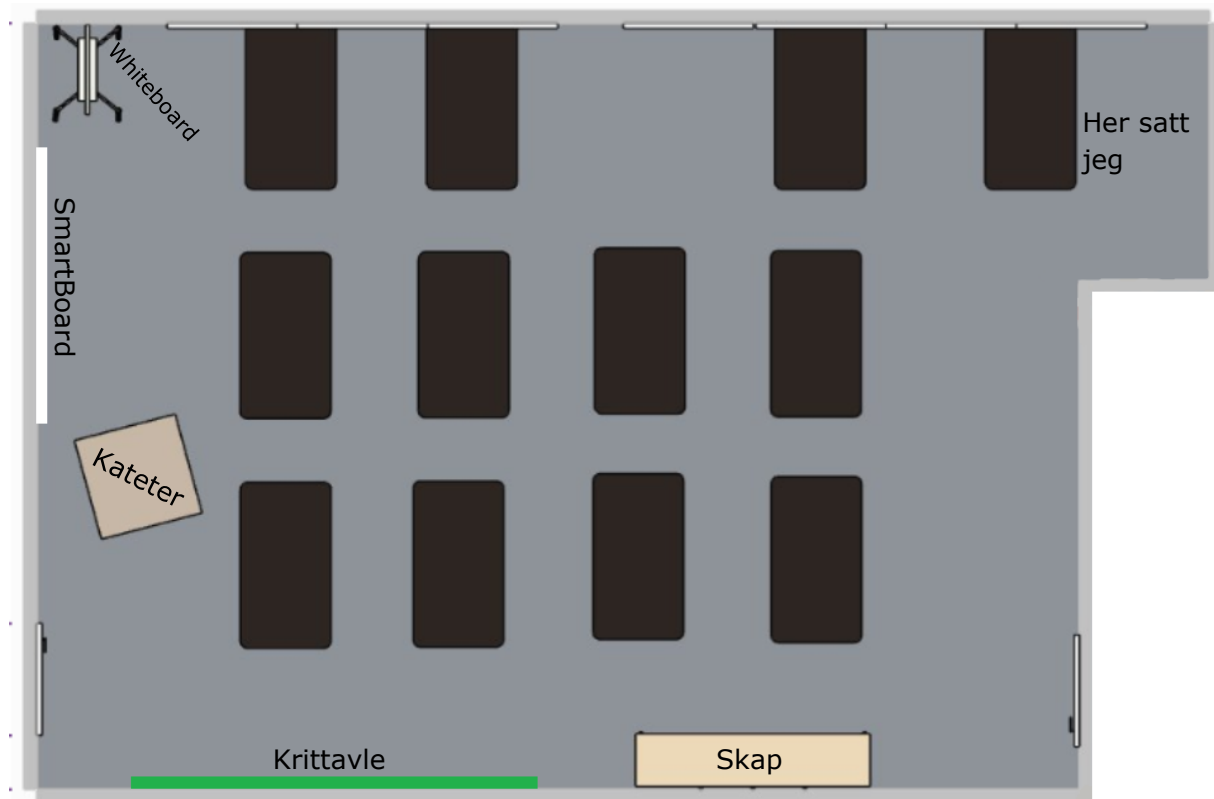
det er godt kjent at det er umulig å observere alt som skjer i en situasjon. I forkant av observasjonen hadde jeg derfor laget en liste med spørsmål, en slags observasjonsguide får å ha bedre kontroll over det jeg ønsket å se etter. Denne guiden inneholdt spørsmål jeg ønsket svar på i løpet av en økt eller dag. Disse spørsmålene handlet blant annet om Classcraft gjorde det enklere eller ikke for læreren å ha overblikk i timen, om det var

klare retningslinjer for økten eller bruk av Classcraft, hvilken måte Harry bruker Classcraft i sin undervisning og om det faktisk at Classcraft ble brukt virket som et engasjerende tillegg i undervisningen. Jeg lurte i tillegg på om det var mulig for meg å observere noen forskjeller mellom elevene og hvilke tiltak som eventuelt ble gjort for elever med særskilte behov. En del av spørsmålene i observasjonsguiden har grunnlag i kvalitetskriteriene for læringsspill som beskrevet i kapittel 2.4.5. Den fullstendige observasjonsguiden ligger vedlagt (vedlegg 1).

3.3.4 Gjennomføring av observasjon

I forkant av observasjonen hadde jeg og Harry jevnlig kontakt gjennom e-post hvor vi avtalte når det passet å observere. På grunn av sykdom og elevsamtaler, ble datoen for observasjon utsatt i noen uker. Ettersom jeg skulle observere hvordan Harry bruker Classcraft i undervisningen, var det naturlig at observasjonen ble lagt til skolen og klasserommet en av dagene eller timene dette ble brukt. Ettersom Harry bruker Classcraft på tirsdager og torsdager, ble jeg invitert til å observere en av disse dagene.

Harry bruker Classcraft på tirsdager og torsdager ettersom det er disse dagene han har tilgang på trinnets klasserom eller grupperom. Jeg observerte en full skoledag, der han hadde klasserommet. Her er elevene plassert to og to på rad og rekke vendt mot Smartboard der også lærerens prekestol er plassert. Klasserommet er utstyrt med Smartboard og en liten whiteboard der planen for dagen blir skrevet opp hver dag, i tillegg er det en større krittavle på den ene sideveggen. Figur 4 viser en omtrentlig illustrasjon av hvordan klasserommet var innredet, samt hvor jeg var plassert i løpet av observasjonen.



Figur 4: Illustrasjon av klasserommet, laget i IKEAs romplanlegger.

På starten av skoledagen fikk jeg mulighet til å introdusere meg selv for elevene, jeg fikk fortalt hva jeg heter, hva jeg skulle gjøre, og at jeg kun skulle følge med på læreren. Jeg gav også beskjed om at de bare skulle ignorere meg, og glemme at jeg var der. For at jeg skulle være lettere å glemme, valgte jeg å plassere meg bakerst i klasserommet, og noterte med penn og papir, slik at elevene ikke skulle høre tastetrykk. Det ble ikke tatt videoopptak under observasjonen. Noteringen ble derfor gjort fortløpende mens jeg dannet meg inntrykk av hvordan Harry bruker Classcraft.

3.3.5 Intervjuguide

Intervjuguiden hadde et oppsett med noen innledende spørsmål, en hoveddel med reflekterende spørsmål og til slutt noen avrundende spørsmål. Den har dette oppsettet, til tross for at intervjuet er semistrukturert, slik at intervjuet skulle ha en tydelig struktur som kan opprettholde intervjupersonens forventninger om at intervjuet er intervjuerstyrt (Tjora, 2013). Jeg valgte å dele inn intervjuguidens hoveddel etter temaene Classcraft generelt og Classcraft som spesialpedagogisk verktøy. Innledningsvis hadde jeg et par spørsmål som tok for seg bakgrunnsinformasjon om informantene, som fungerte som en slags oppvarming til de senere spørsmålene. Jeg hadde et ønske om å få fylldige og nyanserte beskrivelser, og la til rette for dette ved å stille spørsmål som åpner opp til refleksjon på temaet (Thagaard, 2013). Intervjuguiden bestod av spørsmålene i sin helhet, ettersom jeg ikke er en særlig erfaren intervjuer, og var redd for å være nervøs (se vedlegg 2). Til tross for at jeg hadde intervjuguiden tilgjengelig under hele intervjuet, var det enkelte spørsmål som ble glemt, noe som videre kan påvirke min tolkning av intervjudataene, ettersom noe informasjon manglet.

I løpet av intervjuet ønsket jeg å stille spørsmål knyttet til lærerens utdanning og arbeidserfaring, samt hvilke tanker han gjorde seg før han tok i bruk Classcraft. Dette gjorde jeg for å få innsikt i hvilke tanker han hadde rundt bruken av verktøyet, spesifikt ønsket jeg tanker knyttet til fordeler og ulemper ved bruk av Classcraft.

3.3.6 Gjennomføring av intervju

Gjennom observasjonen fikk jeg noen innblikk i hvordan Harry bruker Classcraft, i tillegg til at jeg fant noen punkter jeg ønsket utdyping på i intervjuet. Intervjuet ble derfor noe inspirert av observasjonen, og ville ikke vært helhetlig uten observasjon på forhånd.

Intervjuet ble gjennomført på slutten av skoledagen etter observasjonen var gjennomført, det falt seg derfor naturlig at også intervjuet ble gjennomført på skolen. Dette ble gjort på det samme klasserommet som observasjonen, for å sikre at vi var isolert, og uten mange forstyrrelser slik at intervjupersonen skulle føle seg trygg (Tjora, 2013). Jeg hadde et ønske om å ikke ta opp for mye av lærerens tid, og intervjuet endte med å ta ca. 40 minutter, ikke inkludert den løse samtalen før og etter. I forkant av intervjuet fikk intervjupersonen noe generell informasjon om studien, det ble også bedt om samtykke til bruk av lydopptak, samt informasjon om hva dette skulle brukes til og lagring av lydopptaket. Dette for å sikre at intervjupersonen skulle ha mulighet til å gi informert samtykke før intervjuet begynte. Disse spørsmålene ble også repetert mot slutten av intervjuet.

For å oppnå den frie samtalen man i semistrukturerte intervjuer har tilgang på, gjorde jeg meg på forhånd godt kjent med intervjuguiden. På den måten kunne jeg som forsker enklere være 100% engasjert i samtalen, og guiden virker ikke som et forstyrrende element (Tjora, 2013). Dette ble også enklere ved at jeg tok lydopptak av intervjuet, da dette gav mulighet til å aktivt lytte til det intervjupersonen fortalte, uten å ha behov for å

notere samtidig. Dette er også noe som kan bidra til å skape god kommunikasjon og flyt i intervjuet, i tillegg til at det gjorde det enklere å stille relevante oppfølgingsspørsmål eller be om utdyping der det var behov for det (Tjora, 2013; Kvale & Brinkmann, 2012). Oppfølgingsspørsmålene var i liten grad skrevet inn i intervjuguiden ettersom det var et ønske at disse skulle komme naturlig og spontant, som igjen kan bidra med å skape god flyt i intervjuet. Jeg hadde også et ønske om å stille oppfølgingsspørsmål av ulik type, slik som spesifiserende, fortolkende og strukturerende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2012).

3.4 Bearbeiding av datamaterialet

Denne delen av oppgaven vil ta for seg klargjøringen av datamaterialet i form av transkripsjon. Det vil si prosessen med å oversette observasjonsnotater fra analoge, korte stikksetninger, til digitale mer utfyllende setninger, og oversettelse av intervjuet fra muntlig språk til skriftlig tekst, slik at materialet enklere kan analyseres.

3.4.1 Transkribering av observasjon

Allerede når man velger hva som skal noteres har man foretatt en tolkning. Man tolker at en situasjon er relevant, og noterer det (Dalland, 2020; Postholm, 2005, sitert i Dalland et al., 2021, s. 132).

Mitt observasjonsnotat ble som nevnt i kapittel 3.3.4. skrevet for hånd i en bok. Under hele observasjonen forsøkte jeg å fokusere på de spørsmålene jeg ønsket svar på fra observasjonsguiden. Notatene ble derfor skrevet som stikksetninger, med fokus på det jeg så og la merke til der og da, eventuell tolkning ble utsatt til senere, ettersom jeg allerede var klar over at det er umulig å notere og tolke alt man legger merke til der og da. Notatene ble transkribert meget enkelt, ettersom de allerede var notert som setninger, hadde jeg mulighet til å overføre de til NTNUs SharePoint etter endt observasjon hvor det i ettertid har vært mulig å gjøre tolkninger og analyser.

3.4.2 Transkripsjon av intervju

Å transkribere betyr at noe skifter form, det transformeres (Kvale & Brinkmann, 2012), i denne sammenheng er det snakk om at en samtale transformeres fra den muntlige diskurs, til den skriftlige diskurs. Gjennom transkripsjonen går kroppsspråk, stemmeleie og ironi tapt, da dette er elementer som «fremtrer umiddelbart for deltakerne i samtalen, men ikke for den som leser utskriften utenfor denne konteksten» (Kvale & Brinkmann, 2012). Transkripsjonen vil på mange måter vær en konkret oversettelse av en muntlig samtale til en skriftlig tekst.

Transkriberingen av mitt intervju foregikk i flere faser fra begynnelsen med det muntlige språket, til det mer formelle skriftlige. Prosessen med å transkribere intervjuet ble noe lettere ettersom jeg hadde samtykke til å ta lydopptak. Jeg kunne derfor begynne med å skrive ordrett fra lydopptaket og inkludere alle pauser, latter, «eh»-er og «mhm»-er, samt leting etter ord og dialekt (Tjora, 2013). Den neste fasen bestod av å oversette fra dialekt til mer formelt bokmål, dette ble også gjort som et ekstra steg mot anonymisering dersom det skulle være lett å identifisere intervjupersonen (Tjora, 2013). Den neste fasen i transkriberingen var å gå over å fjerne unødvendig 'støy' i teksten, som repetisjoner, ufullstendige setninger og «eh» og «mhm». Til slutt leste jeg gjennom hele intervjuet og rettet opp i avbrytelser, slik at jeg til slutt satt igjen med en samling

spørsmål med tilhørende svar. Jeg tok et aktivt valg i begynnelsen av transkriberingsprosessen å gjøre det slik, i ulike faser, for å bli bedre kjent med intervjumaterialet, før jeg skulle begynne med analyseringen.

3.4.3 Analyse av datamateriale

Analyse og tolkning av både observasjon og intervju skjer ofte fortløpende. Allerede når man velger hva som skal noteres har man foretatt en tolkning. Man tolker at en situasjon er relevant, og noterer det (Dalland, 2020; Postholm, 2005, sitert i Dalland et al., 2021, s. 132). Analyseringen av intervju skjer også både før, under og etter selve intervjuet. Med analysering før intervjuet menes de valgene man tar når det kommer til hvilke spørsmål man ønsker svar på, hvilke spørsmål som inkluderes og hvilke som ekskluderes. Det analyseres også i løpet av intervjuet. Denne prosessen har ofte seks trinn og skjer blant annet når intervjupersonen spontant forteller om hvordan de opplever sin livsverden, eller ved at de finner nye betydninger av opplevelsene med utgangspunkt i sine egne fortellinger. Et annet trinn i analysen i løpet av intervjuet skjer gjennom intervjuers fortolkende oppfølgingsspørsmål og intervjupersonens respons til disse (Kvale & Brinkmann, 2012). Analysearbeidet i etterkant av intervjuet begynner i det man setter seg ned for å transkribere, ettersom man her tar valg når det kommer til hva man skal ta med videre i arbeidet og ikke, dette er en form for strukturering av analysen. Analysering kan også i enkelte tilfeller innebære gjenintervjuing, eller skje i form av endrede handlinger hos intervjupersonene (Kvale & Brinkmann, 2012).

På bakgrunn av studiens formål og emneområde, ble intervjuet mitt analysert med fokus på intervjupersonens meninger, altså meningskoding, meningsfortetting og meningsfortolkning. Meningskoding handler om at man knytter et eller flere nøkkelord til et utsagn, slik at uttalelsen senere kan identifiseres. I dette arbeidet er det hensiktsmessig å arbeide empirinært, ved å ta i bruk begreper som kommer frem i datamaterialet. Disse kodene blir da ord og uttrykk som beskriver et utsnitt av materialet (Tjora, 2013). Målet med kodingen blir på den måten å generere koder utviklet fra data og ikke teori, såkalte tekstnære koder (Tjora, 2013). Problemet med slik koding er at den ikke sier noe om hva informanten sier, bare hva han snakker om (Tjora, 2013). Kodene kan videre samles i kategorigrupper som er relevante for problemstillingen, dette resulterer i en samling hovedtemaer for prosjektet som kan svare på forskningsspørsmålet (Tjora, 2013).

Meningsfortetting går ut på at intervjupersonens uttalelser blir forkortet og komprimert til kortere formuleringer som tar for seg uttalelsens hovedbudskap i korte trekk (Kvale & Brinkmann, 2012). meningsfortetting kan være til særlig hjelp når man skal analysere lengre og komplekse intervjuer, ved at det gir tilgang til det umiddelbare budskapet og utsagnets meninger og hovedtema. Dette kan senere gjøres til gjenstand for teoretiske analyser og mer omfattende fortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2012).

Meningsfortolkning tar på sin side for seg tolkningen av intervjuets meningsinnhold, og omfatter mer kritiske og dypere fortolkninger av intervjuteksten (Kvale & Brinkmann, 2012). Man ser ikke bare på det som blir sagt i intervjuet, men også på de underliggende meningene i utsagnet, som ikke kommer eksplisitt frem i teksten. Denne prosessen fører ofte til at teksten blir formulert med flere ord enn utsagnet som ble fortolket (Kvale & Brinkmann, 2012), i motsetning til meningsfortettingen som komprimerer utsagnene.

I analyseringen av mitt intervju har jeg valgt å gjøre en blanding av meningskoding, meningsfortetting og meningsfortolkning, hvor det originale utsagnet ble satt inn i en

tabell, hvor det ble kodet, fortettet og fortolket på samme tid. Tabellen inneholdt også en kolonne for hvilken linje i transkripsjonen utsagnet er hentet fra. Et eksempel på denne prosessen er utsagnet på linje 66, illustrert i tabell 1.

Tabell 1: Illustrasjon av hvordan tolkningsarbeidet ble gjennomført, med koding, fortetning og fortolkning.

Linje	Utsagn	Kode	Fortetning	Fortolkning
66	<p>Ja, det har jeg, og de er med på det her, og de synes det er kjempegøy å være med på det her, de får lesetreninga og dem får skrivetreninga. Ja da, nei de er med. Jeg kan jo legge til da at Classcraft som verktøy i seg selv er ikke et spesialpedagogisk verktøy sånn sett, med tanke på at det hjelper elevene med skrivetrening, det er ikke en sånn type verktøy på en måte, det er mer som det er et karakterark som styrer karakteren deres. Hvordan ting er belønnet og sånt, går de inn på siden sin får de se hva de ble belønnet for, det er mer et sånt verktøy. Og sånn sett kan det brukes i alle sammenhenger med tanke på lesetrening.</p>	<p>Gøy, Skrivetrening, Ikke spesped verktøy, Karakterark, Belønning, Lesetrening</p>	<p>Ja, og de er med, og synes det er kjempegøy med Classcraft, de får både lese- og skrivetrening. Classcraft er ikke et spesialpedagogisk verktøy, det er heller et karakterark som styrer karakteren deres. Det er heller et verktøy for å belønne elevene, og de kan se hva de har blitt belønnet for på siden sin. Men det kan brukes i alle sammenhenger, særlig med tanke på lesetrening.</p>	<p>Ettersom CC er et spillifiseringsverktøy, kan det brukes i alle sammenhenger, men det er i grunn ikke et spesialpedagogisk verktøy. Elever med særskilte behov kan likevel være med, og det kan virke motiverende, ettersom det er gøy og annerledes. De elevene i klassen som har diagnosene dysleksi, ADHD eller lignende er med inne i klasserommet, og er med på oppleggene der Classcraft blir brukt, og synes dette er gøy. Dette kan være fordi Classcraft tilbyr nye måter å gjennomføre undervisningsopplegg på, variasjon, eller fordi de får mulighet til å bruke krefter for å høre på musikk eller liknende. Elevene kan endre karakterenes utseende, og få belønning for arbeid. De kan også selv sjekke hva de er belønnet for.</p>

Tabellen viser hvordan analyseprosessen ble gjennomført, i tabellens 2. kolonne finner vi informantens utsagn, her er de empirinære kodene markert med rød tekst, de gule

markeringene indikerer grunnlaget for tolkning. Kodene er videre ført inn i neste kolonne, før meningsfortetting ble gjennomført. Meningsstolkningen tok som nevnt utgangspunkt i de gule markeringene i utsagnet.

Etter kodingen satt jeg igjen med en rekke koder, hvor enkelte koder var overlappende, disse ble derfor satt sammen til en felles kode, for eksempel 'farger hverdagen' og 'interaktiv skoledag' ble gjort om til koden 'annerledes', mens 'positivt klassemiljø', 'samler klassen' og 'klasseregler' ble innlemmet under 'klassemiljø'. Jeg satt da igjen med disse kodene, illustrert i ordsky laget i et av Microsoft Word sine tillegg. Illustrasjonen viser også hyppigheten av hver kode:



Figur 5: Koder illustrert i ordsky, viser hyppigheten av kodene.

Vi ser her at kodene 'belønning', 'behavior', 'klassemiljø' og 'tilpasse' er blant de kodene som forekommer oftest i datamaterialet.

Kodene ble videre samlet i kategoriene klassemiljø, variasjon, differensiering og motivasjon, som deretter er samlet inn under temaene *inkludering og tilpasset opplæring*.

3.5 Forskerrollen

I denne studien er det jeg som har foretatt alt arbeidet med planlegging og gjennomføring av observasjon og intervju, samt transkribering, analysing og rapportering. Det vil si at jeg i løpet av alle faser i prosjektet har hatt nærhet til feltet. Jeg har underveis vært bevisst på hvordan jeg selv kan være med på å påvirke forskningsprosessen, og har vært bevisst på alt jeg har foretatt meg har blitt preget av min egen forforståelse og kunnskap på området. Det har derfor vært essensielt at jeg har forholdt meg nøytral til det fenomenet jeg forsker på, Classcraft, og intervjupersonen. Dette har jeg forsøkt ved å ikke vise sterke følelser, verken positive eller negative, knyttet til Classcraft, slik at jeg som intervjuer ikke skulle påvirke informantens svar. På den måten kan rapporteringen av funnene bli så nøyaktige som mulig (Kvale & Brinkmann, 2012).

3.5.1 Ethiske overveielser

Ved gjennomføring av prosjekter som involverer mennesker kan det fort oppstå en del etiske spørsmål. Slike etiske spørsmål kan oppstå på grunn av de komplekse forholdene som er forbundet med andres privatliv (Kvale & Brinkmann, 2012). Ettersom min studie innebærer nær kontakt mellom meg som forsker og informanten, er det vesentlig at jeg tar hensyn til deres personopplysninger (Thagaard, 2013). Ettersom jeg kun samler inn informantens navn, utdanning og arbeidserfaring, innebærer ikke denne studien noen sensitive personopplysninger. Den faller likevel inn under personopplysningsloven fra 2001, ettersom jeg samlet inn navn. Før datainnsamlingen startet meldte jeg derfor inn studien til norsk senter for forskningsdata (NSD) (Vedlegg 3), slik at de kunne vurdere om behandlingen av personopplysninger samsvarer med personopplysningsloven.

3.5.1.1 Informert samtykke

Informert samtykke handler om at deltakere i en studie informeres om det overordnede formålet ved studien og om hovedtrekkene fra studiens design, i tillegg til å informeres om mulige risikoer og fordeler ved å delta i det aktuelle prosjektet.

På starten av observasjonsdagen fikk informanten utdelt samtykkeskjema fra NSD med beskrivelse av prosjektet (vedlegg 4). Det ble også informert om studiens formål, intervjuets omfang og hans rettigheter ved deltakelse i studien, samt beskyttelse av personvern. Dette skjemaet ble underskrevet på starten av dagen, i to eksemplarer, et han kunne beholde selv, og et som jeg beholdt. I tillegg hadde informanten på forhånd blitt informert om at jeg ønsket å gjennomføre observasjon av hvordan han bruker Classcraft, samt at jeg ønsket å stille han noen spørsmål etterpå. Det var derfor ingen uvisshet om hva som skulle foregå når dagen for observasjon kom. Det informerte samtykket fungerte på mange måter som en sikkerhet for at deltakeren deltok frivillig samtidig som det også bevarer deltakerens rettighet og mulighet til å trekke seg når som helst (Kvale & Brinkmann, 2012).

3.5.1.2 Konfidensialitet

Konfidensialitet innebærer at data som kan identifisere deltakere ikke avsløres (Kvale & Brinkmann, 2012), ved å anonymisere informantene i presentasjon av data (Thagaard, 2013). Konfidensialitet stiller derfor krav når det kommer til behandling av den informasjonen som blir gitt av deltakere. Deltakeren ble informert muntlig om at datamaterialet og hans personopplysninger ville bli anonymisert og oppbevart konfidensielt. Transkripsjonen av intervjuet ble gjennomført og oppbevart på NTNUs SharePoint med VPN-beskyttelse. For å sikre konfidensialitet i forskningen ble lydopptaket transkribert raskt etter intervjuet.

Et annet steg i arbeidet med konfidensialitet er anonymisering. Intervjupersonen fikk et nytt, fiktivt navn, Harry, som blir brukt både i transkripsjonen og i presentasjon av funnene. I tillegg ble dialekt og språkvariasjoner transkribert til bokmål. Det vil derfor være vanskelig å identifisere deltakeren. I tillegg har jeg valgt å ikke presisere hvilken skole informanten jobber på, men heller holdt meg til regionen. Informanten ble også informert om at både lydfil og transkripsjon vil bli slettet etter at prosjektet er ferdig.

3.6 Kvalitet

Kvalitet i kvalitative studier kan sikres ved at forskeren gjennom hele forskningsprosessen fokuserer på pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet (Thagaard,

2013; Tjora, 2013). Det er disse begrepene jeg vil ta i bruk når jeg redegjør for kvaliteten i min studie.

3.6.1 Pålitelighet (reliabilitet)

En studies pålitelighet henviser ofte til forskningens troverdighet (Thagaard, 2013), det vil si leserens tillit til forskningen. For å oppnå dette er det viktig at jeg som forsker gjør rede for hvordan mine forkunnskaper og relasjon til deltakere kan prege forskningsarbeidet, samt hvordan dataene har blitt utviklet. Påliteligheten kan derfor styrkes ved å gjøre forskningsprosessen transparent. Derfor har jeg i denne oppgaven gjort rede for gjennomføringen av observasjon og intervju, samt hvordan transkribering og analysering har foregått, slik at det i etterkant kan være mulig å gjennomføre prosessen igjen. I tillegg har jeg gjort rede for hvilken teori som har vært grunnlaget for analyse og tolkning jeg har gjort.

Som en forberedelse til observasjonen og intervjuet valgte jeg å lese meg opp på teori knyttet til teknologi og spill i skolen, men forsøkte samtidig å tenke på at for mye kunnskap på feltet også kan være ulempe i form av forutinntatthet (Tjora, 2013). På den annen side ble både observasjonsguiden og intervjuguiden påvirket av det jeg leste, og ved å tilegne meg mer kunnskap, kunne jeg stilt andre og bedre spørsmål og oppfølgingsspørsmål, i tillegg til at jeg kunne hatt mer kunnskap om fenomenet Classcraft generelt på forhånd.

Pålitelighet, eller reliabilitet, handler også om refleksjon over den kontekst hvor innsamling av data skjedde, og på hvilken måte relasjonen mellom forsker og informant kan påvirke den informasjonen man får (Thagaard, 2013). Jeg opplevde tryggheten mellom meg og informant som god, ettersom vi har møttes og hatt samtaler i praksisperioder tidligere, likevel var nok begge noe spente på hvordan observasjonen og intervjuet ville ta form. Jeg var noe usikker i intervjusituasjonen, ettersom dette er en relativt ny situasjon, noe som også kan ha påvirket intervjuets retning og form i tillegg til de svarene som ble gitt. Jeg har i oppgaven også gjort rede for min bakgrunn og forforståelse, noe som også spiller inn på hvordan jeg har brukt og tolket dataene.

3.6.2 Gyldighet (validitet)

Et prosjekts gyldighet eller validitet kan knyttes til spørsmålet om «[...] de svarene vi finner i vår forskning, faktisk er svar på de spørsmål vi forsøker å stille» (Tjora, 2013, s. 206). Jeg har forsøkt å styrke oppgavens validitet ved å gjøre rede for min bakgrunn, forskerrolle og det teoretiske utgangspunktet for studien, har jeg sagt noe om bakgrunnen for mitt perspektiv på fenomenet jeg har studert. Ifølge Thagaard (2013) kan forskeren styrke validiteten ved å gå kritisk gjennom hele analyseprosessen. Jeg har derfor forsøkt å styrke oppgavens validitet ved å si noe om hvordan analysen av funnene gir grunnlag for konklusjonene jeg har kommet frem til. Dersom funn fra min undersøkelse kan gjøres gjeldende i andre relevante situasjoner ut fra problemstillingen, har undersøkelsen god ekstern validitet. God indre validitet innebærer at man kan stole på de tolkningene som er gjort i prosessen (Thagaard, 2013). Ifølge Tjora (2013, s. 207) er «Den viktigste kilden til høy gyldighet er at forskningen pågår innenfor en ramme av faglighet, forankret i relevant annen forskning». Derfor har jeg knyttet min forskning opp til relevant teori.

Kvale og Brinkmann (2012) hevder at en studies kvalitet har gjør med i hvilken grad en metode er egnet for å undersøke det man ønsker å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2012). Jeg valgte å ta i bruk både observasjon og intervju som metode for å belyse

problemstillingen min, ettersom jeg mente en kombinasjon av disse var best egnet. Ved å observere i tillegg til å intervjuer fikk jeg mulighet til å observere hvordan læreren faktisk brukte Classcraft i undervisningen. Dette har gitt meg et bredere spekter av innsamlet data, som kan bidra til å styrke oppgavens validitet.

ved å ta utgangspunkt i et bredt og variert utvalg informanter i et forskningsprosjekt, har man mulighet til å nærme seg det fenomenet man forsker på og være trygg på at eventuelle funn er gyldige ved å knytte disse opp mot relevant teori. På grunn av tidsbruk og omfang, i tillegg til vansker med å finne informanter, valgte jeg å avgrense datainnsamlingen til å omfavne kun en informant. Likevel mener jeg at jeg har funnet viktige aspekter ved lærerens opplevelser og erfaringer med Classcraft i undervisning.

Ved å ta lydopptak av intervjuet kunne jeg sikre meg et godt utgangspunkt for bearbeidelsen av datamaterialet, først i form av transkribering, og senere analysing og rapportering. Dette gjorde det mulig å gjengi det informantens uttrykket nærmest ordrett, noe som bidrar til at sjansen for at viktig informasjon ble oversett ble mindre (Thagaard, 2013).

3.6.3 Generalisering (overførbarhet)

Jeg har valgt å observere og intervjuer en lærer som bruker Classcraft i undervisningen. Thagaard (2013) knytter generaliserbarhet «til at den forståelsen forskeren utvikler innenfor rammen av et enkelt prosjekt, også kan være relevant i andre situasjoner». Tjora (2013) har definert generaliserbarhet som undersøkelsens «[...] gyldighet utover de tilfeller som har vært utforsket». Ut fra denne definisjonen kan leseren selv avgjøre om funn og resultater kan være gjeldende også for annen forskning. Dette blir også kalt naturalistisk generalisering (Tjora, 2013). For å oppnå dette er det viktig at man gjør godt rede for forskningen i rapporteringen, slik at leseren har godt grunnlag for å vurdere om funnene kan ha gyldighet for annen forskning (Tjora, 2013). Naturalistisk generalisering handler dermed om forskningens nytteverdi.

Resultatene fra denne studien kan være vanskelig å generalisere på grunn av få informanter (Kvale & Brinkmann, 2012), ettersom man ikke kan si noe om en populasjons meninger på generell basis ut fra noen utvalgte enkeltindivider. Den læreren jeg har observert og intervjuet har sine egne opplevelser og erfaringer som ikke nødvendigvis er gjeldende for andre i hans situasjon. På grunn av resultatenes egenart, og at kunnskapen produseres fra en persons erfaringer, kan man tenke seg at dette prosjektet har et naturalistisk syn på generalisering, som baserer seg på personlige erfaringer om hvordan ting er og gir forventninger, heller enn formelle forutsigelser (Kvale & Brinkmann, 2012).

De funnene jeg har kommet frem til i studien kan likevel være et nyttig tilskudd til videre forskning på dette området.

4 PRESENTASJON OG ANALYSE

Den kvalitative analysen har som mål å gjøre det mulig for leser å få økt kunnskap om det området som forskes på, uten å måtte gå gjennom de genererte dataene selv (Tjora, 2013). Det er dette som er målet med dette kapittelet. Hensikten med studien er å undersøke hvilke erfaringer en lærer har med bruk av Classcraft i arbeid med tilpasset opplæring. For å øke kunnskapen rundt denne tematikken ønsker jeg å presentere funnene fra både observasjon og intervju knyttet opp mot teori og tidligere forskning, presentert i kapittel 2. Utgangspunktet for analysen er studiens problemstilling:

«Hvilke erfaringer har en lærer med bruk av Classcraft som verktøy for tilpasset opplæring og inkludering i undervisningen sin?».

Min forskning har hatt to kilder til datamateriale, observasjon og dybdeintervju. I både analysearbeidet og rapportering, har hovedvekten ligget på intervjuets innhold, ettersom dette viste til Harrys tanker og meninger. Jeg har likevel forsøkt å benytte meg av både observasjonen og intervjuet i analyse- og rapporteringsprosessen, og sett på disse hver for seg, samt knyttet de sammen for en helhetlig forståelse. I de følgende kapitlene vil jeg presentere enkelte historier fra observasjonen, fra norsk- samfunnsfags- og matematikktimen, som viser til hvordan Harry bruker Classcraft i sin undervisning. Videre vil jeg presentere aktuelle funn fra intervjuet, som til en viss grad ble basert på observasjonen. Det er gjennom kombinasjonen mellom observasjon og intervju jeg har kommet frem til funnene, men hovedvekten i analyse og funn har ligget på intervjuet.

4.1 Classcraft som ressurs for tilpasset opplæring

På begynnelsen av dagen gikk Harry gjennom hele skoledagen for elevene, slik at de fikk et overblikk over hva som skulle skje den dagen. Han lot også elevene være med å bestemme om random events i løpet av dagen skulle gjelde kun elevene eller både lærer og elever. Videre forsikret han seg om at det var enighet rundt dette valget. Han fant så frem pc-en og åpnet Classcraft og fant frem random event, alle skulle snakke med dyp stemme, dette var veldig engasjerende, men viste seg senere å by på problemer når Harry skulle gå gjennom temaet for timen og lese questen.

På spørsmålet om hvordan Classcraft legger til rette for å arbeide med tilpasset opplæring og differensiering svarte Harry:

Det kan det være det. For det er jo nesten sånn som du legger det opp til selv, for man kan legge inn i sånne Quests, at nå skal vi jobbe med grammatikk for å få Ja, jeg føler det, for å få de belønningene så må du fullføre målet.

Det er dette sitatet som legger føringen for resten av dette delkapittelet.

4.1.1 Variasjon i undervisningen

Tilpasset opplæring stiller krav om variasjon i opplæringen, noe som kommer tydelig frem i læreplanverket, der det heter at «tilpasset opplæring i størst mulig grad skal skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen» (Nilsen, 2019). Variasjon i undervisningsmetoder er kanskje også en av de letteste måtene å arbeide med tilpasset

opplæring. Ved å variere undervisningen kan man sikre seg at det alltid er noen som har utbytte av en skoletime, skoledag eller en uke, og man har uendelig mange måter man kan variere undervisningen, det er kun fantasien som setter grenser. Det ble gjort tydelig i løpet av intervjuet at en av de største fordelene med Classcraft er at det skaper variasjon i en relativt ensformig skoleuke, både for elevene og læreren:

Ja, den største fordelen er at det gjør skolehverdagen litt annerledes i en ganske firkantet, A4 hverdag. Det farger hverdagen litt da. Det gjør det mer annerledes, nytt og spennende i hverdagen. De er egentlig veldig med på det, de synes det er veldig gøy.

Vi kan her legge merke til at Harry trekker frem at Classcraft er et positivt tilskudd i undervisningen, i den forstand at det skaper et element av variasjon og moro i øktene.

En annen del av at Classcraft skaper variasjon, er mulighetene for å ha små pauseaktiviteter i form av random events. Disse gjør det mulig å legge til rette for små avbrekk i timene, noe som skaper kortere undervisnings- eller arbeidsøkter.

«Det er events, som gjør at du kan ha avbrudd i timene, for å få en liten pause».

Denne formen for tilpasset opplæring legger til rette for og gjør det mulig for flere elever å delta i undervisningen, da små pauser i undervisning eller aktivitet kan bidra til å holde elevene innenfor toleransevinduet for optimal aktivering (Nordanger & Braarud, 2014), eller læringsvinduet (Hjernelæring, 2021) lenger, det spennet man har lettest for å lære og er mer oppmerksomt til stedet. Vi kan med dette se at toleransevinduet er svært likt Csikszentmihalyis (1990, sitert i Sweetser & Wyeth, 2005) Flow. Mest optimal bruk av små pauser vil være avhengig både av enkeltelever og elevgruppen som helhet og deres toleransevindu eller læringsvindu. Man bør derfor se an gruppen om det er behov for pause eller ikke, slik at man unngår å dra elevene ut fra en eventuell Flow.

Man kan også tenke seg at det faktum at undervisningen er variert, både med tanke på arbeidsformer, innhold og organisering kan bidra til økt motivasjon for skolearbeidet hos elevene, ettersom det er større sannsynlighet for at undervisningen treffer hver enkelt elev når den varieres kontinuerlig. Gjennom mer variert undervisning kan økt «motivasjon og mestring føre til bedre læring og større læringsutbytte» (Folkvord, 2016). Classcraft sitt bidrag til dette er å gjøre skoledagen mer interaktiv og annerledes enn den tradisjonelle undervisningen. Classcraft kan på den måten bidra til økt motivasjon for selve skoledagen, så vel som undervisningen. Dette er noe Harry også gav uttrykk for i intervjuet, at elevene gleder seg mer og er mer interessert og nysgjerrige på undervisningen på tirsdager og torsdager når de bruker Classcraft:

Man ser på skoledagen som en adventure og når elevene kommer på skolen så spør de: 'hvilket oppdrag er det som venter oss i dag, okay, vi skal redde den i løpet av dagen i dag', og på slutten av dagen så har vi nådd det målet, 'kult'. Også er det sånn: 'åh, hva er det som er dagens event', elevene er giret på det.

Man kan også tenke seg at denne gleden, interessen og nysgjerrigheten elevene har for undervisningen disse dagene, på sikt kan overføres til de andre skoledagene og undervisningsøktene.

4.1.2 Muligheter og begrensninger for differensiering

Tilpasset opplæring vil som nevnt tidligere si at opplæringen skal tilrettelegges slik at den treffer flest mulig på en gang, den skal ikke individuelt tilrettelegges for hver enkelt elev.

Slik Classcraft fungerer i dag, er elevene samlet i en klasse, og deles så inn i mindre grupper. Alle som er i samme klasse, blir presentert den samme oppgaven inne i Classcraft:

Jeg får ikke til å skrive en egen til dem innpå her, så alle må se det samme, det må de. Men jeg kan ha en egen tilpasning på siden, sånn at når jeg hjelper elevene, så kan jeg ha kommunikasjon med de elevene det gjelder for eksempel.

Dette er én måte å gjennomføre pedagogisk differensiering med ulike oppgaver, men Classcraft i seg selv legger ikke til rette for dette, da tilpasningen må gjøres utenfor programmet. Man kan derfor si at Classcraft ikke legger til rette for ulike former for pedagogisk differensiering i form av ulike oppgaver til ulike elever eller breddedifferensiering med ekstraoppgaver. Dette fordi det ikke er mulig å gi enkelte elever ulike oppgaver, dette må gjøres fysisk ved å gi beskjed til eleven mens de arbeider med oppgavene. Vi kan derfor si at Classcraft mangler funksjoner for å gjøre pedagogisk differensiering.

Det er derimot mulig å legge til rette for organisatorisk differensiering, ved å i stedet for å ha alle elevene samlet i samme klasse, dele dem inn i mindre klasser basert på deres evner og forutsetninger, som er ordlyden i opplæringslovas §1-3 (Opplæringslova, 1998). På den måten er de elevene som kan arbeide med like utfordringer samlet i en klasse. Ved å gjøre dette åpnes det opp for å benytte ulike typer pedagogisk differensiering, for eksempel muligheten til å gi en del av elevgruppen flere eller færre oppgaver. En slik løsning går derimot imot opplæringslovas §8-2 som sier at opplæringen ikke skal organiseres i permanente, nivådelte grupper (Opplæringslova, 1998), og legger begrensninger for hvem elevene kan være på gruppe med i Classcraft, da det ikke er mulig å lage grupper på tvers av klasser. Dette var også noe Harry trakk frem som en av svakhetene ved Classcraft:

Nei, det er en gruppe som er med på det samme. Jeg kan eventuelt gjøre det sånn her, å dele inn elevene i mindre klasser, sånn at en klasse følger standardmål, mens en annen gruppe har egne mål. Det hadde vært mulig, å dele dem inn i forskjellige klasser, men de kan ikke deles inn i grupper på tvers av klassene, så det kan jo være en svakhet, med tanke på at det ikke er lett å legge opp til tilpasset opplæring sånn sett.

4.2 Classcraft som inkluderende ressurs

Som nevnt i oppgavens teorigapittel, er inkludering en del av tilpasset opplæring (Skrtic, 1991, sitert i Uthus, 2017, s. 132). Dette delkapittelet vil derfor ta for seg mange av de samme aspektene som forrige delkapittel, men tar utgangspunkt i inkluderingsperspektivet i tilpasset opplæring.

I matematikktimen åpnet Harry Classcraft og fant frem til random event, som sa at alle skulle ha på seg et klesplagg feil den timen, altså ha på genseren feil veg eller liknende. Før Harry begynte selve undervisningsopplegget, brukte han stopwatch for å se hvor lang tid elevene brukte på å hente bøkene og pc-ene sine. Alle elevene fikk belønning for både random event og tidsbruk, i form av XP. Etter å ha gitt en introduksjon til timen, og fått tak i elevenes forkunnskaper, får elevene beskjed om å åpne Classcraft, før han leser øktens quest høyt og deretter gir oppgaven for økten, arbeid med oppgaver i matematikkboken. I løpet av økten ble det tydelig at enkelte elever ikke gjorde det de skulle, Harry gikk da frem til sin data, og delte ut damage til de elevene det gjaldt. Dette

ble informert om i plenum, med mulighet for at de andre på gruppene deres kunne redde dem.

I forrige kapittel skrev jeg noe om den organisatoriske differensieringen Classcraft tilbyr, ved at man kan dele opp klassen, men at dette også legger begrensninger for hvem elevene kan være på gruppe med. I et inkluderingsperspektiv legger en slik løsning ingen begrensninger for den fysiske inkluderingen, da elevene fremdeles er en del av den samme klassen i det samme klasserommet, de er fysisk til stede i fellesskapet (Qvortrup, 2012). Dette kan derimot begrense de andre inkluderingsformene, ved at elevene i mindre grad blir pedagogisk og psykologisk inkludert, ettersom dette kan påvirke deres opplevelse av å være en likeverdig deltaker i det helhetlige fellesskapet i klassen sin (Qvortrup, 2012).

Å gi elever oppgaver fysisk, utenfor Classcraft, eller andre digitale ressurser, gjør det mer synlig hvem av elevene som har et annet opplegg, det tydeliggjør skillet mellom elevene. Samtidig kan nettopp dette å være åpen om at ikke alle har like forutsetninger bidra til at elevgruppen blir mer åpne for ulikheter i hverandre, som igjen kan føre til mer og bedre inkludering av disse elevene i skolen på kort sikt, men også gjøre elevene til mer imøtekommende medmennesker i fremtiden. I observasjonsguiden min, hadde jeg et spørsmål jeg ønsket å se ekstra etter, og det var om jeg klarte å skille ut de elevene som hadde behov for ekstra tilrettelegging. Dette klarte jeg ikke å legge merke til, noe som kan tyde på en av to ting. Enten fulgte ikke jeg godt nok etter eller var distraheret av noe annet, eller så var Harry såpas diskre at det ikke var mulig å legge merke til, hverken for meg eller de andre elevene.

4.2.1 Classcrafts betydning for læringsmiljøet

Dataspill i undervisningen kan på mange måter skape tryggere læringsmiljøer hvor det er lov til og ikke minst oppfordres til å prøve og feile, ved at man har mulighet til å dø for så å forsøke å løse oppgaven på nytt igjen. Dette spillelementet finner vi derimot ikke igjen i Classcraft, ettersom dette ikke er et spill, men et spillifiseringsverktøy som i hovedsak brukes for å regulere elevenes atferd.

Jeg spurte i løpet av intervjuet hvilke fordeler Harry ser ved å bruke Classcraft i undervisningen. Blant fordelene var at det bidrar til å skape en annerledes skolehverdag, men også at det samler klassen rundt en felles aktivitet som i grunn ikke har noe med skolen å gjøre. Classcraft har en funksjonalitet som kan bidra til nettopp dette. Kudos er et tillegg i Classcraft hvor elevene har mulighet til å sende meldinger til hverandre for å få XP:

For det er sånn at dem kan sende en melding til hverandre, for eksempel 'jeg synes du var flink til å prate foran klassen i dag' eller sånt. Men de sender bare meldinger med 'hei, hei' for å få XP. Og da tenker jeg bare 'Nei, drit i det' men det går ikke an å ta det bort, det er der uansett. Så det er jo en svakhet, at det må være der. Men tanken bak det er jo å fremme et positivt klassemiljø og snakke og si fine ting om hverandre. Men de tøyser mest med det, det gjør de.

Tanken bak Kudos er at elevene kan skryte av hverandre, eller si fine ting til hverandre, og kan på den måten bidra til å fremme et positivt klasse- og læringsmiljø. Dessverre er det lett for elevene å utnytte muligheten for å motta enkle XP.

4.2.2 Classcraft i bruk i spesialundervisning

Classcraft i seg selv er ikke en spesialpedagogisk ressurs, men kan brukes i de fleste sammenhenger og i arbeid med alle elever. Dette gjelder ikke bare med tanke på lese- og skrivetrening, slik Harry kunne fortelle:

Ja, det har jeg, og de er med på det her, og de synes det er kjempegøy å være med på det her, de får lesetreninga og dem får skrivetreninga.

Classcraft kan også brukes i alt annet skolearbeid, da Classcraft kan tilby små avbrekk i timene. Disse avbrekkene kan bidra til å utnytte elevenes toleransevidu for optimal aktivisering eller elevens læringsvidu (Nordanger & Braarud, 2014; Hjernelæring, 2021), slik at elever ikke føler behovet for å utagere eller koble seg helt av. De små avbrekkene med random event kan dermed påvirke både den sosiale og den psykiske delen av inkludering, ved at elevene har mulighet til å delta i undervisningen i større grad, men også at de selv kan føle seg som en del av fellesskapet.

Bevissthet rundt elevenes toleransevidu kan lette noe på lærers arbeid med tilpasset opplæring, ettersom toleransevinduet er et uttrykk for elevens forutsetninger for når læring skjer. Undervisningen blir derfor i større grad tilpasset etter elevenes behov, det være seg faglige behov eller behov for avbrekk. Godt arbeid med tilpasset opplæring kan på sikt medføre mindre behov for spesialundervisning som videre kan bidra til at elevene blir mer fysisk inkludert i klassefellesskapet, som videre vil påvirke elevenes opplevelse av å være en del av noe, altså den psykiske inkluderingen.

Selv om Classcraft ikke er en spesialpedagogisk ressurs, betyr ikke det at det ikke kan brukes i møte med elever som har behov for spesialundervisning. Spesialundervisning er mye, det kan være ekstra tiltak som blir satt til verks inne i klasserommet, som ekstra utstyr, eller ekstra oppfølging (Utdanningsdirektoratet, 2018), eller det kan dreie seg om tiltak som er mer ekstreme, ved å ta eleven ut av klasserommet for å arbeide mer intensivt med et emne. Uavhengig av typen tilrettelegging man gjennomfører kan man bruke Classcraft i arbeidet med disse elevene, og det vil i liten grad påvirke graden eller type inkludering som skjer.

Den måten Harry brukte Classcraft på i sitt arbeid med de elevene som har behov for og krav på ekstra tilrettelegging, i form av for eksempel ekstra oppgaver beskrevet i kapittel 4.1.2, bidrar til en viss forskjellsbehandling av elevene for at de skal få den opplæringen eller tilpasningen de har krav på. Dette fører videre til at disse elevene ikke vil få den samme opplevelsen av å bruke Classcraft som de andre elevene i klassen, ettersom de ikke får brukt ressursen ordentlig. De får ikke oppgavene inne i programmet, som videre kan føre til at elevene kan føle seg utenfor, de er ikke lenger psykisk inkludert. Likevel får de den belønningen Classcraft tilbyr, ved at de får den variasjonen i skolehverdagen Classcraft gir, de kan få belønning for fullført arbeid og de kan være med på random events sammen med resten av elevgruppen, de er fysisk til stede og inkludert.

4.3 Classcraft som motiverende læringsressurs

En viktig del av Classcrafts funksjonalitet er muligheten til å gi elevene belønning i form av XP til karakterene eller å straffe elevene ved å ta fra karakterene helse (HP).

Og det er et amerikansk opplegg, som er utviklet for å gjøre hele klasseromssituasjonen om til en slags Quest, når man er på en adventure. Så jeg

begynte å lese litt på det, og ser at det her er sånn som man kan gjennom en hel skoledag belønne med det som kalles for XP, Experience Points, og i mangel på bedre ord, straffe ved å ta bort helse, fra karakterer som elevene lager seg. Og det virket som at det her er noe som motiverer veldig

Denne formen for belønning og straff bygger på det behavioristiske læringssynet, hvor man forsterker ønsket atferd ved å gi korrigerende belønning eller straff (Sigurðardóttir, 2019). I Classcraft har læreren selv mulighet til å velge hva slags oppførsel som skal belønnes eller straffes, samt hvor mye denne atferden er verdt. Harry bruker blant annet belønningsverktøyet for å gi XP for å gjøre eller levere leksene, eller som motivasjonsfaktor når det kommer til effektivitet i overgangssituasjoner ved bruk av tidtakeren. Elevene har etterpå mulighet til å sjekke hva de har blitt belønnet eller straffet for:

Hvordan ting er belønnet og sånt, går de inn på siden sin får de se hva de ble belønnet for, det er mer et sånt verktøy.

Ettersom det her er snakk om å gi belønning for å utføre ønsket arbeid eller å utøve ønsket atferd, vil denne belønningen være en ytre motivasjonsfaktor for elevene. Det er med andre ord fokus på elevenes ytre motivasjon for skolearbeidet. Denne formen for ytre motivasjon med forventet belønning kan likevel ha negativ innvirkning på elevenes indre motivasjon (Deci 1971, sitert i Diseth, 2022, s. 342).

4.4 Classcraft i henhold til kvalitet

Når det kommer til Classcraft i henhold til kvalitetskriteriene for digitale læringsressurser, utarbeidet av Utdanningsdirektoratet, kan vi legge merke til at Classcraft oppfyller en god del av kriteriene, et eksempel på dette er å «gi interaktive kommunikasjonsmuligheter mellom elever og lærere» (Utdanningsdirektoratet, 2012; Frantzen & Schofield, 2022), dette kriteriet oppfylles ettersom Classcraft gir mulighet for elevene og læreren å kommunisere med hverandre ved å sende meldinger inne i Classcraft eller ved å bruke Kudos. Classcraft bidrar også «til at elevene aktiviseres, motiveres og engasjeres» (Frantzen & Schofield, 2022), vi kan særlig se at de to siste elementer, motivasjon og engasjement, i dette kriteriet oppfylles, ettersom en stor del av Classcraft handler om å motivere elevene gjennom å få belønninger i form av XP. Når det kommer til engasjement blant elevene, observerte jeg i løpet av hele dagen at elevene virket mer engasjerte generelt i de timene hvor Harry leste timens quest høyt før de begynte med oppgaver, enn de var når de selv skulle lese den.

Det er også noen kriterier Classcraft ikke legger noen begrensninger for, som heller er avhengig av læreren, for eksempel å «legge til rette for individuelt arbeid, lærerstyrt aktivitet og gruppearbeid» eller «åpne for formative og summative vurderinger» (Utdanningsdirektoratet, 2012; Frantzen & Schofield, 2022). Classcraft behøver ikke å påvirke elevenes arbeidsmetoder, ettersom det ikke legges opp til hverken den ene eller den andre metoden. Ved bruk av Classcraft er det kun fantasien som setter grenser for hvordan elevene skal arbeide med oppgaver, om de skal gjøres i grupper eller individuelt, eller om undervisningen skal være lærerstyrt eller ikke. Ettersom arbeidsmetodene ikke påvirkes, påvirkes heller ikke vurderingsformene som brukes.

De kriteriene Classcraft som ressurs ikke oppfyller i noen grad handler om faglig retning og læringsmål. Som nevnt tidligere i oppgaven er ikke Classcraft et spill laget for

spesifikke fag eller emner, det er heller et spillifiseringsverktøy som kan brukes i alle fag og i alle emner. Dette kan være noe av årsaken til at nettopp disse kravene ikke blir oppfylt av denne ressursen. Det er heller avhengig av den jobben læreren gjør under planlegging og gjennomføring av undervisningen som er avgjørende for om disse kriteriene oppfylles. I kapittel 4.1.2 diskuterte jeg rundt Classcrafts muligheter og begrensninger når det kommer til differensiering. Et av kvalitetskriteriene for digitale læringsressurser handler om hvorvidt ressursen gir «muligheter for individuell differensiering» (Frantzen & Schofield, 2022). Dette har jeg tidligere i oppgaven kommet frem til at Classcraft ikke gjør, ettersom man kun har mulighet til å gi en oppgave til hele elevgruppen, med mindre man velger å dele opp elevene i mindre grupper basert på deres evner og forutsetninger, eller velger å gi enkeltelever andre oppgaver fysisk.

Ettersom Classcraft ikke er et spill, finner vi igjen de færreste hovedelementene i GameFlow, vi finner blant annet ikke elementer som utfordringer, konsentrasjon og spillerferdigheter, og heller ikke innlevelse som ofte omtales som et av de viktigste konseptene for god spilldesign (Sweetser & Wyeth, 2005).

Det eneste hovedelementet i GameFlow vi finner igjen i Classcraft er den sosiale interaksjonen, dette legger Classcraft til rette for med den innebygde funksjonen for å sende meldinger, både til elever og lærere, samt den positive kommunikasjonen man kan oppnå ved riktig bruk av Kudos.

I en undervisningssituasjon generelt ønsker man likevel at elevene skal oppleve en form for Flow mens de arbeider. Dette kan for eksempel oppnås gjennom tilpasset opplæring og differensiering, slik at elevenes ferdigheter og de utfordringene de får er balanserte, eller å arbeide med spennende eller annerledes oppgaver som gjør elevene fokuserte og konsentrerte.

4.5 Forbedringspotensial for Classcraft

I løpet av denne masteroppgaven har jeg arbeidet ut fra problemstillingen: «*Hvilke erfaringer har en lærer med bruk av Classcraft som verktøy for tilpasset opplæring og inkludering i undervisningen sin?*». I problemstillingen ser jeg etter en lærers erfaringer med Classcraft. Jeg ser det derfor relevant å trekke inn hans tanker om forbedringspotensial som kom frem i løpet av intervjuet. Disse forbedringspotensialene gjelder både for brukbarheten til Classcraft, men også mer rettet mot tilpasset opplæring. Det følgende kapitlet er en slags symbiose av ulemper eller kritikk Harry nevnte eksplisitt i intervjuet og min tolkning av det som ble sagt mer implisitt.

4.5.1 Tilrettelegge for tilpasset opplæring

I løpet av intervjuet kom det tydelig frem at Classcraft i seg selv ikke legger til rette for å tilpasse eller differensiere undervisningen. Det er blant annet ikke mulig å gi en oppgave til en gruppe elever, og en annen oppgave til en enkelt elev, dette må gjøres eksternt, utenfor programmet. Tilpasset opplæring gjøres altså på samme måte som i tradisjonell undervisning, ved at lærer har et alternativt opplegg ved siden av som gis til de elevene som trenger det.

Når det var snakk om tilpasset opplæring, ble også gruppesammensetning nevnt som et negativt aspekt ved Classcraft. Det er mulig å lage ulike 'klasser', avhengig av elevgruppen, slik at en klasse består av de elevene som har behov for ekstra tilrettelegging og har egne mål, mens en annen klasse består av de som følger standardmål. Problemet med denne løsningen er at elevene ikke kan være på team med andre enn de som er i sin klasse. Denne løsningen er derfor ikke ideell hvis man ser på det fra et inkluderingsperspektiv, ettersom gruppen med egne mål i praksis blir isolert fra resten av elevgruppen. Samtidig er det ikke sikkert at de samme elevene har behov for egne mål i alle skolens fag, noe som kan resultere i en rekke mindre klasser hvor målet er å samle de elevene som har lignende behov i alle fag.

Den beste løsningen på dette problemet, både for lærer, elever med særskilte behov og elever uten slike behov, vil derfor være å gjøre det mulig å gi elevene oppgaver tilpasset deres evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998).

4.5.2 Mulighet til å fjerne tools

Med gratisversjonen av programmet får man i tillegg til behaviors også tilgang til 5 tools: random picker, random events, volume meter, formative review og kudos. I tillegg til disse, får man med premium-versjonen timer og stopwatch, i tillegg til at man får ferdiglagde quests.

Harry ytret et ønske om at man kunne fjerne enkelte tools fra Classcraft, slik at man kan ha kun de man faktisk bruker i undervisningen. Mitt forslag til forbedring på dette punktet er at man kan velge hvilke tillegg man ønsker å bruke, uavhengig av om man har premium- eller gratisversjonen. For eksempel ved at man kan velge inntil 4 tools med gratisversjonen, og inntil 7 med premium-versjonen, slik at man kan skreddersy verktøyet til sitt bruk. For eksempel skulle Harry ønske det gikk an å fjerne Kudos, da elevene bruker det mest på tull for å få XP. For å ikke miste fristelsen av premium-versjonen, kan man likevel reklamere med de ferdiglagde questene, slik at de som ønsker det får tilgang på dem, samtidig som de ikke må ta i bruk tools de anser som unyttige til sett bruk.

4.5.3 Endre måten lærer gir damage.

Harry mente blant annet at en ting som kunne vært forbedret var måten lærer gir elevene damage. Slik det er i dag har elevenes gruppelem alltid mulighet til å hjelpe hverandre, for eksempel ved å gjøre damagen mindre. En forbedring av dette kunne vært en innstilling som gjør at lærer selv velger om det skal være mulig for elevene å hjelpe hverandre eller ikke. På den måten kan man unngå de tilfeller Harry beskrev, hvor det nærmest blir en 'drakamp' mellom lærer og elev frem til eleven går tom for AP. Denne endringen vil da også gjøre at noe av damagen som blir delt ut virker mer alvorlig og seriøs enn annen. Dette kan videre fungere som en ytre motivasjonsfaktor, ettersom elevene vil unngå straff, og dermed arbeide mot å få belønning for arbeidet i stedet (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

5 SAMMENFATTENDE DRØFTING

Avslutningsvis ønsker jeg å gjøre en sammenfattende drøfting av sentrale funn fra studien. Videre ønsker jeg å komme med noen konkluderende kommentarer, før jeg presenterer og reflekterer over studiens begrensninger og implikasjoner, før jeg avslutningsvis tar for meg videre forskning og arbeid på området.

5.1 Sentrale funn

I arbeidet med denne masteroppgaven har jeg forsøkt å finne svar på problemstillingen: «*Hvilke erfaringer har en lærer med bruk av Classcraft som verktøy for tilpasset opplæring og inkludering i undervisningen sin?*». Dette har jeg forsøkt å svare på ved å gjennomføre observasjon av undervisning samt intervju en lærer om Classcraft og hvordan denne ressursen kan brukes for å fremme eller begrense tilpasset opplæring og inkludering.

Analysens ulike kategorier bør ses i lys av hverandre, da de i stor grad henger tett sammen. Jeg har valgt å fokusere på hva intervjupersonen gav uttrykk for som viktige elementer ved bruk av Classcraft i undervisning når det kommer til tilpasset opplæring og inkludering og hvilke fordeler og ulemper Classcraft har i den forstand. Gjennom observasjon og intervju, og i analysearbeidet av disse fant jeg at læreren opplevde at elevene var mer engasjerte i undervisningen ved bruk av Classcraft. I tillegg anså han Classcraft som noe positivt og annerledes i undervisningen og elevenes hverdag, uavhengig av deres behov for tilrettelegging. I tillegg viser funnene at læreren spiller en særlig stor rolle for å utnytte Classcraft i arbeidet med tilpasset opplæring og inkludering, og at verktøyet har noe forbedringspotensial. Funnene viser også at læreren har en stor og viktig rolle når det kommer til pedagogisk god bruk av digitale læringsressurser og Classcraft i undervisning.

Når det kommer til tilpasset opplæring, er et sentralt funn i denne studien at Classcraft bidrar til delvis tilpasset opplæring. Dette fordi Classcraft i stor grad bidrar til noe mer variert undervisning, ettersom Classcraft tilbyr en annen måte å organisere og gjennomføre skoledagen på. Selv om selve undervisningen blir gjennomført på samme måte som ellers i tradisjonell undervisning, kan Classcraft tilby en ny og annerledes ramme for undervisningen, som på sin egen måte skaper variasjon i skolehverdagen til elevene (Nilsen, 2019), som videre kan føre til motivasjon og senere større læringsutbytte (Folkvord, 2016). Ved å ta i bruk random events i undervisningen, fant jeg også at man som lærer kan utnytte den relasjonen og kunnskapen man har om elevenes læringsvindu (Hjernelæring, 2021), og på den måten planlegge undervisningen med tanke på når og hvordan elevene lærer best og mest. Et annet viktig funn når det kommer til tilpasset opplæring er koblet til differensieringsmuligheter Classcraft tilbyr eller legger begrensninger for. Jeg fant at Classcraft i liten grad gjør det lettere for lærere å ta i bruk pedagogiske differensieringsmetoder for å oppnå den tilpassede opplæringen (Imsen, 2017), ettersom det ikke er mulig å gi enkelte elevgrupper andre oppgaver. Det er heller fokus på den organisatoriske delen av differensieringsbegrepet, ettersom det er mulig å dele en skoleklasse inn i flere mindre klasser som kan få

oppgaver basert på deres evner og forutsetninger. Man kan likevel tenke seg at det kan være mulig å drive tempodifferensiering, for eksempel i arbeid med større prosjekter eller gruppearbeid. Lærere må derfor være bevisst de valgene de tar ved bruk av Classcraft, samt være bevisst hvorfor og hvordan de velger å bruke denne ressursen.

Et sentralt funn når det kommer til Classcraft som en inkluderende digital læringsressurs er at det bidrar til delvis inkludering, i den forstand at Classcraft kan bidra til et bedre læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Utdanningsdirektoratet, 2016; Opplæringslova, 1998). Et sentralt funn i inkluderingsammenheng er at Classcraft i liten grad legger begrensninger for den fysiske inkluderingen (Qvortrup, 2012), ettersom man kan utnytte elevenes læringsvindu, og dermed arbeide med å redusere elevenes behov for spesialundervisning, noe som kan påvirke den fysiske inkluderingen. Når det kommer til de andre dimensjonene i inkluderingsbegrepet, har jeg funnet at Classcraft også kan påvirke den sosiale inkluderingen, men at dette kan være avhengig av hvordan man bruker ressursen. Dersom man legger opp til organisatorisk differensiering, kan det påvirke den sosiale inkluderingen i negativ grad, ettersom det legger begrensninger for hvilke elever som kan være på grupper. Videre kan den sosiale inkluderingen ha positiv effekt av for eksempel bruk av Kudos.

Jeg har tidligere i oppgaven uttalt at inkludering er en viktig del av tilpasset opplæring, og at inkludering derfor er avhengig av tilpasset opplæring for å eksistere. Det er derfor nødvendig å se på funnene fra disse temaene i samspill med hverandre. Den variasjonen Classcraft bidrar med i den tilpassede opplæringen, både når det kommer til skoledagene generelt, men også spesielt i undervisningssituasjonen, i form av random events eller lignende, kan bidra til å utnytte elevenes læringsvindu. Ettersom elevene da i større grad har bedre sjanser for å mestre læringssituasjonen, kan det øke deres mestringsforventninger og motivasjon for skolearbeid, som videre kan bidra med økt læringsutbytte (Nilsen, 2019). Å utnytte elevenes læringsvindu kan også på mange måter redusere mengden spesialundervisning, ettersom en større andel elever evner å følge undervisningen, og får naturlige pauser i arbeidet, dette er med på å øke graden av fysisk inkludering, som videre kan påvirke elevenes egne opplevelse av å være en likeverdig deltaker (Qvortrup, 2012). Vi kan også tenke oss at den synlige formen for pedagogisk differensiering man kan benytte seg av med Classcraft kan føre til mer aksept og åpenhet rundt forskjellen i mennesker, både i klasserommet og i samfunnet generelt. Dette kan på sin side føre til bedre inkludering generelt, men kanskje særlig den fysiske dimensjonen, samtidig kan man tenke seg at den psykologiske inkluderingen kan påvirkes negativt, hvis det hele føles anstrengt eller påtvunget.

I oppgavens analysedel har jeg også tatt for meg Classcraft i henhold til kvalitet, når det kommer til kvalitetskriterier for digitale læringsressurser. Et sentralt funn her er at Classcraft oppfyller en god del av disse, men at kanskje det aller viktigste kriteriet ikke blir oppfylt. Classcraft bidrar blant annet til at elever engasjeres, aktiviseres og motiveres (Frantzen & Schofield, 2022). Classcraft oppfyller også mange andre kriterier, i den grad at det ikke legger noen begrensninger, for eksempel å legge til rette for ulike arbeidstyper eller vurderingsformer (Frantzen & Schofield, 2022). Det som derimot virker negativt for Classcraft er mangelen på muligheter for individuell differensiering innad i ressursen.

5.2 Konkluderende kommentarer

Hensikten med denne studien har vært å frembringe en lærers erfaringer rundt bruken av spillifiseringsverktøyet Classcraft. Jeg ønsket å få innsikt i og å få frem denne lærerens personlige tanker, opplevelser og erfaringer rundt bruken av Classcraft i sin undervisning. Utgangspunktet for studien var problemstillingen:

«Hvilke erfaringer har en lærer med bruk av Classcraft som verktøy for tilpasset opplæring og inkludering i sin undervisning?»

I oppgavens konklusjon har jeg valgt å se på problemstillingen som to spørsmål: *Hvilke erfaringer har Harry ved bruk av Classcraft som verktøy for tilpasset opplæring, og hvilke erfaringer har han med Classcraft som inkluderende ressurs.* Hovedkonklusjonen til det første spørsmålet, om tilpasset opplæring, er at Harry har dårlige erfaringer med hvordan Classcraft legger til rette for tilpasset opplæring, ettersom ressursen ha få, og dårlige måter å arbeid med dette. Vi kan her se tilbake til hans utsagn om tilpasset opplæring:

Nei, det er en gruppe som er med på det samme. Jeg kan eventuelt gjøre det sånn her, å dele inn elevene i mindre klasser, sånn at en klasse følger standardmål, mens en annen gruppe har egne mål. Det hadde vært mulig, å dele dem inn i forskjellige klasser, men de kan ikke deles inn i grupper på tvers av klassene, så det kan jo være en svakhet, med tanke på at det ikke er lett å legge opp til tilpasset opplæring sånn sett.

Når det kommer til erfaringer knyttet til Classcraft som inkluderende ressurs, viste det seg at Harry i stor grad har kun positive opplevelser og erfaringer. Dette fordi han opplever at elevene i større grad er med på undervisningen. I tillegg gir Classcraft noe mer muligheter til å legge til rette for elevmedvirkning, for eksempel ved å bruke random events, som er en viktig del av den pedagogiske inkluderingen.

Satt sammen kan man derfor si at studiens hovedkonklusjon er at Harry har blandede erfaringer med bruk av Classcraft som verktøy for tilpasset opplæring og inkludering. Erfaringene hans knyttet til tilpasset opplæring heller mer mot det negative, men han har derimot gode erfaringer knyttet til Classcraft og inkludering. I tillegg har vi sett at Harry er noe misfornøyd med enkelte elementer i Classcraft, som har munnet ut i forbedringspotensialer som å legge bedre til rette for pedagogisk differensiering, legge til mulighet for å velge hvilke tools man ønsker eller endre måten man kan gi eleven damage.

5.3 Begrensninger og implikasjoner

I denne studien valgte jeg å observere og intervjuer kun en lærer, utvalget var dermed nokså lite. Dette var et aktivt valg fra min side, da jeg ønsket å gå mer i dybden og bli bedre kjent med feltet. Intervjupersonen ble valgt på bakgrunn av at han bruker Classcraft i sin undervisning. Utvalgets størrelse påvirker studiens generaliserbarhet, mine funn ikke kan sies å være gyldige for andre lærere, ettersom denne lærerens tanker, erfaringer og opplevelser ikke nødvendigvis gjelder for andre. Det kunne derfor vært interessant å intervjuer flere lærere for å oppnå mer bredde i datamaterialet. Likevel tror jeg at erfaringene min informant har med å bruke denne digitale ressursen kan være et viktig bidrag for andre lærere i skolen som vurderer å ta i bruk Classcraft.

Min forskning sier ingenting om elevenes erfaring med Classcraft eller andre digitale ressurser og spill i skolen, da dette er et område det har blitt forsket en del på allerede. Jeg ønsket heller å fokusere på hvordan læreren bruker ressursen, og hvilke tanker og erfaringer han har med å bruke spillelementer i undervisningen, da dette er et område som er lite forsket på. Jeg tror derfor at mine funn kan være et bidrag til den videre forskningen på dette området. Håpet mitt er at denne studien kan bidra til økt kunnskap om god, pedagogisk bruk av spill og spillifisering i skolen. I litteratursøket fant jeg lite forskning knyttet spesifikt til Classcraft og tilpasset opplæring eller inkludering. Man kan derfor tenke seg at det er et behov for mer forskning på disse områdene for å få mer innsikt i og forståelse av hvordan lærere kan bruke spill eller spillifiseringsverktøy i undervisning for å fremme tilpasset opplæring og inkludering.

5.4 Videre forskning

Min gjennomgang av tidligere forskning, i form av litteratursøk, i tillegg til egen kvalitativ forskning, kan vise at digitale læringsressurser og spillifiseringsverktøy kan bringe med seg mye bra i skolehverdagen til elevene, blant annet variasjon. Det trengs likevel mer forskning på hvilken påvirkning disse ressursene har for inkludering eller ekskludering i skolen, og hvordan spillifiseringsverktøy kan brukes i undervisning for at elevene har best utbytte av det.

Ettersom forskningsfeltet som tar for seg spillpedagogikk og elever med særskilte behov er både lite og spesifikt, selv om man kan tenke seg at disse elevene kan dra nytte av de samme tiltak og ressurser som andre elever, kan man tenke seg at det spesifikke feltet som omhandler Classcraft er enda mindre. Det er tidligere gjort noe forskning knyttet til bruk av spill i undervisning generelt, for eksempel Minecraft, og også noe om Classcraft, men det finnes svært lite om Classcraft spesifikt rettet mot elever med særskilte behov.

Det er også nødvendig med mer forskning rundt spørsmålet om bruk av spillifiseringsverktøy i undervisning og fordelene dette kan ha i skolen (Fortier, 2019), både med tanke på tilpasset opplæring, inkludering og elevenes motivasjon for skolearbeidet. I tillegg kan det legges krav om at de digitale læringsressursene som utvikles må inneholde mulighet for tilpasset opplæring og individuell differensiering, slik et av kvalitetskriteriene for digitale læringsressurser lyder (Frantzen & Schofield, 2022).

6 REFERANSER

- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bergkastet, I., Dahl, L., & Hansen, K. (2012). *Elevenes læringsmiljø - lærerens muligheter (4. utg)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Classcraft. (2022a). *Our approach*. Hentet fra <https://www.classcraft.com/our-approach/>
- Classcraft. (2021, 04.10). *Privacy policy*. Hentet fra <https://www.classcraft.com/privacy-policy/>
- Classcraft. (2022b). *Getting started: Choosing your character (Guardian, Mage, or Healer)*. Hentet fra <https://help.classcraft.com/hc/en-us/articles/218406137-Choosing-your-character-Guardian-Mage-or-Healer->
- Common Sense Media. (2021, 11.). *Classcraft*. Hentet fra Common Sense Education: <https://www.commonsense.org/education/website/classcraft>
- Dalland, C. P., Bjørnstad, E., & Andersson-Bakken, E. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken, & C. P. Dalland (red.), *Metoder i barnehage- og klasseromsforskning*. Universitetsforlaget.
- Diseth, Å. (2022). Psykologiske behov og indre motivasjon for læring. I R. Karlsdottir, Ø. Kvello, & I. D. Hybertsen (red.), *Grunnbok i pedagogisk psykologi*. Fagbokforlaget.
- Engh, R. (2014). *Vurdering for læring i skolen*. Høyskoleforlaget.
- Folkvord, K. A. (2016, 12.04). *Klasseledelse og elevers motivasjon for læring*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/klasseledelse-og-elevers-motivasjon-for-laring/>
- Fortier, M. (2019). The Power of Gamified Classroom. I R. Power, *Technology and the Curriculum*. Ontario Tec University.
- Frantzen, V. M., & Schofield, D. (2022). Digitale medier og læringsressurser. I R. Karlsdottir, Ø. Kvello, & I. D. Hybertsen (red.), *Grunnbok i pedagogisk psykologi*. Fagbokforlaget.
- Hjernelæring. (2021, 01.21). *Din relasjonskompetanse er nøkkelen til trivsel og læring for barna*. Hentet fra <https://www.hjernelaering.no/blogg/2021/01/21-din-relasjonskompetanse-er-nkkelen-til-trivsel-for-barna-2cjxf>
- Imsen, G. (2017). *Lærerens verden. 5. utg*. Universitetsforlaget.
- Johansen, J. I. (2019, 15.10). *Forsker vil ha mer gaming i skoletida: – Dataspill gjør deg bedre*. Hentet fra https://www.nrk.no/nordland/forsker-vil-ha-mer-gaming-i-skoletida_-_dataspill-gjor-deg-bedre-pa-skolen-1.14742142
- Kristiansen, R., & Waale, M.-B. (2019). Digital teknologi i grunnskolen gir muligheter og barrierer i læringsmiljøet. I T. Lekang, & M. H. Olsen (red.), *Teknologi og læringsmiljø*. Universitetsforlaget.

- Krumsvik, R. J. (2018). *Klasseledelse i den digitale skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju 2. utg.* Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. (2022). Konsekvenser av traumer og utvikling av mestringsferdigheter. I R. Karlsdottir, Ø. Kvello, & I. D. Hybertsen (red.), *Grunnbok i pedagogisk psykologi*. Fagbokforlaget.
- Larsen, A. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode. 2. utg.* Fagbokforlaget.
- Lekang, T., & Olsen, M. H. (2019). Teknologi for å fremme et positivt læringsmiljø. I T. Lekang, & M. H. Olsen (red.), *Teknologi og læringsmiljø*. Universitetsforlaget.
- Moen, T. (2018). Forebygging av problematferd i lys av prinsippet om inkludering. I H. Bjørnsrud, & S. Nilsen (red.), *Tidlig innsats*. Cappelen Damm Akademisk.
- Moen, T. (2022). Sosiokulturell teori. Vygotsky i teori og praksis. I R. Karlsdottir, Ø. Kvello, & I. D. Hybertsen (red.), *Grunnbok i pedagogisk psykologi. Utvikling, sosialisering, læring og motivasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Morin, A. H. (2022). Perspektiver på motivasjon. I R. Karlsdottir, Ø. Kvello, & I. D. Hybertsen (red.), *Grunnbok i pedagogisk psykologi. Utvikling, sosialisering, læring og motivasjon*. Fagbokforlaget.
- Munkvold, R. Í. (2019). Lærerrollen i spillbaserte læringsmiljøer. I T. Lekang, & M. H. Olsen (red.), *Teknologi og læringsmiljø*. Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk 6. utg.* Cappelen Damm Akademisk.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Universitetsforlaget.
- Nordanger, D., & Braarud, H. (2014, 02.07). *Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traumepsykologi*. Hentet fra <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2014/07/regulering-som-nokkelbegrep-og-toleransevinduet-som-modell-i-en-ny>
- Nordrum, J. F. (2019). Rettigheter til barn og unge med funksjonsnettssettelser i skole og barnehage. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/>
- Nøsen, O. (Produsent). (2020, 23. oktober). Gamification [Audio podkast episode]. I Spillpedagogene. <https://www.spillpedagogene.no/2020/10/23/podcast-23-oktober-2020-gamification>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk .
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- Qvortrup, L. (2012). Inklusion - en definition. I T. N. (Red.), *Er du med? Om inklusion i dagtilbud og skole* (ss. 5-14). University College Norjylland. Hentet fra: https://issuu.com/cepra/docs/serieh_fte_5_er_du_med.
- Repstad, P. (2014). *Mellom nærhet og distanse. 4.utg.* Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode, 3. utgave.* Fagbokforlaget.
- Sigurðardóttir, H. D. (2019). Spillbasert læringsmiljø i norsk skole. I T. Lekang, & M. H. Olsen (red.), *Teknologi og læringsmiljø.* Universitetsforlaget.
- Skaug, J. H., Husøy, A., Staaby, T., & Nøsen, O. (2020). *Spillpedagogikk. Dataspill i undervisningen.* Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Statped. (2020, 18.09). *Digitale spill i skolen.* Hentet fra Statped.no: <https://www.statped.no/laringsressurser/teknologitema/spill-i-skolen/digitale-spill-i-skolen/spill-som-inkluderende-laringsaktivitet/>
- Sweetser, P., & Wyeth, P. (2005, 01.25). *GameFlow.* Hentet fra Computers in Entertainment, 3(3), 3-3.: <https://doi.org/10.1145/1077246.1077253>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode. 4. utg.* Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis. 2. utgave.* Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Kvalitetskriterier for digitale læringsressurser.* Senter for IKT i utdanningen.
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 27.06). *Hva er et godt læringsmiljø?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 11.15). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter.* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 21.03). *PPT og spesialundervisning – rettigheter.* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/spesialundervisning---til-deg-som-er-forelder/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 18.10). *Veileder – tilrettelegging for barn og elever med stort læringspotensial.* Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/veileder--tilrettelegging-for-barn-og-elever-med-stort-laringspotensial/3.3-tilpasset-opplaring/#>
- Uthus, M. (2017). Den inkluderende skolen. I M. Uthus, *Elevens psykiske helse i skolen.*

Vedlegg 1

Observasjonsguide

Åpen observasjon, ikke deltakende.

Tar notater for hånd, med penn og papir.

Vil plassere meg bakers i rommet, for å ikke ta oppmerksomhet

1. Hva er det som skjer?
2. Hvordan sitter elevene – tegne/illustrere rommet
3. Rammefaktorer – pcer, antall elever, rom, strøm osv.
4. Hvordan er oppstart? – felles oppstart, eller alle til sitt?
5. Hvilke oppgaver får elevene?
6. Hvordan er aktivitetene organisert
7. Hvordan oppfører deltakerne seg mot hverandre?
8. Er elevene engasjerte i det de gjør?
9. Hvem snakker, og hvem lytter?
10. Hvem er mest aktive?
11. Er det atferd som gjentas eller ikke gjentas?
12. Hva blir aktiviteten kalt av deltakerne, og hvordan begrunner de det?
13. Er det mulig for lærer å ha overblikk?
14. Gjør elevene det de skal?
15. Hvilke fag brukes Classcraft?
16. Klare retningslinjer for økten/bruk?
17. Hva får elevene lov til?
18. Hva gjøres for elevene med særskilte behov?
19. Er det synlig forskjell mellom elevene?

Vedlegg 2

Intervjuguide

Semistrukturert dybdeintervju

Introduksjon

- Hei. Takk for at du er villig til å delta og bli intervjuet.
- Formålet med undersøkelsen
- Samtykke til lydopptak
- Litt om hva lydopptaket skal brukes til

Bakgrunnsinformasjon:

1. Hva er din alder?
2. Hvilken utdanning har du
3. Hvilken stillingstittel har du?
4. Hvor lenge har du jobbet i skolen?
5. Hvor lenge på dette trinnet?

Reflekterende spørsmål:

Generelt om Classcraft:

6. Hvordan kom du over Classcraft?
7. Hvorfor bestemte du deg for å teste Classcraft?
8. Hvor lenge har du brukt Classcraft i undervisningen din?
9. Er det kun du som bruker Classcraft, eller er dette noe hele trinnet bruker?
10. Hvor lang tid bruker du på å planlegge en økt med Classcraft?
11. Hva tenker du som den behavioristiske biten av verktøyet?
12. Kjenner du til begrepet gamification/spillifisering?
 - a. Hvordan vil du definere gamification/spillifisering?
13. Er Classcraft egnet for å nå målene i læreplanen?
14. Hvilke vurderingsformer egner seg?
15. Hvilke fordeler har Classcraft?
16. Hvilke ulemper har Classcraft?
17. Har du merket noen endring i elevenes skolefaglige prestasjoner?

Classcraft og spesialpedagogikk

18. Hvordan legger Classcraft til rette for tilpasset opplæring og differensiering?
19. Hva legger du i begrepene tilpasset opplæring og spesialundervisning?
20. Har du noen elever med IOP eller enkeltvedtak?
21. Hvordan opplever disse elevene Classcraft?
22. Trenger elevene ytterligere tilrettelegging ved bruk av Classcraft?
 - a. Hvordan tilrettelegger du undervisningen for dem?
 - b. Kan du fortelle litt om hvordan du bruker Classcraft i arbeid med elever med særskilte behov?
23. Hvor effektivt kommer elevene i gang med oppgavene – sammenlignet med tradisjonell undervisning?

Avrundende spørsmål

24. Generell kritikk til verktøyet?
25. Vil du anbefale andre lærere å ta i bruk Classcraft i sin undervisning?

a. Hvordan kunne det vært gjort?

26. Jeg har ikke flere spørsmål. Har du mer du ønsker å si før vi avslutter?

27. Samtykke til lydopptak?

Vedlegg 3

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Gamification i skolen

Referansenummer

219774

Prosjekttittel

Gamification i skolen

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig

Vegard M. Frantzen

Student

Sara Helene Hagfoss

Prosjektperiode

01.02.2022 - 01.10.2022

Dato

16.02.2022

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 16.02.2022. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.10.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar

med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: • lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen • formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål • dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet • lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert. Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver. Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4

Vil du delta i forskningsprosjektet *“Gamification i skolen”*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få bedre innsikt i bruk av spill i skolen, særlig rettet mot elever med særskilte behov, formålet med prosjektet kan også tenkes som informasjonsgivende, ettersom det som kommer frem av resultater kan være nyttig for andre lærere. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en masteroppgave innen spesialpedagogikk hvor formålet er å få bedre innsikt i bruk av spill i skolen, fordeler og ulemper ved bruk av spill og hvordan enkelte spill kan brukes som et inkluderende verktøy. Ettersom dette er en spesialpedagogisk oppgave, vil den rettes mot elever med særskilte behov, og hvordan spill brukes i arbeid med disse elevene.

Prosjektet vil bestå av observasjon av hvordan lærer bruker spill i klasserommet, samt et kort intervju i ettertid, for å få bedre forståelse av lærers tanker, erfaringer og opplevelser.

Prosjektets problemstilling er foreløpig: Hvilke erfaringer har lærere med bruk av spill i arbeid med elever med særskilte behov? I dette ligger også underspørsmål om hvordan spill brukes som inkluderende faktor, og lærers opplevelse av elevenes faglige og sosiale ferdigheter ved bruk av spill i undervisning.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet. Mer spesifikt Institutt for pedagogikk og livslang læring innen fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta på bakgrunn av tidligere samtaler vi har hatt om dette emnet. Det vil si at du ikke er trukket tilfeldig fra et større utvalg. Det er ingen andre som får denne henvendelsen.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i observasjon av hvordan du bruker læringsspill i undervisningen. Jeg vil ta notater på pc, via Office365 SharePoint. Det vil ikke bli tatt video- eller lydopptak i observasjonen. Vi blir i samarbeid enige om observasjonens varighet.
- Deltakelse i prosjektet kan også innebære gjennomføring av et intervju. Det vil ta ca. 30 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om hvor lenge du har brukt spill i undervisningen, om du har merket noen endring i elevene og hvilke fordeler og ulemper bruk av spill har. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Din avgjørelse vil ikke påvirke mitt forhold til verken deg eller skolen du jobber på.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun jeg og min veileder, Vegard Frantzen som vil ha tilgang til rådata.
- Den eneste informasjon om deg som vil bli lagret er kjønn, ca. alder og at du er lærer. Denne informasjonen vil bli lagret på NTNU's Office365 SharePoint, som har databeskyttelsesavtale og to-faktorautentisering.
- Ditt navn vil ikke lagres, og vil for anonymisering bli byttet til noe annet. Du vil derfor ikke kunne gjenkjennes i det ferdige produktet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er senest 1. oktober. Ved prosjektslutt vil lydopptak og andre opplysninger om deg bli slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Masterstudent Sara Helene Hagfoss, tlf: 90797331 eller epost: sarahha@ntnu.no
- Eller: Veileder Vegard Frantzen, tlf: 73598202 eller epost: vegard.frantzen@ntnu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Vegard Frantzen
(Forsker/veileder)

Sara Helene Hagfoss
(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Gamification i skolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i observasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

